PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA

Fakulta psychológie

OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VŠ

EXPECTANCIES OF EMPLOYERS ON GRADUATES COMPETENCIES

Zborník
Proceedings

Bratislava 2018

PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA
Fakulta psychológie

OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VŠ

Elena LISÁ (ed.)

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej interdisciplinárnej konferencie konanej na Paneurópskej vysokej škole v Bratislave, dňa 11. apríla 2018

Bratislava 2018

Vydavateľ:
Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, Bratislava

Editor:
doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.

Recenzenti:
Univ. prof. Walter Renner, Ph.D.
prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.
PhDr. Henrieta Roľková, PhD.

Zborník príspevkov vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy č. 8_2/2016 „Požiadavky súčasných zamestnávateľov na kariérové kompetencie absolventov“, ktorý podporila Grantová agentúra Akademickej aliancie.

© Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, 2018

Za jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-89453-41-2 (pdf)
EAN 9788089453412

Vedecký výbor konferencie:
prof. PhDr. Iveta Radičová, PhD. – Paneurópska vysoká škola, Bratislava
prof. Walter Renner, Ph.D. – University of Innsbruck, Rakúsko
prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc. – Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
prof. em. Dr. Norbert Thom Prof. h.c. Dr. h.c. mult. – University of Bern, Švajčiarsko
doc. PhDr. Eva Letovancová, PhD. – Úrad vlády, Slovensko
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D. – Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
doc. Mgr. Elena Lisá, PhD. – Paneurópska vysoká škola, Bratislava
doc. Ing. Antonín Korauš, PhD., LL.M., MBA – Paneurópska vysoká škola, Bratislava
PhDr. Mojmír Kališ, PhD. – Asociácia psychológov práce a organizácie Slovenska
PhDr. Štefan Medzihorský – Vysoká škola aplikovanej psychológie, Terezín, Česká republika
PhDr. Katarína Hennelová, PhD. – Paneurópska vysoká škola, Bratislava
Mgr. Denisa Newman, PhD. – Paneurópska vysoká škola, Bratislava

Organizačný výbor konferencie:
doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.
PhDr. Katarína Hennelová, PhD.
Mgr. Denisa Newman, PhD.
Mgr. Lukáš Zajac, PhD., MBA

PANEURÓPSKA VYSOKÁ ŠKOLA

Fakulta psychológie

MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ INTERDISCIPLINÁRNA KONFERENCIA

OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VŠ

11.APRÍL 2018

TOMÁŠIKOVA 20 | BRATISLAVA

ORGANIZÁTORI:

FAKULTA PSYCHOLÓGIE PEVŠ

ASOCIÁCIA PSYCHOLÓGOV PRÁCE A ORGANIZÁCIE SLOVENSKA

VYSOKÁ ŠKOLA APLIKOVANÉ PSYCHOLOGIE, TEREZÍN, ČR

PROGRAM KONFERENCIE

8:00 - 9:00 h.	**REGISTRÁCIA**
9:00 h.	**Otvorenie konferencie** **doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.** - dekanka Fakulty psychológie PEVŠ
9:20 h.	**Pozvané prednášky** **Moderátorka: doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.**
9:20 - 9:40 h.	**prof. PhDr. Iveta Radičová, PhD. (Paneurópska vysoká škola)** „Výzvy a prognózy vývoja trhu práce na Slovensku“
9:40 - 10:00 h.	**prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc. (Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica)** „Kompetencie absolventov škôl z perspektívy národnej politiky,(súčasnej) reality a výziev pre vzdelávanie“
10:00 - 10:20 h.	**doc. PhDr. Eva Letovancová, PhD. (Úrad vlády, Slovensko)** „Kompetencie absolventov pre štátnu službu“
10:20 - 10:40 h.	**doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D. (Masarykova univerzita, Brno, Česká republika)** „Jaké kompetence má chtít zaměstnavatel po absolventech VŠ?“
10:40 - 11:00 h.	**OBČERSTVENIE**
11:00 - 11:20 h.	**PhDr. Štefan Medzihorský (Vysoká škola aplikované psychologie, Terezín, Česká republika)** „Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov v Českej republike“
11:20 - 11:40 h.	**doc. Ing. Antonín Korauš, PhD., LL.M., MBA (Paneurópska vysoká škola)** „Existujú výzvy pre mladých ľudí na Slovensku?“
11:40 - 12:00 h.	**doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.,** **PhDr. Katarína Hennelová, PhD.** **Mgr. Denisa Newman, PhD. (Paneurópska vysoká škola)** „Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov“

12:00 - 12:20 h.	**Univ. prof. Walter Renner, Ph.D. (University of Innsbruck, Rakúsko)** „Value orientations: A largly neglected 'soft skill' of employees“
12:20 - 13:20 h.	**PRESTÁVKA NA OBED**
13:20 - 17:00 h.	**PRÍSPEVKY** **Moderátorky: Mgr. Denisa Newman, PhD.** **PhDr. Katarína Hennelová, PhD**
13:20 - 13:40 h.	**Ms. Aully Grashinta (Faculty of Psychology at Universitas Pancasila, Jagakarta, Indonesia)** “Influence of Temperament and Character to Indonesian College Student’s Intention to be Entrepreneur”
13:40 - 13:55 h.	**prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.** **PhDr. Veronika Bisaki** **Mgr. Silvia Sodomová** Kompetencie školských psychológov v súčasných školách v kontexte podpory duševného zdravia žiakov a učiteľov
13:55 - 14:10 h.	**PhDr. Beáta Dvorská, PhD.** Hodnotenie manažérskych predpokladov u študentov psychológie
14:10 - 14:25 h.	**Mgr. Rastislav Duriš** **Alena Durišová-Džuganová** Moderný rozvoj tímových zručností
14:25 - 14:40 h.	**Ing. Miroslava Prváková, PhD.** **Ing. Peter Filo, PhD.** **Ing. Veronika Nekolová, PhD.** Príklady duálneho vzdelávania na vysokej škole
14:40 - 14:55 h.	**PhDr. et Mgr. Elena Fortis** Kompetencie absolventov – uchádzačov o štátnu službu v služobnom pomere. Zistenie spoľahlivosti uchádzača a príslušníka psychofyziologickým overením pravdovravnosti pomocou polygrafu.
14:55 - 15:10 h.	**doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.** **Ivana Žilková** Kompetencie potrebné pre riadenie kariérového vývinu – výskum na vzorke slovenských respondentov

15:10 - 15:30 h.	**OBČERSTVENIE**
15:30 - 15:45 h.	**PhDr. Ivana Toman Čergeťová, PhD.** Očakávania zamestnancov od nových kolegov - hodnotenie dôležitosti kompetencií a postoj k absolventom
15:45 - 16:00 h.	**Mgr. Lenka Martinkovičová, PhD.** **Mgr. Tomáš Šprlák** Kompetencie pre zamestnávateľov alebo kompetencie pre kariéru?
16:00 - 16:15 h.	**Mgr. Denisa Newman, PhD.** **Simona Ivanková-Macejová** **Daniel Tomčík** Očakávania zamestnávateľov v HR a IT sektore na kompetencie absolventov
16:15 - 16:30 h.	**PhDr. Henrieta Roľková, PhD.** Rozvoj kľúčových kompetencií v pregraduálnom vzdelávaní psychológov
16:30 - 17:00 h.	**Záver konferencie** **doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.**

OBSAH

ÚVOD 10

Elena Lisá

KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL Z PERSPEKTÍVY NÁRODNEJ POLITIKY, REALITY A VÝZIEV PRE VZDELÁVANIE 12

HIGHER EDUCATION GRADUATES´ COMPETENCES FROM THE PERSPECTIVE OF NATIONAL POLICY, REALITY AND CHALLENGES FOR EDUCATION 12

Eva Sollárová

OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA ZRUČNOSTI ZAMESTNATEĽNOSTI ABSOLVENTOV VYSOKEJ ŠKOLY 22

EXPECTATIONS OF EMPLOYESR ON GRADUATES' EMPLOYABILITY SKILLS 22

Elena Lisá, Katarína Hennelová, Denisa Newman

OČEKÁVÁNÍ ZAMĚSTNAVATELŮ NA KOMPETENCE ABSOLVENTŮ V ČR 42

Štefan Medzihorský

THE INFLUENCE OF TEMPERAMENT AND CHARACTER ON THE ENTREPRENEURIAL INTENTION OF INDONESIAN COLLEGE STUDENTS 54

Aully Grashinta

KOMPETENCIE ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV V SÚČASNÝCH ŠKOLÁCH V KONTEXTE PODPORY DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ŽIAKOV A UČITEĽOV 68

COMPETENCIEAS OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN CURRENT SCHOOLS IN CONTEXT WITH MENTAL HEALTH SUPPORT OF STUDENTS AND TEACHERS 68

Veronika Bisaki, Eva Gajdošová, Silvia Sodomová

HODNOTENIE MANAŽÉRSKYCH PREDPOKLADOV U ŠTUDENTOV PSYCHOLÓGIE 73

THE MANAGER'S CONDITIONS AT PSYCHOLOGY STUDENTS APPRECIATION 73

Beáta Dvorská

MODERNÝ ROZVOJ TÍMOVÝCH ZRUČNOSTÍ 83

MODERN DEVELOPMENT OF TEAM SKILLS 83

Rastislav Duriš, Alena Durišová-Džuganová

KOMPETENCIE ABSOLVENTOV – UCHÁDZAČOV O ŠTÁTNU SLUŽBU V SLUŽOBNOM POMERE: ZISTENIE SPOĽAHLIVOSTI UCHÁDZAČA A PRÍSLUŠNÍKA PSYCHOFYZIOLOGICKÝM OVERENÍM PRAVDOVRAVNOSTI POMOCOU POLYGRAFU .. 88

COMPETENCES OF GRADUATES – APPLICANTS FOR CIVIL SERVICE. DETERMINING THE RELIABILITY OF THE APPLICANT AND THE NATIONAL BY PSYCHOPHYSIOLOGICAL DETECTION OF DECEPTION THROUGH A POLYGRAPH 88

Elena Fortis

KOMPETENCIE POTREBNÉ PRE RIADENIE KARIÉROVÉHO VÝVINU – VÝSKUM NA VZORKE SLOVENSKÝCH RESPONDENTOV 96

COMPETENCIES NEEDED FOR THE MANAGEMENT OF CAREER DEVELOPMENT - RESEARCH ON THE SAMPLE OF SLOVAK RESPONDENTS 96

Štefan Vendel, Ivana Žilková

OČAKÁVANIA ZAMESTNANCOV OD NOVÝCH KOLEGOV – HODNOTENIE DÔLEŽITOSTI KOMPETENCIÍ A POSTOJ K ABSOLVENTOM 106

EXCEPTATION OF EMPLOYEES FROM NEWCOMERS – EVALUATION OF COMPETENCES' IMPORTANCE AND ATTITUDE TOWARDS COLLEGE GRADUATES 106

Ivana Toman Čergeťová

KOMPETENCIE PRE ZAMESTNÁVATEĽOV ALEBO KOMPETENCIE PRE KARIÉRU? 116

COMPETENCES FOR EMPLOYERS OR COMPETENCES FOR CAREER? 116

Lenka Martinkovičová, Tomáš Šprlák

POŽIADAVKY SÚČASNÝCH ZAMESTNÁVATEĽOV V HR A IT SEKTORE NA KARIÉROVÉ KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL 130

EMPLOYER´S EXPECTATIONS IN HR AND IT SECTOR ON CAREER COMPETENCES OF RECENT UNIVERSITY GRADUATES 130

Denisa Newman, Simona Ivanková-Macejová, Daniel Tomčík

ROZVOJ KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V PREGRADUÁLNOM VZDELÁVANÍ PSYCHOLÓGOV 141

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN UNDERGRADUATE EDUCATION OF PSYCHOLOGISTS 141

Henrieta Roľková

POŽIADAVKY NA ABSOLVENTOV V ŠTÁTNEJ SLUŽBE 151

Eva Letovancová

VALUE ORIENTATION: A LARGELY NEGLECTED SOFT SKILLS OF EMPLOYEES 158

Walter Renner

ÚVOD

Dňa 11.4.2018 sa na pôde Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy konala interdisciplinárna medzinárodná vedecká konferencia Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov.

Ambíciou konferencie bolo formulovať praktické implikácie pre vysokoškolské vzdelávanie v zmysle identifikácie a rozvoja zručností u vysokoškolských študentov, aby po jeho ukončení boli lepšie pripravení pre vstup na trh práce. Výskumy ukazujú, že očakávania na zručnosti a kompetencie sa medzi zamestnávateľmi a absolventmi líšia. Konferencia vytvorila priestor pre diskusiu o tom, aké sú aktuálne požiadavky zamestnávateľov a naopak, aké sú očakávania študentov a absolventov vysokých škôl na zamestnávateľov.

Konferencia bola pokračovaním dvojdňového projektu Fakulty psychológie Kariérové dni 2018. V prvý deň 10.apríla 2018 prebiehal v priestoroch Paneurópskej vysokej školy veľtrh práce určený pre prezentácie zamestnávateľov. Pozvaní boli študenti a absolventi. Na vystúpenia zamestnávateľov nadviazala na druhý deň 11. apríla 2018 interdisciplinárna medzinárodná vedecká konferencia s príspevkami, ktoré sa témou výskumne zaoberali.

Výsledky konferencie ukázali, na niekoľko záverov:

1. Zamestnávatelia na jednej strane považujú u absolventov za najmenej dôležité skúsenosti z praxe, na strane druhej by privítali u absolventov väčšiu ukotvenosť v realite a zreálnenie očakávaní, ako aj zreálnenie pohľadu na vlastné spôsobilosti a kompetencie. Študenti sú s úrovňou svojich spôsobilostí a kompetencií spokojnejší než zamestnávatelia, čo môže spôsobovať neporozumenie, demotiváciu a fluktuáciu.
2. Výsledky konferencie ďalej poukázali na dôležitosť a potrebu vybraných spôsobilostí u absolventov a všeobecne u zamestnancov. K takýmto paria napríklad tímová práca, angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše, pravdovravnosť a integrita, podnikavosť.
3. Rozvoj kariérových zručností u absolventov má širokú podporu v strategických dokumentoch Európskej únie, pričom niektoré odporúčania sa dostali aj do legislatívy SR, ako napríklad Zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe, ktorý definuje štatút absolventa. Celkovo však možno povedať, že zodpovednosť za rozvoj kariérových zručností absolventov a študentov na Slovensku je prenesená na plecia škôl a zamestnávateľov.
4. Nástroje pre diagnostiku kariérových zručností na Slovensku sú hotové, vedecky overené a primerané na použitie. Avšak všeobecné povedomie a dopyt po nich je nízky a to najmä z dôvodu administratívnej a inej odbornej zaťaženosti vysokoškolských pedagógov, ktorým chýba priestor a podpora na komercionalizáciu a propagáciu cenných výstupov použiteľných v praxi.

Aké sú teda možnosti vysokých škôl na Slovensku v oblasti podpory kariérových zručností študentov a absolventov a ich kontaktu s trhom práce? Uvádzame niektoré z nich:

a) Podpora stáží študentov v rámci mobilít programu Erasmus+;
b) Uchádzanie sa o podporu v rámci grantových výziev EU;
c) Podpora sebapoznania študentov a absolventov prostredníctvom poskytovania služieb kariérového rozvoja, konkrétne napríklad prostredníctvom individuálneho poradenstva, diagnostiky, výcvikov spôsobilostí potrebných pre zamestnateľnosť a kariéru, workshopov so zamestnávateľmi;

d) Zaradením výcvikových aktivít do obsahu študijných programov, pričom psychológovia v rozvoji spôsobilostí môžu poskytovať svoje služby absolventom bez ohľadu na študijné zameranie odboru;
e) Zvýšiť angažovanosť psychológie v oblasti poskytovania kariérových služieb prostredníctvom vzdelávania, rozvojových aktivít, diagnostiky a interdisciplinárnych podujatí ako sú konferencie, workshopy, semináre ap.;
f) Aktívne spolupracovať so zamestnávateľmi na trhu práce a vytvárať príležitosti pre kontakt a diskusiu so študentmi a absolventmi;
g) Poskytovať a realizovať výskum alebo odborné poradenstvo pre oblasť zamestnateľnosti a kariérových zručností na domácej pôde vysokej školy, ale aj pre iné profesné organizácie, prípadne štátne inštitúcie;
h) Vyvíjať, poskytovať a garantovať nástroje diagnostiky a rozvoja v oblasti zamestnateľnosti a kariérových zručností, najmä v zmysle zásadných duševných spôsobilostí.

Elena Lisá

vo Svätom Jure

máj 2018

KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL Z PERSPEKTÍVY NÁRODNEJ POLITIKY, REALITY A VÝZIEV PRE VZDELÁVANIE

HIGHER EDUCATION GRADUATES´ COMPETENCES FROM THE PERSPECTIVE OF NATIONAL POLICY, REALITY AND CHALLENGES FOR EDUCATION

Eva SOLLÁROVÁ

Abstrakt: *Príspevok predstavuje kľúčové kompetencie ako súčasť zmien a reformných procesov vo vysokoškolskom vzdelávaní reflektujúcich aktuálne potreby pracovného trhu, zodpovedajúcich požiadavkám zamestnávateľov a vytvárajúcich predpoklady pre úspešné fungovanie absolventov na trhu práce. Sú prezentované hlavné strategické dokumenty a medzinárodné odporúčania v téme kľúčových kompetencií relevantné pre celoživotné vzdelávanie, ako aj výsledky medzinárodných a národných prieskumov zameraných na zisťovanie úrovne kľúčových kompetencií u absolventov vysokých škôl z pohľadu ich hodnotenia samotnými absolventmi, ale aj zamestnávateľmi. Príspevok uvádza príklady dobrej praxe ako formy vzdelávacích aktivít, ktorými vysoké školy podporujú rozvoj kľúčových kompetencií študentov.*

Abstract: *The paper presents key competences as an integral part of educational reform that reflects present work market needs, corresponds with employers´ expectations and creates conditions for successful functioning of higher education graduates at the work market. Main strategic documents and international recommendations in the issue of key competences that are relevant for wholelife education are presented, as well as results of international and national surveys focused on finding out the level of the key competences as viewed by graduates as well as their employers. The paper also presents examples of educational activities offered by higher education institutions to support the development of the key competences of students.*

Kľúčové slová: *kľúčové kompetencie, strategické dokumenty, prieskumy uplatnenia absolventov, príklady dobrej praxe*

Key words*: key competences, strategic documents, graduates at the work market, examples of educational activities*

V porovnaní s minulosťou je aktuálny pracovný trh podstatne dynamickejší, odvíjajúci sa od rýchleho rozvoja nových technológií, globalizácie a meniaceho sa charakteru ekonomiky, čo sa premieta do zmien v kvalifikačných nárokoch. Očakávania voči absolventom vysokých škôl sa premietajú do zvýšených nárokov na ich flexibilitu, pripravenosť neustále sa učiť a dokázať sa rýchlo adaptovať na meniace sa podmienky. Uvedený kontext predstavuje pre systém vysokoškolského vzdelávania požiadavku adekvátne zareagovať. Koncepčný prístup k zmene predstavuje aj stále výraznejšie zdôrazňovanie **prierezových / prenositeľných / kľúčových kompetencií** ako kompetencií, ktoré sa neviažu na konkrétny študijný odbor alebo povolanie, ale sú univerzálne aplikovateľné pre rôzne profesie. Ich výučba si v systéme vysokoškolského vzdelávania (napr. podľa Vanča, M. a kol., 2016) žiada určité paradigmatické zmeny.

Kompetencie a kľúčové kompetencie z pohľadu trhu práce a vzdelávania

Pod pojmom **kompetencie** Veteška a Tureckiová (2008) chápu špecifický súbor vedomostí, zručností, skúseností, metód a postupov, ale tiež napríklad správania a postojov, ktoré

jednotlivec využíva k úspešnému riešeniu najrôznejších úloh a životných situácií a ktorý mu súčasne umožňujú osobný rozvoj, profesný rast a naplnenie vlastných životných ašpirácií.

Základy pre formovanie novej paradigmy v rozvoji a riadení ľudských zdrojov položil Mertens (1974), ktorý systematicky opísal tzv. **kľúčové kvalifikácie** ako vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré nie sú viazané na žiadnu určitú činnosť, ale otvárajú človeku možnosť pôsobiť v mnohých funkciách a na mnohých pozíciách a úspešne zdolávať zmeny v pracovnom živote. Kľúčovými kvalifikáciami ich nazýva preto, že pomáhajú vyrovnávať sa so skutočnosťou a zvládať nároky flexibilného sveta práce. Takto chápaný koncept v sebe obnáša nielen získanie určitej odbornosti, ale aj jej aplikácie v rôznych profesiách.

Kľúčové kvalifikácie (dnes chápané ako **kompetencie**) sa v uvedenom chápaní najskôr premietli do oblasti rekvalifikácií a ďalšieho profesného vzdelávania, neskôr sa premietli v reformných procesov vzdelávacieho systém.

V tejto súvislosti Veteška a kol. (2017) konštatujú zásadný posun v chápaní kvalifikácie, ktorá sa stala iba jedným z kritérií pri stanovení požiadaviek zamestnávateľov.

Modelovanie kompetencií umožňuje zamestnávateľom presunúť sa od opisu pracovných miest a špecifikácie požiadaviek na zamestnanca k opisom kompetencií. Opis pracovného miesta sa zaoberá prácou, úlohami a povinnosťami, ale nie výsledkami, ktoré sa na danom mieste dosahujú. Kompetenčné modely sa odvíjajú od želateľných výsledkov, monitorujú a charakterizujú tie typy správania, ktoré vedú k vynikajúcim a želateľným výsledkom Želateľné kompetencie sa menia zriedkavejšie, ako sa menia úlohy na pracovnom mieste.

Pojem „kompetencia“ nie je v odbornej literatúre jednotne definovaný. Pre súčasné prístupy však panuje zhoda v tom, že ide o merateľnú charakteristiku jednotlivca, spojenú s jeho úspechom v práci. Môže ísť o behaviorálnu zručnosť, technickú zručnosť, vlastnosť alebo postoj. Zhoda neexistuje ani v oblasti členenia, klasifikovania kompetencií. Pre kontext tohto príspevku je relevantný napr. Európsky kvalifikačný rámec, ktorý špecifikuje vzdelávacie výstupy v kategóriách vedomostí, zručností a kompetencií. Národná sústava povolaní SR člení kompetencie na všeobecné spôsobilosti, odborné vedomosti a odborné zručnosti. Ďalším bežne používaným prístupom je členenie kompetencií na prenositeľné *(transferable)* a odborno-špecifické *(job-specific hard skills)*. Podľa tohto členenia môže prenositeľné kompetencie človek dobre využiť v rôznych povolaniach (napr. prezentačné zručnosti), zatiaľ čo neprenositeľné sú viazané na konkrétnu pracovnú pozíciu alebo povolanie (napr. obsluha špecifickej technológie).

Kompetenčný prístup zásadným spôsobom ovplyvnil kurikulum počiatočného vzdelávania rovnako ako kurikulum ďalšieho vzdelávania. Už na začiatku 70-tych rokov 20.storočia nájdeme hlavne v USA a Kanade prvé snahy o konceptualizáciu kompetenčného prístupu vo vzdelávaní (competency-based education), v západnej Európe potom moderné uchopenie kvalifikácií ako nástroja produktivity a konkurencieschopnosti.

Kompetencie, ktorými sa označujú vzdelávacie výstupy, možno v princípe rozdeliť na odborno-špecifické a prierezové (prenositeľné, kľúčové: pojem má v angličtine veľa variácií: key/generic/transversal/core/transferable/basic/essential competencies). Kým prvá skupina sa viaže na výkon konkrétneho povolania či súvisí s konkrétnym odborom vzdelávania, prierezové sa dajú využiť v rôznych povolaniach a odboroch (podľa Vančo a kol., 2016). V ďalšom texte budeme používať pojem kľúčové kompetencie.

Medzinárodným trendom v posledných desaťročiach je práve rozvoj kľúčových kompetencií Tie sú podstatne flexibilnejšie, dávajú jednotlivcovi výbavu neustále sa vzdelávať a adaptovať sa na nové podmienky. O relevantnosti zdôrazňovania kľúčových kompetencií v príprave budúcich absolventov svedčia aj aktuálne štatistiky Ministerstva práce, sociálnych vecí

a rodiny SR o uplatňovaní absolventov na trhu, podľa ktorých sa (v závislosti od odborov) približne polovica absolventov stredných aj vysokých škôl neuplatňuje v odbore, ktorý vyštudovali (Trexima, 2017).

Teoretické predpoklady kompetenčného prístupu vo vzdelávaní reflektujú požiadavky vzdelávacej politiky, zamestnávateľov a medzinárodných trendov výchovy a vzdelávania. Problematika kompetencií a kľúčových kompetencií tak vstúpila do všetkých oblastí formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania. Stala sa tiež súčasťou personálnej práce v organizáciách, kde je kľúčová pre rozvoj a riadenie ľudského kapitálu. Je súčasťou firemných stratégií, vízií a kultúr.

Kompetenčné prístupy by pri plánovaní vzdelávacích programov podľa Vetešku a kol. (2017) nemali vychádzať z toho, čo sa človek má naučiť, ale z toho, čo by mal po ukončení štúdia dokázať robiť, aké problémy by mal dokázať riešiť, aké stratégie správania by mal dokázať využívať a pod. Tým, spolu s výsledkami učenia sa posúva edukačná realita ciele a obsah vzdelávania k novej paradigme. Výsledky učenia (learning outcomes) tvoria v kľúčových aspektoch časť inovatívneho prístupu k vyučovaniu a učeniu. Tento posun v paradigme vzdelávania je už reflektovaný aj v záväzných požiadavkách Akreditačnej komisie na definovanie cieľov vzdelávania a sú povinnou položkou všetkých informačných listov predmetov študijných programov vysokoškolského vzdelávania u nás.

Kľúčové kompetencie v strategických dokumentoch

Kľúčové kompetencie sa začínajú objavovať aj v medzinárodných odporúčaniach a oficiálnych dokumentoch.

Európsky referenčný rámec pre kľúčové schopnosti pre celoživotné učenie, ktorý je súčasťou Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady č. 2006/962/ES zo dňa 18. decembra 2006, uvádza a rozlišuje nasledujúce pojmy:

- Kvalifikácia – formálny výsledok hodnotenia a validácie, ktorý je získaný v okamžiku, kedy príslušný subjekt stanoví, že jedinec dosiahol výsledky učenia podľa daných štandardov;
- Výsledky učenia – vyjadrenie toho, čo dotyčná osoba pozná, čomu rozumie a čo je schopná vykonávať po ukončení vzdelávacieho procesu, čo je vymedzené na základe vedomostí, zručností a kompetencií;
- Kompetencia – preukázateľná schopnosť používať vedomosti, spôsobilosti a osobné, sociálne alebo metodické schopnosti pri práci a štúdiu a v profesnom alebo osobnom rozvoji. (dostupné online na: http://ec.europa.eu//dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_cs.pdf.

Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie (2006) vymedzuje v Európskom referenčnom rámci osem kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku;
2. komunikácia v cudzích jazykoch;
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a technológií;
4. kompetencie k práci s digitálnymi technológiami;
5. kompetencie k učeniu;
6. kompetencie sociálne a občianske;
7. zmysel pre iniciatívu a podnikavosť;
8. kultúrne povedomie a chápanie umeleckého vyjadrenia.

Odporučenie zdôrazňuje potrebu, aby každý občan ovládal širokú škálu kľúčových kompetencií, a mohol sa tak pružne prispôsobiť rýchlo sa meniacemu a prepojenému svetu. Vzdelanie a jeho sociálna a hospodárska úloha musí zohrávať rozhodujúcu úlohu pri zaisťovaní toho, aby európski občania získali kľúčové kompetencie, ktoré im umožnia sa takýmto zmenám prispôsobiť, prípadne na ne relevantne reagovať.

Európska komisia vyvíja od roku 2010 koncept tzv. European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). V spolupráci zo zúčastnenými relevantnými subjektmi (vrátane zamestnávateľov) naprieč EÚ a ako jeden z kľúčových výstupov iniciatívy vznikol dokument „The New Skills for New Jobs“. Jedná sa o historicky prvú viacjazyčnú taxonómiu, ktorá prepája povolania, kompetencie (spôsobilosti) a kvalifikácie. V širšom kontexte stratégie EÚ 2020 je ESCO vnímané ako nástroj, ktorý v rámci trhovej dynamiky uľahčí prechody predovšetkým zo zamestnania do zamestnania, ale tiež zo vzdelávania do prvého zamestnania alebo návratu späť do práce. ESCO je postavené na troch pilieroch: povolanie – kompetencie (spôsobilosti) – kvalifikácia. Touto koncepciou a štruktúrou predstavuje komunikačný most medzi trhom práce a svetom vzdelávania, a to v rámci aj naprieč krajinami EÚ. Tieto piliere sú medzi sebou vzájomne prepojené a prezentujú vzťahy, ktoré sú medzi nimi, a to ako z pohľadu systému ďalšieho vzdelávania, tak aj z pohľadu jednotlivca.

Problematike vzdelávania so zameraním na kľúčové kompetencie sú venované Závery Rady Európy zo 7. júna 2010 o nových zručnostiach pre nové pracovné miesta (Rada EÚ 2010).

Na základe analýzy politík vzdelávania a situácie vo vzdelávaní v kontexte cieľov, ktoré vytýčili nové strategické materiály, vznikol dokument Prehodnotenie vzdelávania a nové ciele v oblasti vzdelávacej politiky Európskej Únie z novembra 2012. Vyzdvihnutý je v ňom význam kľúčových, resp. prierezových zručností ako sú kritické myslenie, iniciatívnosť, schopnosť rieši problémy, zmysel pre spoluprácu. Tieto zručnosti sú tu uvádzané ako zručnosti potrebné pre 21. storočie, pripravujúce jednotlivcov na kariérnu dráhu, ktorá môže byť v súčasnej dobe veľmi rôznorodá a ťažko predvídateľná (Európska komisia, 2012).

Vo vzťahu k vysokoškolskému vzdelávaniu sú významné Závery Rady Európskej Únie z decembra 2011 vyzývajúce členské štáty k účasti na modernizácii vysokoškolského vzdelávania. V tomto dokumente sú členské štáty vyzvané, aby, okrem iného zintenzívnili stimuláciu rozvoja podnikateľských, tvorivých a inovačných zručností vo všetkých odboroch a na všetkých úrovniach (Rada EÚ, 2011).

Aj najnovšia iniciatíva Európskeho parlamentu Uznesenie z 19. januára 2016 o politikách zručností na boj proti nezamestnanosti mládeže zdôrazňuje potrebu poskytnúť mladým ľuďom vzdelávanie, ktoré ich pripraví na podnikanie. Ďalej sa tu zdôrazňuje dôležitosť rozvoja zručností v oblasti tímovej práce, schopnosti prevziať zodpovednosť, analýzy situácií a pod. Tieto zručnosti sú nevyhnutným doplnkom odborných znalostí a sú rovnako dôležité pre rozvoj profesijnej kariéry (Európsky parlament, 2016).

Nový pohľad na význam kvalifikácií a kompetencií v súčasnom svete determinovalo kurikulárne reformy v oblasti preprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania.

K charakteristickým črtám a trendom kurikulárnej politiky vysokých škôl v európskom edukačnom rámci patrí hlavne zavádzanie systému kľúčových kompetencií a harmonizácia a internacionalizácia kurikula. Uvedené trendy spolu úzko súvisia a sú v zmysle spoločných zásad vzdelávacej politiky krajín EU zastrešené v oblasti terciárneho vzdelávania rámcom kvalifikácií pre Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (QF-E-HEA, Bergenské komuniké, 2005). Zmyslom tohto dokumentu bolo predovšetkým zarámcovať budúce národné

sústavy kvalifikácií členských krajín Bolonského procesu jednotnou metodikou, jednotnými postupmi a jednotnou základnou architektúrou.

Kľúčové kompetencie a uplatnenie absolventov VŠ na trhu

Skúmanie uplatnenia absolventov vysokých škôl na pracovnom trhu spolu so skúmaním súladu kompetencií absolventov s potrebami zamestnávateľov má v mnohých krajinách aj na úrovni EÚ svoju históriu. Na úrovni EÚ prostredníctvom už spomínanej iniciatívy „New Skills for New Jobs“ sa EÚ usiluje lepšie predpovedať zmeny v potrebných vedomostiach a zručnostiach populácie v budúcnosti, lepšie zladiť existujúce kompetencie s tými, ktoré potrebuje pracovný trh a preklenúť medzeru medzi svetmi vzdelania a práce.

Najpresnejším nástrojom na hodnotenie zamestnateľnosti a uplatnenia absolventov sú zisťovania postavené na vlastnom hodnotení absolventov. Umožňujú merať podiel absolventov, ktorí našli zamestnanie, popísať kvalitu pracovného miesta, dĺžku hľadania zamestnania, spokojnosť absolventa s prácou i to, či kompetencia absolventa zodpovedajú požiadavkám na ich pracovnú pozíciu. Týmito otázkami sa v Európe zaoberala už v roku 1995 štúdia CHEERS, zahŕňajúca 11 európskych krajín, bez účasti Slovenskej republiky.

Štúdia CHEERS (Careers after Higher Education - A European Research Survey) zahrnula 36.000 absolventov z 11 európskych krajín (vrátane Českej republiky). Dopytovaní boli absolventi z roku 1995 štyri roky po absolvovaní (teda v roku 1999). Prieskum získaval prehľad o situácii súvisiacej s dopytom a ponukou kompetencií.

Medzeru v prepojení Slovenskej republiky na aktuálne trendy v oblasti uplatnenia absolventov VŠ na trhu práce sa v priebehu rokov 2013 až 2015 pokúsil prekonať Národný projekt Vysoké školy ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti, riešený v rámci Centra vedecko-technických informácií SR. Koncepciu a výsledky projektu uvádzame spracované podľa Horný, Ďurina (2015) a Vančo a kol. (2016). Úvodnú časť projektu predstavovalo zozbieranie dát pre kvalifikovaný postup v ďalších etapách projektu. Realizátori projektu nadviazali na medzinárodné skúsenosti časti tímu, získané v rámci riešení európskych projektov výskumu uplatnenia absolventov na pracovnom trhu CHEERS, projektu REFLEX (a jeho rôznych medzinárodných aj národných replikácií, ako napríklad HEGESCO, PROFLEX, REFLEX 2010 alebo REFLEX 2013) a projektu EUROGRADUATE.

Model kompetencií použitý v Národnom projekte tvorilo 25 prenositeľných (kľúčových) kompetencií doplnených odborno-špecifickými „tvrdými“ kompetenciami:

Prenositeľné „mäkké“ kompetencie:

- Všeobecné znalosti a rozhľad
- Schopnosť využívať odborné znalosti v praxi
- Znalosť podmienok, kedy je možné využiť odborné metódy a teórie v praxi
- Zručnosť pracovať s informáciami
- Schopnosť identifikovať a riešiť problémy
- Mať aktívny prístup
- Podnikavosť, mať „čuch“ na nové príležitosti
- Schopnosť zvládať záťažové situácie a prekážky
- Schopnosť niesť zodpovednosť
- Schopnosť tvorivého a pružného myslenia a konania
- Prezentačné zručnosti
- Organizácia a riadenie, schopnosť viesť kolektív
- Zručnosť komunikovať s ľuďmi, vyjednávať

- Schopnosť prispôsobiť sa zmeneným okolnostiam
- Zručnosť písomného prejavu
- Schopnosť samostatne sa rozhodovať
- Schopnosť tímovej práce
- Schopnosť pracovať v interkultúrnom / medzinárodnom prostredí
- Schopnosť vzdelávať sa a organizovať svoje učenie

Prenositeľné „tvrdé“ kompetencie

- Jazykové zručnosti v materinskom jazyku
- Jazykové zručnosti v cudzom jazyku
- Schopnosť myslieť a konať ekonomicky / ekonomické spôsobilosti
- Matematické zručnosti
- Počítačové zručnosti
- Právna spôsobilosť

Odborno-špecifické „tvrdé“ kompetencie

- Odborné teoretické a metodologické znalosti

(Zdroj: CVTI SR, 2014 , in Horný, Ďurina, 2015).

Na analýzu boli k dispozícii výsledky troch kvantitatívnych prieskumov zameraných na uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na pracovnom trhu. Prvý (a zároveň najrobustnejší) prieskum bol realizovaný medzi absolventmi slovenských vysokých škôl – neskôr sa preň ujal názov Absolvent 2014, druhý medzi priamymi nadriadenými respondentov absolventského prieskumu a tretí medzi zamestnávateľmi zodpovednými za ľudské zdroje (HR manažéri alebo riaditelia organizácií) v spoločnostiach, ktoré absolventov vysokých škôl zamestnávajú.

Z údajov o úrovni rozvoja kompetencií vďaka VŠ vyplynulo, že iba o štyroch kompetenciách možno povedať, že podľa všetkých zistení patria k tým, ktoré vysoké školy rozvíjajú najúspešnejšie:

- Zručnosť pracovať s informáciami
- Schopnosť vzdelávať sa a organizovať svoje učenie
- Schopnosť tímovej práce
- Schopnosť zvládať záťažové situácie a prekážky

Z prieskumu zamestnávateľov vyplynulo, že najdôležitejšími kompetenciami v zamestnaní absolventov sa ukázali:

- -Schopnosť niesť zodpovednosť
- Schopnosť identifikovať a riešiť problémy
- Schopnosť zvládať záťažové situácie a prekážky
- Mať aktívny prístup

Kam by mali vysoké školy pri rozvoji kompetencií venovať najväčšiu pozornosť? Prvou možnou odpoveďou sú tie kompetencie, ktoré patria medzi najdôležitejšie v zamestnaní absolventov a súčasne neskórujú dostatočne vysoko v hodnotení úspešnosti ich rozvoja. Sem patria kompetencie:

- Schopnosť niesť zodpovednosť
- Schopnosť identifikovať a riešiť problémy

- Aktívny prístup
- Schopnosť samostatne sa rozhodovať
- Schopnosť tvorivého a pružného myslenia a konania
- Zručnosť komunikovať s ľuďmi, vyjednávať
- Schopnosť prispôsobiť sa zmeneným okolnostiam

Predstavený prieskum národného programu mapoval situáciu na väčšine vysokých škôl v SR a nebol zameraný na skúmanie kompetencií vysokoškolských študentov vo vybranom odbore a ani požiadavkami zamestnávateľov na absolventov konkrétneho odboru. V podmienkach Slovenska boli v posledných rokoch realizované aj viaceré prieskumy, ktoré sa venovali získanej, vnímanej a požadovanej úrovni či zábere kompetencií, osobitne kľúčových kompetencií v rámci konkrétneho odboru. Patrí k nim aj výskum Matulčíkovej (2017) zameraný na hodnotenie kompetencií absolventov v rámci stredoškolského a vysokoškolského štúdia ekonomického zamerania. Autorka zisťovala potreby zamestnávateľov a uplatnenie absolventov na trhu práce v podmienkach Slovenskej republiky. Z jej výsledkov vyplynulo, že podľa názorov zamestnávateľov absolventi (aj) vysokých škôl nemajú dostatočne rozvinuté vodcovské schopnosti, na druhej strane nemajú žiadne zábrany k realizácii zmien, sú prístupní a ochotní realizovať zmeny. U absolventov VŠ s ekonomickým zameraním bola nadpriemerne hodnotená schopnosť spolupracovať a schopnosť tímovej práce.

Na základe analýz vo vybraných zamestnávateľských subjektoch autorka konštatuje, že absolventom často chýbajú mäkké zručnosti. Odborné vedomosti absolventi s ukončeným ekonomickým vzdelávaním majú také, že sa dokážu uplatniť na trhu práce a zamestnávateľmi sú vyhľadávaní pre výkon ekonomických činností v podnikoch.

Stotožňujeme sa so záverečným konštatovaním autorky (Matulčíková, 2017), že získavanie informácií o potrebách zamestnávateľských subjektov a monitorovanie nárokov trhu práce je základom pre prípravu vzdelávania a zlepšenie uplatniteľnosti absolventov na trhu práce.

Rozvíjanie kľúčových kompetencií – príklady dobrej praxe

V rámci národného programu uvádzaného v predchádzajúcej časti realizátori zozbierali informácie aj o skúsenostiach, ktoré jednotlivé vysoké školy majú z formami vyučovania, resp. podpory kľúčových kompetencií študentov. Vančo a kol. (2016) uvádzajú viaceré príklady dobrej praxe, ktoré kategorizujú do troch častí:

Celoškolské predmety

Ide o skupinu predmetov, ktoré je dostupná študentom všetkých študijných programov a je zameraná práve na rozvoj prierezových kompetencií. Takúto ponuku má napríklad Slovenská technická univerzita. Napriek tomu, že ide o univerzitu technického zamerania, všetci študenti majú v rozvrhu povinné predmety na rozvoj podnikateľských zručností, ako aj predmety humanitného a spoločenského zamerania, ktoré rozvíjajú kľúčové sociálne a občianske kompetencie.

Podpora startupov a ďalších aktivít študentov

Rôzne podpory startupových projektov má napr. Univerzita Komenského, kde za týmto účelom existuje celouniverzitný interdisciplinárny predmet alebo na Vysokej škole manažmentu prostredníctvom projektu "Zaži svoj startup".

Mimoštudijné vzdelávanie

Nad rámec študijných programov môžu študenti Žilinskej univerzity získať digitálne kompetencie v rámci CISCO akadémie, ktorá dlhodobo pôsobí pri Žilinskej univerzite, kde v súčasnosti vedie certifikované kurzy NetAcad programu ponúkané vo forme viacerých vzdelávacích programov zameraných na široké spektrum záujemcov. Cieľom kurzov je teoretické (workshopy, konzultácie, prednášky) a hlavne praktické (laboratórne cvičenia, zadania, konfigurácie) zvládnutie problematiky komunikačných sietí.

Príklad osobitne relevantný pre realizátorov študijných programov v odbore psychológia, je aktuálne pripravovaný tréningový program zameraný na rozvoj kariérovej adaptability a podnikavosť ako jednu z kľúčových kompetencií, ktorý bude realizovaný na FF UPJŠ v Košiciach v rámci dizertačného projektu Z. Kožárovej (2018). Je v našich podmienkach ojedinelým projektom zameraným na podporu vysokoškolských študentov pre úspešné fungovanie na pracovnom trhu, s osobitným zameraním na posilnenie podnikavosti ako jednej z kľúčových kompetencií zdôrazňovanej v súčasných prístupoch ku kariére. Téma podpory uvedených kompetencií bude riešená tréningovým programom, ktorý bude koncipovaný originálne a jeho účinnosť bude overovaná v dvoch fázach – bezprostredne po jeho absolvovaní a s odstupom 3 mesiacov. V porovnaní s uvedenými prieskumami či príkladmi dobrej praxe je tento príklad vzdelávacieho/rozvojového kurzu ojedinelý svojím teoreticky podloženým koncipovaním, ale aj zamýšľaným overovaním účinnosti v kľúčových parametroch dôležitých pre pripravenosť študentov na úspešné fungovanie na trhu práce (kariérová adaptabilita a podnikavosť ako jedna z kľúčových kompetencií). Projekt má ambíciu byť zavedený ako regulárna súčasť vysokoškolskej prípravy študentov nezávisle od študovaného odboru.

Všetky uvedené príklady sú nielen demonštráciou „reality“ na vysokých školách, ktorá svedčí o napĺňaní strategických dokumentov, ale hlavne potrieb trhu práce a zlepšenia študentov pre uplatnenie na trhu práce a ako také môžu slúžiť ako inšpirácia pre ďalších záujemcov z radov vzdelávateľov.

Závery a odporúčania

- Z uvedených zdrojov možno vyvodiť záver, že na Slovensku chýba koncepcia rozvoja kľúčových/prierezových kompetencií vo vysokoškolskom prostredí. Takéto koncepcie chýbajú aj na vysokých školách. Kľúčové kompetencie sú preto rozvíjané skôr intuitívne a ako integrálna súčasť výučby, nie ako explicitné vzdelávacie ciele. Podporujeme odporúčanie realizátorov národného projektu (in Vančo a kol., 2016) venovať sa vo väčšej miere rozvoju kľúčových kompetencií v strategických a koncepčných dokumentoch.
- Koncipovanie vzdelávacej politiky a príprava vzdelávacích programov vo formálnom vzdelávaní musí vychádzať z potrieb trhu práce. Požiadavky a nároky zamestnávateľov sú inšpiráciou pre vytváranie obsahu vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania. Priblíženie obsahovej stránky vzdelávania potrebám zamestnávateľov, pri súčasnom rešpektovaní stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov sú predpokladom úspešného uplatnenia absolventov na trhu práce.
- Kvalitu výučby kľúčových kompetencií je možné zisťovať aj v absolventských prieskumoch. Cenné skúsenosti z výsledkov celonárodných prieskumov sú inšpiráciou pre identifikovanie hlavne tých kompetencií, ktoré si zamestnávatelia žiadajú a ktorým

zároveň vysoké školy podľa hodnotení absolventov aj zamestnávateľov nevenujú dostatočný priestor a nedosahujú úroveň očakávanú a požadovanú zamestnávateľmi..

- Výskumy naznačujú, že samotné formálne vzdelávanie nie je na rozvoj kľúčových kompetencií postačujúce. Existuje rad príkladov dobrej praxe, ktoré typicky aktivitami informálneho učenia podporujú viaceré kľúčové kompetencie.
- Osobitne pre vzdelávateľov v psychologických odboroch sa ponúkajú možnosti, ale aj zodpovednosť koncipovať, realizovať, ale aj evaluovať efektívnosť rozvojových programov zameraných na odborovo nešpecifické zručnosti a kľúčové kompetencie. Tým môžu prispieť ku skvalitneniu kariérovej pripravenosti študentov pre efektívne fungovanie na trhu práce.

LITERATÚRA

Doporučenie európskeho parlamentu a rady zo dňa 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie (2006/962/ES). 11s. http://ec.europa.eu//dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_cs.pdf.

European Skills/Competences, Qualifications and Occupations (ESCO). Európska Komisia (2010). http://europa.eu/citizens-2013/sites/default/files/content/publication/DGEMPL_ESCO_EN_Accessible.pdf

Európska komisia (2012). *Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov, Prehodnotenie vzdelávania: investície do zručností na dosiahnutie lepších sociálno-ekonomických výsledkov,* Dostupné na: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN

Európsky parlament (2016). *European Parliament resolution of 19 January 2016 on skills policies for fighting youth unemployment*, Dostupné na: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2016-0008+0+DOC+XML+V0//EN

Horný, P. Ďurina, J. (2015). *Prenositeľné kompetencie absolventov slovenských vysokých škôl*, Centrum vedecko-technických informácií SR, Bratislava, Dostupné na: http://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/files/horny_durina_prenositelne-kompetencie-absolventov-slovenskych-vs.pdf

Kalous, J., Veselý, A. (eds.) *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. 159 s. ISBN 80-246-1259-3.

Kožárová, Z. (2018): *Kariérová adaptabilita vysokoškolských študentov. Príprava, realizácia a hodnotenie tréningového programu*. Dizertačný projekt, Spoločenskovedný ústav CSPV SAV/FFUPJŠ Košice.

Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft".* Nürnberg, 1974.

Matulčíková, M. (2017). Kompetencie a požiadavky zamestnvateľských subjektov na absolventov pri vstupe do pracovného procesu. In J. Veteška a kol. : *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe.* Praha: Česká andragogická společnost, s. 103 - 134.

Národná sústava povolaní. Dostupné na internete: www.sustavapovolani.sk

Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, *Úradný vestník Európskej únie*, 962/ES, Dostupné na: http://nuczv.sk/wp-content/uploads/2006_Klucove_kompetencie_pre_CZV.pdf

QF-E-HEA, Bergenské komuniké, 2005.

Rada EÚ 2010, *Council conclusions on "New Skills for New Jobs: the way forward"*, 3019th Employment, Social Police, Health and Consumer Affairs Council meeting Brussels, Dostupné na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/lsa/114962.pdf

Rada EÚ 2011, Council conclusions on the modernisation of higher education, *Official Journal of the European Union*, C 372/09, Dostupné na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0036:0041:EN:PDF

Trexima (2017). *Uplatnenie absolventov (zamestnaní, nezamestnaní, komplexné hodnotenie).* Prezentácia (I. Láska) pre ÚPSVaR, 11. 5. 2017.

Vančo, Martin a kol. (2016). *Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách.* Bratislava: MŠVŠ SR, 46 s.

Veteška, J a kol. (2017). *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe.* Praha: Česká andragogická společnost.

Veteška, J., Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.

Základné informácie o autorke

Prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc., pôsobí ako profesor pedagogickej psychológie na katedre psychológie Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. Dlhodobo sa venuje vzdelávaniu dospelých a tréningom manažérov zameraným na osobnostný rozvoj, koncepčne vychádza z aplikácie Prístupu zameraného na človeka. Aktuálne sa výskumne zameriava na kariérové poradenstvo, špecificky na ťažkosti v kariérovom rozhodovaní.

Kontaktné údaje

email: eva.sollarova@umb.sk

OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA ZRUČNOSTI ZAMESTNATEĽNOSTI ABSOLVENTOV VYSOKEJ ŠKOLY

EXPECTATIONS OF EMPLOYESR ON GRADUATES' EMPLOYABILITY SKILLS

Elena LISÁ, Katarína HENNELOVÁ, Denisa NEWMAN

Príspevok vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy č. 8_2/2016 „Požiadavky súčasných zamestnávateľov na kariérové kompetencie absolventov“, ktorý podporila Grantová agentúra Akademickej aliancie.

Abstrakt: *Cieľom štúdie bolo porovnať očakávania zamestnávateľov z hľadiska vnímanej dôležitosti a spokojnosti so zručnosťami zamestnateľnosti absolventov vysokých škôl. Ďalej sme skúmali aké prekážky a príležitosti vnímajú zamestnávatelia v oblasti zamestnateľnosti absolventov vysokých škôl. Skupina 63 zamestnávateľov reprezentovaná CEO alebo HRD v západoslovenskom kraji vyplnili dotazník inšpirovaný európskymi prieskumami o očakávaniach zamestnávateľov (AQU, 2015). Výsledky ukázali, že zamestnávatelia vnímajú ako najväčšiu prekážku pri zamestnávaní nedostatok absolventov v odbore a nedostatok správnych zručností. Ako najdôležitejšie zručnosti s najnižšou úrovňou spokojnosti vnímali zamestnávatelia zodpovedný prístup k práci, angažovanosť a ochotu urobiť niečo navyše, učenie zo spätnej väzby, schopnosť pracovať samostatne. Možno povedať, že ide o zručnosti vyjadrujúce celkovú angažovanosť, pozitívny postoj k práci a prevzatie osobnej zodpovednosti za výsledok práce. Tieto zručnosti je ťažké merať, no zároveň majú veľký vplyv na výsledky práce. Je potrebný ďalší výskum v tejto oblasti, ktorý by sa venoval zisťovaniu predikcie a rozvoja týchto zručností. Nespokojnosť zamestnávateľov ukazuje na nutnosť venovať pozornosť zmierňovaniu rozdielov medzi vnímaním úrovne získaných zručností v prípade absolventov a v prípade zamestnávateľov. Je zrejmé, že absolventi očakávajú zo strany zamestnávateľov spokojnosť, zatiaľ čo títo sú nespokojní. To môže spôsobovať demotiváciu a vyššiu úroveň fluktuácie absolventov. Jedným zo spôsobov, ako znížiť rozdiel vo vnímaní absolventov a zamestnávateľov je podporovať povinné stáže študentov, umožniť aktívny kontakt so zamestnávateľmi a trhom práce ako aj podporovať zručnosti self-manažmentu, ako napríklad sebauvedomenie. Vysoká škola môže takéto služby poskytovať a facilitovať prostredníctvom služieb kariérových centier.*

Abstract: *The aim of the study was to compare the expectations of Slovak employers on the importance and satisfaction of graduates employability skills. We also examined what different obstacles and opportunities employers find in the field of employability of university graduates. A group of 63 companies employing university graduates, represented by a CEO or HRD completed a survey inspired by European surveys (AQU, 2015), which measured generic employability skills and skills derived from the theory of psychological capital. The results showed that employers perceive the lack field graduates and the lack of good skills as the biggest barrier to employing graduates. The most importance skills and the least satisfied with considered employers these skills: responsible access to work, engagement and willingness to do something extra, learning from feedback, ability to work independently. We can say, that these skills express the overall engagement, positive attitude to work and individual responsibility for work performance. It is difficult to measure these kind of skills but they have the big influence on work results. The next research could explore the possibilities of prediction and development of these skills. The employers showed the low satisfaction with graduates skills level. It is important to pay attention to the reducing gap between the perception of the level of skills acquired in the case of graduates and in the case of employers. It is clear that graduates expect the employers to be satisfied, while they are themselves dissatisfied. This can cause demotivation and a higher level of graduate fluctuation. One way to reduce the gap in the perception of graduates and employers is to promote student placements, enable active contacts with employers and the labour market, and promote self-management skills such as self-awareness. The HEI can provide and facilitate such services through career centre services.*

Kľúčové slová: *zručnosti zamestnateľnosti, zamestnávatelia, absolventi, kariérové služby, angažovanosť*

Key words: *employability skills, employers, graduates, career service, engagement*

ÚVOD

Zamestnateľnosť je „prevažne konceptualizovaná ako zručnosti a osobné vlastnosti považované za priemyslom za dôležité a potrebné pre zabezpečenie zamestnania absolventov“ (Rowe & Zegwaard, 2017, s. 87). Vyjadruje potenciál získať vytúžené zamestnanie. Vo všeobecnosti vyjadruje zamestnateľnosť súbor zručností, ktoré sa zvyčajne rozdeľujú do troch skupín: všeobecné zručnosti (napr. tímová práca, komunikačné, organizačné zručnosti, plánovanie), odborovo špecifické (zručnosti z oblasti inžinierstva, práva, sociálnej práce) a osobné vlastnosti (napríklad sebavedomie, odolnosť, lojalita, integrita). Najčastejšie sa zručnosti zamestnateľnosti skúmajú prostredníctvom sebaposúdenia a to najmä v oblasti generic a discipline specific skills. Personal attributes predstavujú individuálny potenciál absolventa. K týmto vlastnostiam možno počítať zložky psychologického kapitálu, ktorými sú nádej, sebaúčinnosť, optimizmus, odolnosť (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007). Psychologický kapitál súvisí s úspechom v zamestnaní a považuje sa za všeobecný prediktor spokojnosti a výkonu v práci.

V súčasnosti neexistuje jednotná teória zamestnateľnosti. Dôvodmi sú komplexnosť, situačné faktory, meniaci sa trh práce, indivudálny záujem a postoj absolventa ako aj jeho profesionálne zameranie. M. Clarke (2017) navrhuje komplexný model chápania zamestnateľnosti absolventov. Hovorí, že zatiaľ čo sa zamestnateľnosť absolventov zaoberá najmä aspektami ľudského kapitálu, ako sú vedomosti, zručnosti a procesy, menej špeicfické a širšie chápanie zamestnateľnosti hovorí o individuálnych premenných (osobnosť, postoje, kariérovo orientované správanie), premenných trhu práce a premenných súčasného stavu zamestnania. Preto navrhuje integrovaný model zamestnateľnosti absolventov, v ktorom rozoznáva šesť kľúčových dimenzií: ľudský kapitál (zručnosti, kompetencie, pracovné skúsenosti), sociálny kapitál (kontakty, sociálna trieda, umiestnenie univerzity v rebríčku), individuálne správanie (kariérový self-manažment, budovanie kariérových zručností), individuálne vlastnosti (osobnostné premenné, adaptabilita, flexibilita), trh práce (faktory dopytu a ponuky) a vnímaná zamestnateľnosť. Tento model pomáha identifikovať oblasti individuálnej zodpovednosti študentov a absolventov a oblasti spolupráce medzi univerzitami, zamestnávateľmi a priemyslom. Model zároveň poukazuje na rozličné a dopĺňajúce sa roly rôznych expertov v tejto oblasti skúmania, ako sú odborníci a výskumníci v oblasti vzdelávania, kariéry, manažmentu a psychológie.

Téma zamestnanosti mladých ľudí často rezonuje v celospoločenských diskusiách na domácej, európskej ako aj celosvetovej scéne. Príspevok myšlienkovo nadväzuje na aktuálne priority a ciele Európskej únie, medzi ktorými v programovom období 2014 – 2020 figuruje aj zvýšenie zamestnanosti obyvateľov vo veku 20 – 64 rokov až na 75%. Stratégia „Európa 2020“ definuje kľúčové ciele formulované ako nárast zamestnanosti, zvýšenie investícií do vedy, výskumu a inovácií. Vlajkovou loďou európskych cieľov sa stala iniciatíva „Nové zručnosti pre nové práce“, prostredníctvom ktorej sa EÚ usiluje o predikciu zmien znalostí a zručností potrebných v budúcnosti, o zosúladenie kompetencií pre pracovný trh a o zmenšovanie rozdielov medzi svetom vzdelania a svetom práce (Horný & Ďurina, 2014). V nadväznosti na tieto celoeurópske ciele aj vláda Slovenskej republiky v operačnom programe Ľudské zdroje poukazuje na potrebu iniciatív na podporu zamestnanosti mladých ľudí. Témy ako podpora zamestnateľnosti mladých, identifikácia nástrojov uľahčujúcich prechod absolventov do zamestnania sú v súčasnej dobe celosvetovo vysoko aktuálne.

Očakávania zamestnávateľov

Zamestnávateľský prieskum CVTI SR (Janková, 2015) realizovaný na vzorke 2411 subjektov na Slovensku preukázal, že viac ako tretina zamestnávateľov prijala v posledných dvoch rokoch absolventov VŠ (vrátane bakalárskeho stupňa), väčšina zamestnávateľov však absolventov nezamestnala, najmä z dôvodu neprijímania nových zamestnancov. Hlavnými zisteniami tohto domáceho prieskumu boli tiež dôvody, na základe ktorých zamestnávatelia, ktorí odmietajú prijímať absolventov, tak činili najmä pre nedostatok praktických skúseností a kvôli neúmerným platovým požiadavkám. Tretina zamestnávateľov tiež uviedla zvýšenú fluktuáciu a skutočnosť, že absolventi nedisponujú špeciálnymi, úzko odbornými zručnosťami.

Výskumy dlhodobo potvrdzujú, že vnímanie úrovne zručností pre zamestnanie sa medzi zamestnávateľmi a absolventmi líši (Brief, 1982; Fulcher, 2012; Janková, 2015; Ju, Zhang & Pacha, 2012; Letovancová & Lisá, 2008; Low, Botes, Dela Rue & Allen, 2016; Muyako & Seedwell, 2015; Naveed, Jabeen & Ullah, 2015). Nedostatok vhodných zručností je jedným z najčastejších problémov pri zamestnávaní absolventov vysokých škôl (AQU, 2015; Clarke, 2017; Gallup, 2010; Messum, Wilkes, Peters & Jackson, 2017), alebo pri zamestnávaní vôbec (UKCES, 2016).

Očakávania zamestnávateľov súvisia so spoločenskými zmenami a preto ich možno považovať za dynamické. Výskumy v technicky a ekonomicky orientovaných smeroch preukázali, že zamestnávatelia očakávali od absolventov menej komunikačné zručnosti a viac špecifické technické zručnosti v študovanom odbore (Muyako & Seedwell, 2015). Výskum medzi študentmi v IT a ekonomickej oblasti ukázal, že zamestnávatelia týchto absolventov v porovnaní s nimi významne vyššie hodnotia všeobecné zručnosti ako presnosť, time manažment, disciplínu, ústnu komunikáciu a pozitívny prístup (Naveed, Jabeen & Ullah, 2015). Zamestnávatelia vo Veľkej Británii (UKCES, 2016) vnímajú najväčší nedostatok uchádzačov o prácu v prípade operačných zručností potrebných pre pracovnú pozíciu (riešenie komplexných problémov, technické a praktické zručnosti) ako aj vo vzťahu k práci s ľuďmi (práca so zákazníkom). V prípade už zamestnaných pracovníkov vnímali zamestnávatelia najväčšie nedostatky v zručnostiach práce s ľuďmi, ako sú time manažment, tímová práca, práca so zákazníkom, emočná inteligencia, motivácia pracovníkov, presviedčanie iných ako aj nedostatok komplexných analytických zručností. Čerství absolventi bez ohľadu na pracovnú pozíciu na Slovensku vykazovali vo vnímaní zamestnávateľov nedostatky v orientácii na klienta, lojalite, etike a sebareflexii (Letovancová & Lisá, 2008). Najväčšie nedostatky vnímali zamestnávatelia vo veľkej fluktuácii absolventov, slabej príprave na prácu a neadekvátnych platových požiadavkách absolventov. Zamestnávatelia v zdravotníckom priemysle v Austrálii považujú u absolventov za najdôležitejšie zručnosti integritu a etické správanie, interpersonálne zručnosti, tímovú prácu, flexibilitu a otvorenú myseľ, plánovanie a celoživotné učenie (Messum, Wilkes, Peters & Jackson, 2017). Zamestnávatelia v španielskom Katalánsku označili za najdôležitejšie zodpovednosť v práci, schopnosť učiť sa nové veci a tímovú prácu. Za najmenej dôležité označili negociačné schopnosti a vedenie. Najväčšie nedostatky zaznamenali v kompetenciách riešenie problémov, praktické zručnosti a schopnosť prinášať nové nápady (AQU, 2015). Schopnosť a ochota učiť sa boli označené ako najdôležitejšie zamestnávateľmi na Novom Zélande. Zatiaľ čo počítačové zručnosti boli hodnotené zamestnávateľmi pozitívne, najväčší rozdiel v dôležitosti a aktuálnom výkone zaznamenali zamestnávatelia v zručnostiach orientácia na služby zákazníkom, poriadok, kvalita a presnosť, medziľudská komunikácia a riešenie problémov (Hodges & Burchell, 2003). Očakávania na plat u absolventov sú vyššie, než ponúkajú zamestnávatelia, absolventom však chýbajú praktické zručnosti, zamestnávatelia si myslia, že študenti vysokej školy by sa mali viac učiť priamo

v teréne. Študenti zas očakávajú viac kontaktov škôl s priemyslom a so zaujímavými zamestnávateľmi (Fulcher, 2012).

Očakávania absolventov a študentov

Nielen očakávania zamestnávateľov, ale aj očakávania absolventov sú veľmi dôležité. Nenaplnenie očakávaní na strane absolventov vedie k skorému opusteniu organizácie. Toto je ďalší dôvod, prečo by zamestnávatelia a školiace inštitúcie mali byť v kontakte už v čase školskej prípravy študentov a mohli vhodne formovať očakávania na zamestnávateľov (Brief, 1982). Messum a kol. (2017) zistili, že absolventi v porovnaní so zamestnávateľmi považujú za významne dôležitejšie zručnosti networkingu a líderšipu. Výskum zároveň ukázal, že pri hodnotení aktuálnej úrovne zručností sú hodnotenia manažérov v porovnaní s hodnotením absolventov významne horšie. Absolventi v porovnaní so zamestnávateľmi nadhodnocujú úroveň svojich zručností. Študenti pri výbere zamestnania viac uprednostňujú manažérske pozície, než pozície špecialistov alebo asistentov (Letovancová & Lisá, 2008), no porovnanie s požiadavkami zamestnávateľov ukázalo, že študentom chýbajú potrebné manažérske zručnosti. V oblasti sociálnych kompetencií demonštrovali ako najlepšie rozvinutú potrebu sociálneho kontaktu a komunikácie, avšak kognitívne a výkonové zručnosti neboli dostatočne rozvinuté. Študentom chýbali zručnosti s vedením a ovplyvňovaním iných. Nízka miera sebapoznania zvyšovala pravdepodobnosť nesprávnej voľby pracovnej pozície absolventov. Čím horšie sa študenti ohodnotili vzhľadom k hodnoteniu zamestnávateľa, tým menej vhodnú pozíciu ako zamestnanie si vybrali. Zvýšené sebavedomie absolventov potvrdili aj výsledky iných autorov (Hodges & Burchell, 2003), ktorí uzatvárajú, že postoj absolventov k práci, reálnosť ich očakávaní a otvorenosť ďalšiemu vzdelávaniu sú rovnako dôležité, ako práca sama. Na základe uvedených výskumných poznatkov môžeme definovať podmienky rozvoja zručností u študentov a absolventov ako potrebu pracovať na sebapoznaní a individuálnom rozvoji, potrebu získavať praktické skúsenosti a potrebu získať poznatky o požiadavkách pracovnej pozície.

Prepojenie VŠ s praxou

V rámci lepšieho prepojenia vysokoškolského vyzdelávania a potrieb praxe očakávajú zamestnávatelia väčšie zahrnutie praktických prípadových štúdií do výučby, zahrnutie diskusných skupín a prezentácie biznis reportov a správ pre klienta, rovnako aj väčšiu odvahu pri realizovaní študentských stáží v rámci získania univerzitného stupňa vzdelania (Low, Botes, Dela Rue & Allen, 2016). Najčastejšou formou spolupráce vysokých škôl a firiem v Španielsku je ponuka pracovných miest pre študentov (AQU, 2015). Najmenej častou je kooperácia pri tvorbe študijných osnov a programov (pozri aj Letovancová & Lisá, 2008). Zamestnávatelia za najlepšiu formu spolupráce považujú začlenenie pracovnej skúsenosti do študijných osnov. Výskumy očakávaní zamestnávateľov na kompetencie absolventov môžu slúžiť ako podklad pre kurikulá vysokoškolského vzdelávania v záujme podpory zamestnanosti mladých ľudí, absolventov a ich úspešné uplatnenie a pôsobenie vo vykonávanej profesii (Muyako & Seedwell, 2015).

Prieskum potrieb trhu na Slovensku (Letovancová & Lisá, 2008) poukázal na viaceré odporúčania pre prípravu absolventov:

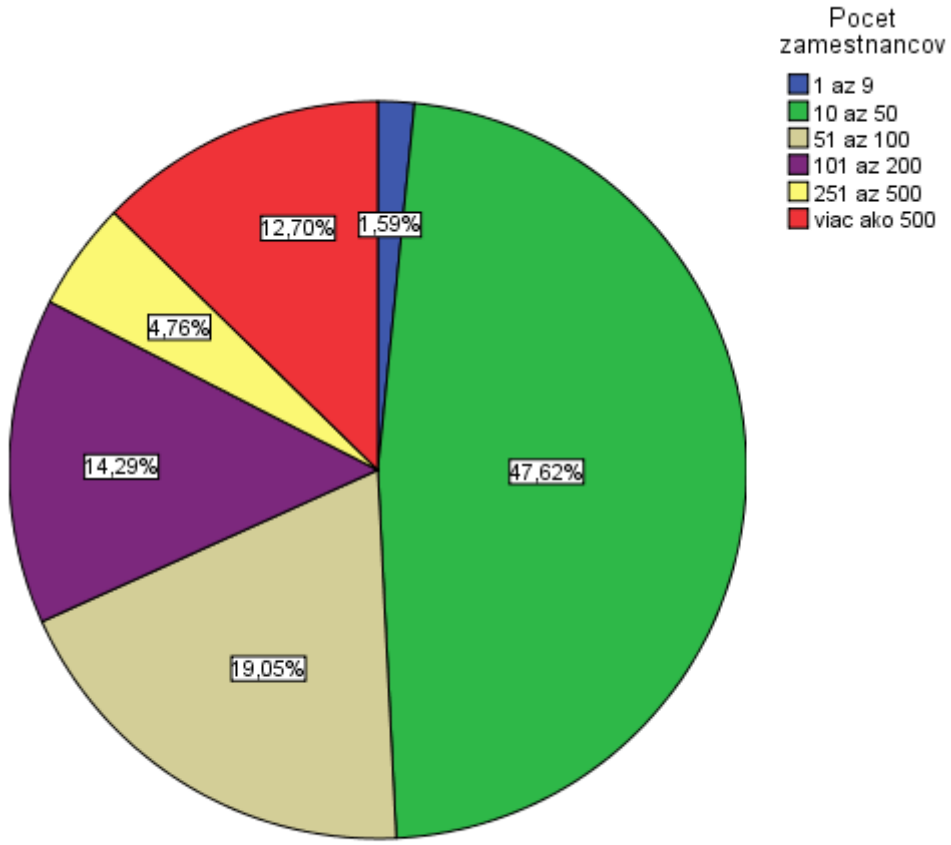
- Profesionálna príprava študentov by sa mala okrem teoretického poznania zameriavať aj na získavanie praktických zručností.

- Modifikovať systém vzdelávania tak, aby reflektoval potreby trhu a mohol sa na nich flexibilne adaptovať.
- Začleniť univerzity do praktických projektov pre trh práce, čo umožní lepší profesionálny tréning absolventov.
- Zamerať pozornosť na študentov nižších ročníkov tak, aby sa vedeli zorientovať na trhu práce a v požiadavkách profesie v praxi.
- V poradenskom kariérovom centre pre študentov sa sústrediť na špecifikáciu pracovných pozícií a vhodných kompetenčných profilov. Vypracovať a používať metodiku hodnotenia kompetencií. Sústrediť sa na rozvoj kompetencií potrebných pre prácu na danej pracovnej pozícii.

Cieľom štúdie je porovnať vnímanie dôležitosti a spokojnosti s absolventskými zručnoťami zamestnateľnosti u zamestnávateľov na Slovensku. Zaujíma nás aj to, aké sú predstavy zamestnávateľov o spolupráci vzdelávania a praxe.

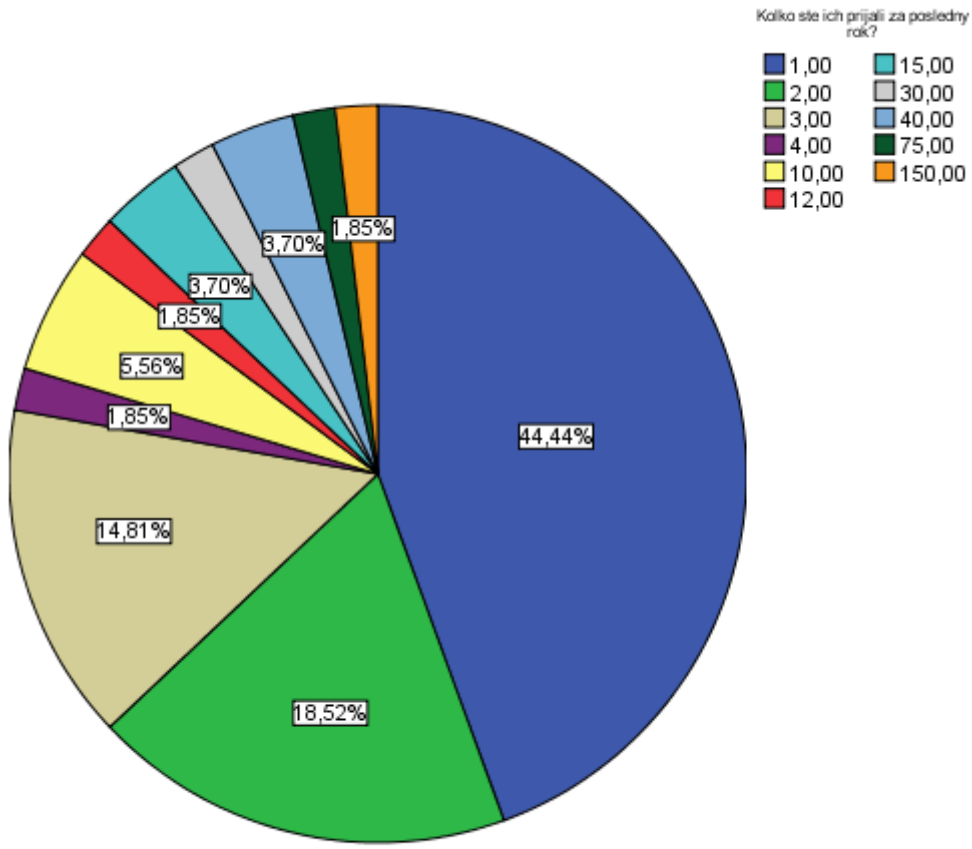
METÓDY

Výskumný súbor. Výskumu sa zúčastnilo 63 zamestnávateľov. Zber dát prebehol od júla 2017 do novembra 2017. Výber bol príležitostný. Zamestnávateľov sme oslovili na základe zoznamu Book of lists (2017), ktorý obsahuje zoznam spoločností na Slovensku. 325 spoločnostiam s uvedeným kontaktom na CEO, HR riaditeľa alebo hovorcu sme zaslali on-line dotazník. Ďalej sme kontaktovali riaditeľov základných a stredných škôl na Slovensku formou e-mailu. Späť sa ozvalo 63 spoločností, najčastejšie z oblasti vzdelávania a školstva (57%), priemyslu (13%), financií a poradenských služieb (10%). 83% dotazníkov vyplnili priamo riaditelia spoločností (73%) alebo riaditelia ľudských zdrojov (10%). Zvyšné údaje poskytli zväčša pracovníci oddelenia ľudských zdrojov. Môžeme povedať, že ide o pracovníkov, ktorí majú informácie o prioritách firmy a prehľad v oblasti ľudských zdrojov, čo podporuje validitu získaných údajov. Firmy zamestnávali od 1 do viac než 500 zamestnancov. 48% zastupovali firmy od 10 do 50 zamestnancov (graf 1), v 19% boli zastúpené firmy zamestnávajúce 51-100 zamestnancov.



Graf 1: Počet zamestnancov firiem a škôl zúčastnených vo výskume

Pri vylúčení 36 škôl, ktoré všetky pôsobia na domácom trhu, z komerčných firiem na domácom trhu pôsobilo 11%, na zahraničných trhoch 26%, pričom 63% firiem boli nadnárodné korporátne spoločnosti. Všetky zo zúčastnených spoločností zamestnávali absolventov za posledných 5 rokov. Zamestnávatelia za posledný rok prijali od 0 do 150 vysokoškolských absolventov, najčastejšie v počte 1 až 3 (podrobnejšie v grafe 2). Na otázku, či na zverejnené pracovné ponuky reaguje dostatočný počet uchádzačov o prácu, odpovedali spoločnosti pozitívne v 75%.



Graf 2: Počet absolventov prijatých za posledný rok

Metódy zberu dát. Zamestnávateľom sme administrovali dotazník, v ktorom posudzovali dôležitosť a spokojnosť s 32 zručnosťami na 6-bodovej škále od 0 do 5. Zoznam zručností bol inšpirovaný a vytvorený podľa súčasných štúdií vnímania zručností zamestnávateľmi a absolventmi (AQU, 2015; Gallup, 2010) ako aj zručnosťami odvodenými z teórie psychologického kapitálu (Cavus, Gökcen, 2015; Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007). Pri skúmaní zručností absolventov bolo potrebné vybrať najmä tie, ktoré sú spojené s výkonom práce a so zamestnaním (AQU, 2015). Španielski autori prihliadali na predošlé výskumy v tejto oblasti a do dotazníka zaradili všeobecné zručnosti rešpektujúce tento princíp. Pridané boli zručnosti psychologického kapitálu, vyplývajúce z výskumov z oblasti pozitívnej psychológie a etika. Výskum ukazuje, že tieto zručnosti súvisia pozitívne s úspechom a spokojnosťou v práci (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007). Celkom teda išlo o 32 zručností: *Vedomosti z odboru; Skúsenosti v odbore; Analýza a riešenie problémov; Počtové, matematické zručnosti; Rozhodovanie; Inovácie, nové nápady a riešenia; Schopnosť získavať nové vedomosti; Učenie sa zo spätnej väzby; Schopnosť pracovať samostatne; Ústny prejav, prezentácie; Písomný prejav, príprava podkladov; Predajné zručnosti; Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov; Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa; Tímová práca; Výkon, plnenie úloh podľa zadaní; Vedenie, autorita; Negociačné zručnosti; Zodpovedný prístup k práci; Morálka a etické správanie, Schopnosť dosiahnuť cieľ; Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu; Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu; Pokoj, sebaistota; Sebavedomie a sebaprezentácia; Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám; Očakávanie úspechu;*

Optimizmus do budúcnosti; Zdolávanie prekážok; Realistický pohľad na seba; Učenie sa zo skúseností; Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše. Celkové skóre dôležitosti a spokojnosti sme vypočítali ako sumačné skóre všetkých 32 zručností. Cronbach alfa vnímania dôležitosti zamestnávateľov dosiahla hodnoty 0,887 a v spokojnosti so zručnosťami 0,959.

Okrem posudzovania dôležitosti a spokojnosti s vybranými zručnosťami bola súčasťou dotazníka pre zamestnávateľov aj škála o spolupráci zamestnávateľov s vysokými školami. Týkala sa skúseností s piatimi formami spolupráce s vysokými školami (škálové hodnoty od 0 po 4) a škálu o preferovanej spolupráci, ktorú by zamestnávateľ považoval za dôležitú (škálové hodnoty od 0 – 5).

Údaje sme analyzovali štatistickým programom JASP 0.8.1.2.

VÝSLEDKY

V rámci ťažkostí súvisiacich s najímaním absolventov uviedli zamestnávatelia ako najčastejší dôvod chýbanie absolventov v požadovanom odbore (56% zamestnávateľov), chýbanie tých správnych zručností u absolventov (49% zamestnávateľov) a neprispôsobenie sa pracovnej dobe (46% zamestnávateľov) – viac v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Ťažkosti súvisiace so zamestnávaním absolventov

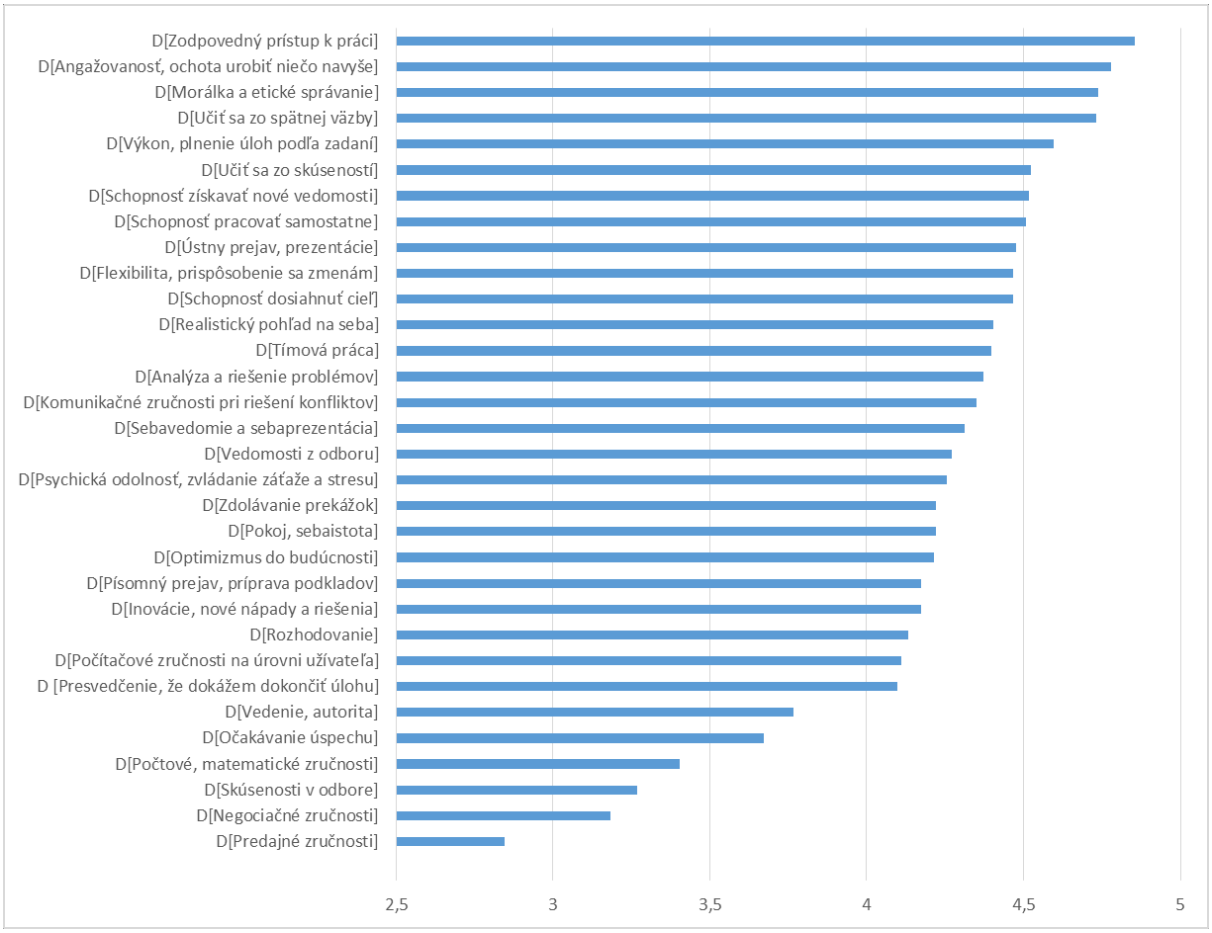
Ťažkosti súvisiace so zamestnávaním absolventov	**zamestnávateľ**	
	N	**%**
Chýbajú správne zručnosti.	31	49
Neprispôsobenie pracovnej dobe.	29	46
Neakceptácia platu.	17	27
Neochota cestovať.	2	3
Neprijatie podmienok zmluvy.	3	5
Málo absolventov v odbore	35	56
Neochota sa sťahovať.	3	5
Nedostatok financií na marketing pracovných pozícií	1	2

Tabuľka 2 a graf 3 ukazujú deskriptívne údaje vnímania dôležitosti zručností vo vnímaní zamestnávateľov. Ako najmenej dôležité uviedli zamestnávatelia predajné zručnosti (2,85), negociačné zručnosti (3,18), skúsenosti v odbore (3,27), počtové a matematické zručnosti (3,40), očakávanie úspechu (3,67), vedenie a autorita (3,77). Treba podotknúť, že ide najmä o zamestnávateľov v oblasti vzdelávania a priemyslu.

Za najdôležitejšie považovali zamestnávatelia zručnosti: zodpovedný prístup k práci (4,85), angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše (4,78), morálka a etické správanie (4,74), učiť sa zo spätnej väzby (4,73), výkon a plnenie úloh podľa zadaní (4,60), schopnosť získavať nové vedomosti (4,52) a schopnosť učiť sa zo skúseností (4,52).

Tabuľka 2: Dôležitosť zručností vo vnímaní zamestnávateľov

Zručnosti zamestnateľnosti	**M**	**Me**	**SD**	**Šikmosť**	**Ostrosť**	**Min**	**Max**
D[Predajné zručnosti]	2,85	3	1,19	-0,266	-0,043	0	5
D[Negociačné zručnosti]	3,18	3	0,70	0,341	0,277	2	5
D[Skúsenosti v odbore]	3,27	4	1,44	-0,459	-0,826	0	5
D[Počtové, matematické zručnosti]	3,40	3	1,03	-0,241	-0,1	1	5
D[Očakávanie úspechu]	3,67	3	0,98	-0,062	-0,546	1	5
D[Vedenie, autorita]	3,77	4	1,17	-0,775	0,002	1	5
D [Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu]	4,10	4	0,84	-0,865	0,468	2	5
D[Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa]	4,11	4	0,81	-0,59	-0,186	2	5
D[Rozhodovanie]	4,13	4	0,96	-0,978	0,583	1	5
D[Inovácie, nové nápady a riešenia]	4,17	4	0,91	-0,626	-0,868	2	5
D[Písomný prejav, príprava podkladov]	4,17	4	0,83	-0,687	-0,289	2	5
D[Optimizmus do budúcnosti]	4,21	4	0,76	-0,619	-0,171	2	5
D[Pokoj, sebaistota]	4,22	4	0,79	-0,636	-0,414	2	5
D[Zdolávanie prekážok]	4,22	4	0,75	-0,629	-0,138	2	5
D[Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu]	4,25	4	0,72	-0,422	-0,948	3	5
D[Vedomosti z odboru]	4,27	5	0,92	-1,214	1,298	1	5
D[Sebavedomie a sebaprezentácia]	4,31	4	0,76	-0,602	-1,029	3	5
D[Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov]	4,35	4,5	0,78	-1,157	1,123	2	5
D[Analýza a riešenie problémov]	4,37	5	0,89	-1,533	2,432	1	5
D[Realistický pohľad na seba]	4,40	5	0,71	-1,055	0,89	2	5
D[Tímová práca]	4,40	5	0,77	-1,047	0,255	2	5
D[Schopnosť dosiahnuť cieľ]	4,47	5	0,62	-0,728	-0,407	3	5
D[Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám]	4,47	5	0,69	-0,942	-0,335	3	5
D[Ústny prejav, prezentácie]	4,48	5	0,76	-1,517	2,098	2	5
D[Schopnosť pracovať samostatne]	4,51	5	0,74	-1,646	2,738	2	5
D[Učiť sa zo skúseností]	4,52	5	0,64	-1,027	-0,009	3	5
D[Schopnosť získavať nové vedomosti]	4,52	5	0,62	-0,914	-0,143	3	5
D[Výkon, plnenie úloh podľa zadaní]	4,60	5	0,64	-1,349	0,696	3	5
D[Učiť sa zo spätnej väzby]	4,73	5	0,60	-2,577	7,263	2	5
D[Morálka a etické správanie]	4,74	5	0,57	-2,664	8,474	2	5
D[Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše]	4,78	5	0,46	-1,883	2,812	3	5
D[Zodpovedný prístup k práci]	4,85	5	0,44	-3,172	9,825	3	5



Graf 3: Vnímanie dôležitosti zručností zamestnávateľmi (priemerná hodnota)

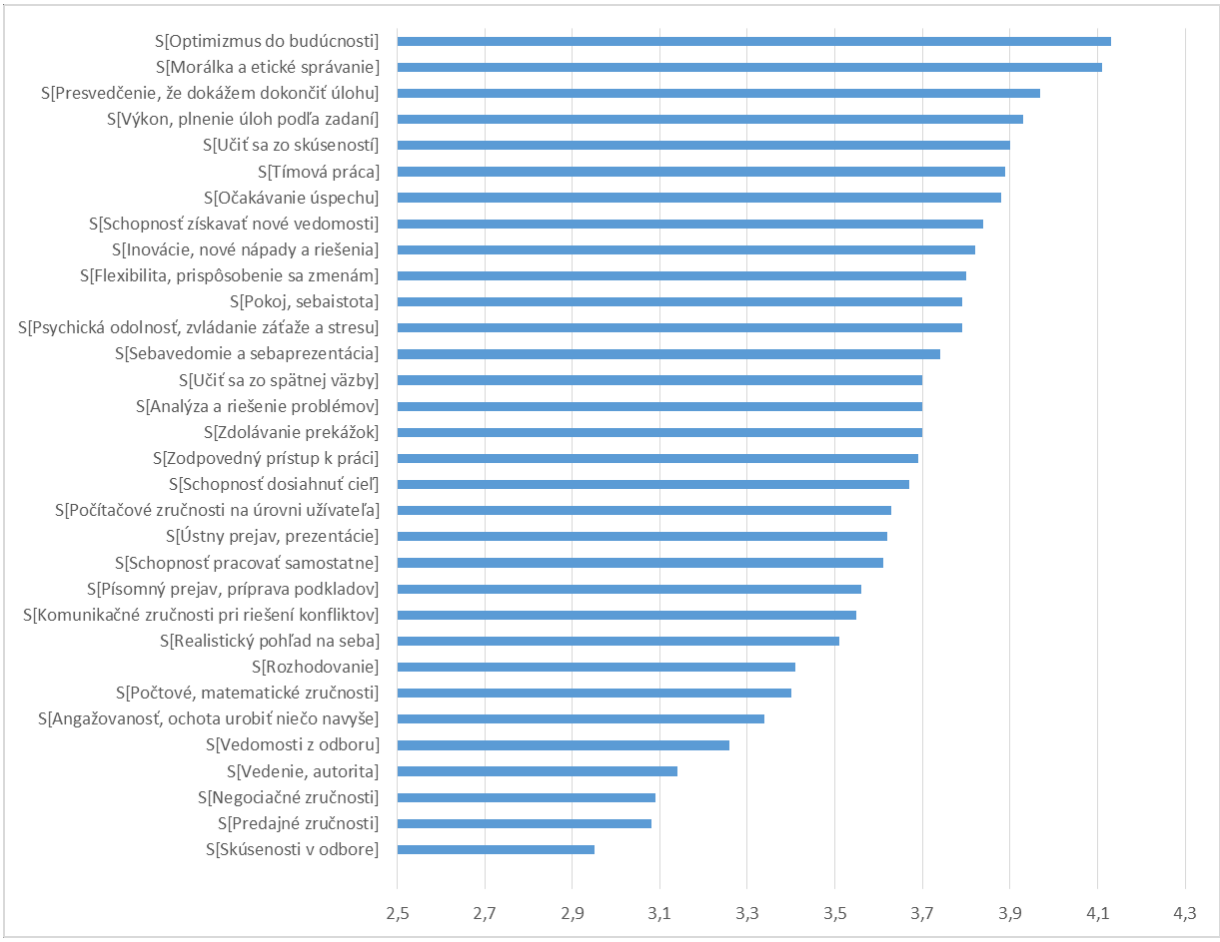
Z hľadiska spokojnosti (tabuľka 3, graf 4) preukázali zamestnanci najnižšiu spokojnosť so zručnosťami skúsenosti v odbore (2,95), predajné zručnosti (3,08), negociačné zručnosti (3,09), vedenie a autorita (3,14), vedomosti z odboru (3,26), angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše (3,34).

Najviac spokojní boli so zručnosťami optimizmus do budúcnosti (4,13), morálka a etické správanie (4,11), presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu (3,97), výkon a plnenie úloh podľa zadaní (3,93), učiť sa zo skúseností (3,9), tímová práca (3,89).

Tabuľka 3: Spokojnosť so zručnosťami absolventov vo vnímaní zamestnávateľov

Vnímaná spokojnosť	**M**	**Me**	**SD**	**Šikmosť**	**Ostrosť**	**Min**	**Max**
S[Skúsenosti v odbore]	2,95	3	1,63	-0,278	-1,172	0	5
S[Predajné zručnosti]	3,08	3	1	-0,169	-0,311	1	5
S[Negociačné zručnosti]	3,09	3	0,91	0,123	-0,466	1	5
S[Vedenie, autorita]	3,14	3	0,78	-0,25	-0,063	1	5
S[Vedomosti z odboru]	3,26	3	1,25	-0,043	-0,954	1	5
S[Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše]	3,34	3	1,46	-0,429	-0,792	0	5
S[Počtové, matematické zručnosti]	3,4	3	0,99	0,179	-0,511	1	5
S[Rozhodovanie]	3,41	3	1,27	-0,25	-0,583	0	5

S[Realistický pohľad na seba]	3,51	4	1,41	-0,755	-0,228	0	5
S[Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov]	3,55	4	0,88	-0,878	0,338	1	5
S[Písomný prejav, príprava podkladov]	3,56	3	1,06	-0,068	-0,832	1	5
S[Schopnosť pracovať samostatne]	3,61	4	1,2	-0,976	1,125	0	5
S[Ústny prejav, prezentácie]	3,62	4	1,11	-0,267	-0,947	1	5
S[Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa]	3,63	4	1,19	-0,731	0,1	0	5
S[Schopnosť dosiahnuť cieľ]	3,67	4	1,04	-0,658	1,056	0	5
S[Zodpovedný prístup k práci]	3,69	4	1,31	-0,772	0,256	0	5
S[Zdolávanie prekážok]	3,7	4	1,09	-0,51	-0,37	1	5
S[Analýza a riešenie problémov]	3,7	4	1,13	-0,46	-0,631	1	5
S[Učiť sa zo spätnej väzby]	3,7	4	1,19	-0,94	0,592	0	5
S[Sebavedomie a sebaprezentácia]	3,74	4	1	-0,538	-0,232	1	5
S[Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu]	3,79	4	1,23	-0,754	0,065	0	5
S[Pokoj, sebaistota]	3,79	4	0,97	-0,045	-1,213	2	5
S[Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám]	3,8	4	1,09	-0,736	0,242	1	5
S[Inovácie, nové nápady a riešenia]	3,82	4	1,06	-0,852	0,236	1	5
S[Schopnosť získavať nové vedomosti]	3,84	4	1,1	-0,756	-0,115	1	5
S[Očakávanie úspechu]	3,88	4	1,04	-0,431	-1,014	2	5
S[Tímová práca]	3,89	4	1,18	-0,828	-0,185	1	5
S[Učiť sa zo skúseností]	3,9	4	1,15	-0,889	0,088	1	5
S[Výkon, plnenie úloh podľa zadaní]	3,93	4	1,2	-1,02	0,716	0	5
S[Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu]	3,97	4	1,09	-1,272	1,75	0	5
S[Morálka a etické správanie]	4,11	5	1,13	-1,389	2,097	0	5
S[Optimizmus do budúcnosti]	4,13	4	0,98	-0,942	-0,115	2	5



Graf 4: Priemerné hodnoty spokojnosti so zručnosťami absolventov vo vnímaní zamestnávateľov

Najväčší rozdiel vo vnímaní spokojnosti a dôležitosti zručností absolventov vo vnímaní zamestnávateľov (tabuľka 4, graf 5) je v zručnostiach angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše (-1,44), zodpovedný prístup k práci (-1,2), vedomosti z odboru (-1,03), učiť sa zo spätnej väzby (-1,02), schopnosť pracovať samostatne (-0,92), realistický pohľad na seba (-0,88).

Najnižší rozdiel vo vnímaní spokojnosti a dôležitosti bol zistený u zručností očakávanie úspechu (0,19), predajné zručnosti (0,18), negociačné zručnosti (-0,05), počtové a matematické zručnosti (-0,05), presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu (-0,07), optimizmus do budúcnosti (-0,1).

Tabuľka 4: Rozdiel vo vnímaní spokojnosti a dôležitosti so zručnosťami absolventov vo vnímaní zamestnávateľov

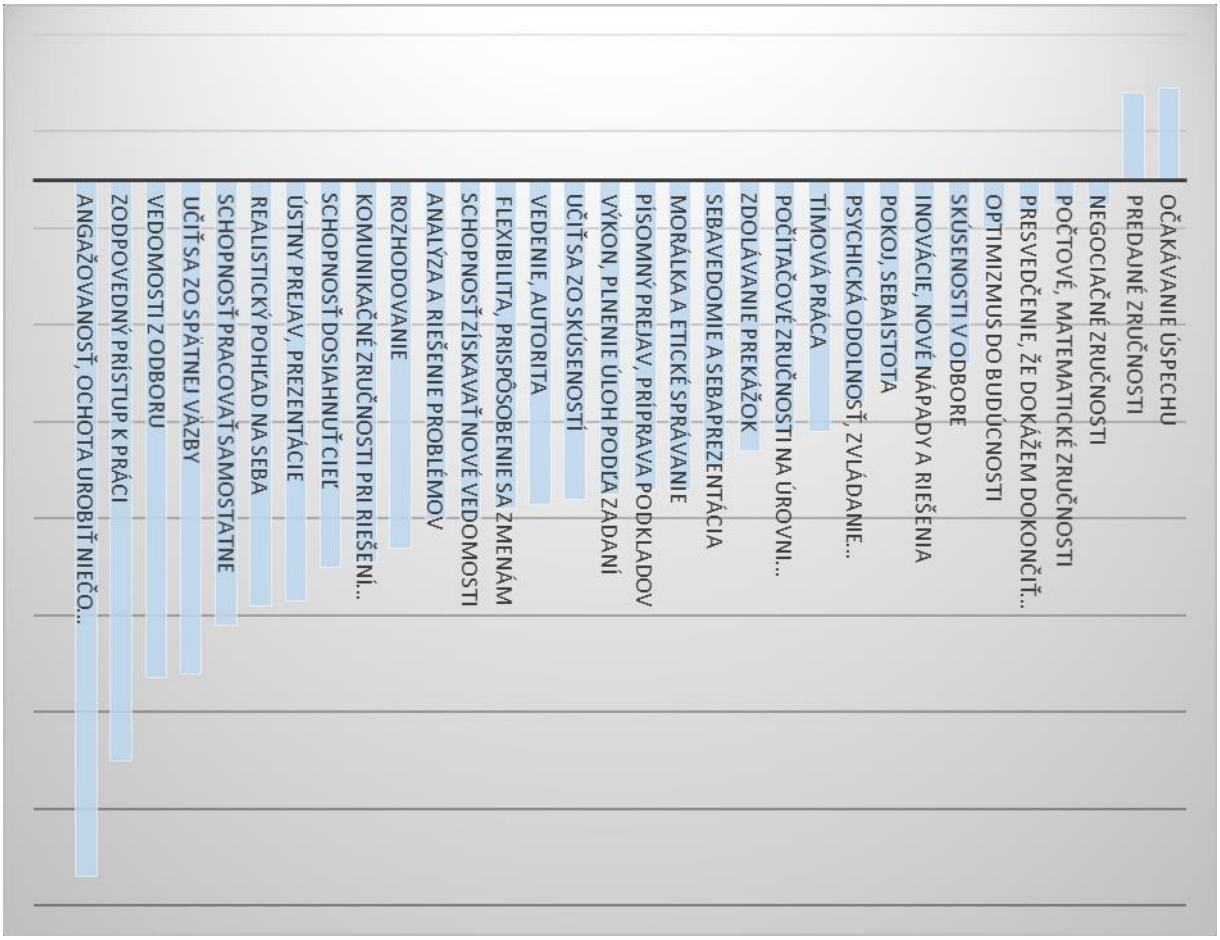
Zručnosti zamestnateľnosti	**M**	**Me**	**SD**	**Šikmosť**	**Ostrosť**	**Min**	**Max**
Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše	-1,44	-1	1,36	-0,536	-0,47	-5	1
Zodpovedný prístup k práci	-1,2	-1	1,31	-0,966	0,586	-5	0
Vedomosti z odboru	-1,03	-1	1,17	0,195	-0,431	-3	2
Učiť sa zo spätnej väzby	-1,02	-1	1,16	-1,22	2,077	-5	1

Schopnosť pracovať samostatne	-0,92	-1	1,2	-1,236	2,825	-5	1
Realistický pohľad na seba	-0,88	-1	1,32	-1,099	1,228	-5	1
Ústny prejav, prezentácie	-0,87	-1	1,2	0,161	0,612	-3	3
Schopnosť dosiahnuť cieľ	-0,8	-1	1,18	-0,662	1,486	-5	1
Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov	-0,79	-1	0,77	-0,617	1,118	-3	1
Rozhodovanie	-0,76	-1	1,3	-0,616	1,436	-5	2
Analýza a riešenie problémov	-0,7	0	1,18	-0,55	-0,198	-4	1
Schopnosť získavať nové vedomosti	-0,7	-1	1,17	-0,419	0,499	-4	2
Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám	-0,68	-1	1,19	-0,649	0,907	-4	2
Vedenie, autorita	-0,67	-1	1,05	-0,043	-0,923	-3	1
Učiť sa zo skúseností	-0,66	0	1,11	-0,729	1,366	-4	2
Výkon, plnenie úloh podľa zadaní	-0,65	0	1,12	-1,193	2,511	-5	1
Písomný prejav, príprava podkladov	-0,64	-1	1,07	0,335	-0,065	-3	2
Morálka a etické správanie	-0,64	0	1,16	-1,437	3,113	-5	1
Sebavedomie a sebaprezentácia	-0,59	0	1,23	0,03	-0,798	-3	2
Zdolávanie prekážok	-0,56	0	1,37	-0,256	0,195	-4	2
Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa	-0,52	0	1,24	-1,114	1,903	-5	1
Tímová práca	-0,52	0	1,03	-1,079	1,572	-4	1
Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu	-0,46	0	1,41	-0,567	0,607	-5	2
Pokoj, sebaistota	-0,42	0	0,92	-0,17	-0,748	-2	1
Inovácie, nové nápady a riešenia	-0,39	0	1,14	-0,271	0,975	-4	2
Skúsenosti v odbore	-0,38	0	1,89	-0,81	0,159	-5	3
Optimizmus do budúcnosti	-0,1	0	1,05	-0,447	0,111	-3	2
Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu	-0,07	0	1,33	0,036	0,377	-3	3
Počtové, matematické zručnosti	-0,05	0	1,29	0,096	0,236	-3	3
Negociačné zručnosti	-0,05	0	1,03	-0,315	0,49	-3	2
Predajné zručnosti	0,18	0	1,5	0,631	1,189	-3	4
Očakávanie úspechu	0,19	0	1,47	-0,099	0,17	-3	4

Párové porovnanie rozdielov medzi vnímanou spokojnosťou a dôležitosťou zručností absolventov zamestnávateľmi (tabuľka 5) ukazuje, že vnímaná spokojnosť zamestnávateľov je štatisticky významne nižšia ako vnímaná dôležitosť zručností. Rozdiely sú veľkej vecnej významnosti (d = 0,664).

Tabuľka 5: Testovanie rozdielov medzi celkovou spokojnosťou a dôležitosťou vnímania zručností absolventov zamestnávateľmi

Vnímaný aspekt zručností	**t**	**df**	**p**	**Cohen's d**
dôležitosť - spokojnosť	13.372	404	< .001	0.664



Graf 5: Priemerné hodnoty rozdielov medzi vnímaním spokojnosti a dôležitosti so zručnosťami absolventov vo vnímaní zamestnávateľov

Porovnanie vnímanej spokojnosti a dôležitosti jednotlivých zručností ukazuje na štatisticky významné rozdiely v 27 z celkom 32 zručností (tabuľka 6). Veľké vecné rozdiely sú preukázané najmä v prípade rozdielu vnímanej spokojnosti a dôležitosti v zručnostiach vedomosti z odboru a skúsenosti v odbore.

Tabuľka 6: Porovnanie vnímanej spokojnosti a dôležitostí zručností absolventov zamestnávateľmi

Zručnosti absolventov	**t**	**df**	**p**	**Cohen's d**
Vedomosti z odboru	20.191	585	< .001	0.834
Skúsenosti v odbore	18.733	589	< .001	0.771
Zodpovedný prístup k práci	11.589	588	< .001	0.478
Sebavedomie a sebaprezentácia	11.368	583	< .001	0.470
Ústny prejav, prezentácie	11.285	577	< .001	0.469
Analýza a riešenie problémov	11.124	583	< .001	0.460
Pokoj, sebaistota	11.065	580	< .001	0.459
Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu	10.768	584	< .001	0.445
Zdolávanie prekážok	10.091	587	< .001	0.416

Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov	9.782	573	< .001	0.408
Rozhodovanie	9.752	578	< .001	0.405
Schopnosť dosiahnuť cieľ	9.768	588	< .001	0.403
Inovácie, nové nápady a riešenia	8.849	577	< .001	0.368
Učiť sa zo skúseností	8.013	587	< .001	0.330
Schopnosť získavať nové vedomosti	7.772	588	< .001	0.320
Učiť sa zo spätnej väzby	7.187	586	< .001	0.297
Vedenie, autorita	7.013	573	< .001	0.293
Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu	6.231	581	< .001	0.258
Písomný prejav, príprava podkladov	5.473	577	< .001	0.228
Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše	5.281	587	< .001	0.218
Schopnosť pracovať samostatne	4.852	586	< .001	0.200
Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám	4.442	583	< .001	0.184
Negociačné zručnosti	4.167	545	< .001	0.178
Výkon, plnenie úloh podľa zadaní	3.757	577	< .001	0.156
Realistický pohľad na seba	3.580	575	< .001	0.149
Optimizmus do budúcnosti	2.526	580	0.012	0.105
Tímová práca	2.090	578	0.037	0.087
Počtové, matematické zručnosti	1.651	524	0.099	0.072
Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa	1.472	568	0.142	0.062
Očakávanie úspechu	-1.118	579	0.264	-0.046
Predajné zručnosti	0.637	490	0.524	0.029
Morálka a etické správanie	0.109	584	0.913	0.005

Okrem zoznamu zručností sa zamestnávatelia vyjadrovali aj k piatim formám spolupráce s vysokými školami. Podľa skúseností zamestnávateľov patrí medzi najčastejšie formy spolupráce ponuka práce pre absolventov a pre študentov. Najmenej častou formou spolupráce je tvorba študijných osnov v podobe diskusií o obsahu prednášok a seminárov (tabuľka 7).

Tabuľka 7: Formy spolupráce zamestnávateľov a VŠ

	Formy spolupráce s VŠ	**Priemer**	**Medián**
Akú formu spolupráce s VŠ realizujete?	Spolupracujeme a diskutujeme o obsahu prednášok a seminárov.	2,05	2
	Zadávame inzeráty na univerzitných karierových a informačných portáloch.	2,19	2
	Zúčastňujeme sa na podujatiach a konferenciách organizovaných univerzitou.	2,19	2
	Ponúkame pracovné pozície pre absolventov VŠ.	2,84	3
	Ponúkame prácu študentom.	3,64	4

Zamestnávatelia sa ďalej vyjadrovali k potrebe ďalšej spolupráce s vysokými školami, pričom odpovedali na škále 0 – 5 bodov na otázku, akú spoluprácu by privítali a považovali za dôležitú. Z odpovedí vyplynulo, že najviac by privítali stáž (M=3,87, Me=5) a povinnú prax na pracovisku (M=3,98, Me=4).

DISKUSIA

Skúmanie vnímaných prekážok pri zamestnávaní absolventov na strane slovenských zamestnávateľov ukázalo, že ako najväčší nedostatok vnímajú nedostatok absolventov v odbore a chýbajúce správne zručnosti, rovnako ako ukázali výskumy iných autorov (AQU, 2015; Clarke, 2017; Gallup, 2010; Janková, 2015; Messum, Wilkes, Peters & Jackson, 2017; UKCES, 2016). Napriek kritikom prístupu zameraného úzko na rozvoj zručností (Jackson, 2016), výsledky potvrdili, že zručnosti absolventov sú pre zamestnávateľov dôležité a to ako všeobecné (AQU, 2015; Gallup, 2010; Messum et al., 2017; Naveed, Jabeen & Ullah, 2015), tak aj odborovo špecifické zručnosti (Muyako & Seedwell, 2015).

Zamestnávatelia považovali za najdôležitejšie zručnosti zodpovedný prístup k práci, angažovanosť a ochotu urobiť niečo navyše, morálku a etické správanie, učenie sa zo spätnej väzby, výkon a plnenie úloh podľa zadaní, schopnosť získavať nové vedomosti a schopnosť učiť sa zo skúseností. V porovnaní so štúdiami španielskych autorov (AQU, 2015) sa naše výsledky čiastočne zhodujú, Katalánski zamestnávatelia považujú za najdôležitejší zodpovedný prístup v práci, schopnosť učiť sa a tímovú prácu. Tieto výsledky poukazujú na dôležitosť individuálnej zodpovednosti za rozvoj kariérových zručností na strane absolventov. Ako píše Clarke (2008), zamestnateľnosť je závislá na jednotlivcovi a preto je dôležité sa zaujímať o to, ako môžu organizácie podporiť jednotlivca v manažovaní svojej kariéry a zamestnateľnosti. Absolventi musia byť schopní proaktívne navigovať svoj svet práce a pri budovaní kariéry manažovať samých seba (Bridgstock, 2009). Za jednu z najmenej dôležitých zručností považovali zamestnávatelia skúsenosti v odbore. Napriek tomu výskumy ukázali, že študijné programy, ktoré zahŕňajú povinné stáže, významne zvyšujú zamestnateľnosť absolventov. Absolvovanie viacerých krátkodobých stáží počas vysokoškolského štúdia zvyšuje pravdepodobnosť zamestnania absolventov (Silva et al., 2018).

Vnímanie spokojnosti preukázalo významne nižšiu úroveň, než vnímanie dôležitosti. Zamestnávatelia boli najmenej spokojní so skúsenosťami absolventov v odbore, s predajnými zručnosťami, negociačnými zručnosťami, vedením a autoritou, vedomosťami z odboru angažovanosťou a ochotou urobiť niečo navyše. Celkovo boli zamestnávatelia najviac spokojní so zručnosťami optimizmus do budúcnosti, morálka a etické správanie. V zahraničných výskumoch sa preukazuje najmä spokojnosť s počítačovými zručnosťami absolventov (pozri AQU, 2015; Hodges & Burchell, 2003).

V prípade zručností vnímaných ako najdôležitejšie boli zamestnávatelia najmenej spokojní v zručnostiach: zodpovedný prístup k práci, angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše, učenie zo spätnej väzby, schopnosť pracovať samostatne. Ide o všeobecné zručnosti zamestnateľnosti, ktoré vyjadrujú pozitívny postoj k práci a prevzatie osobnej zodpovednosti za výsledok práce. Sú ťažko merateľné, ale pre výsledok práce kľúčové.

Nespokojnosť zamestnávateľov so zručnosťami absolventov nie je zriedkavá, no mladí ľudia ju často nevnímajú (Letovancová & Lisá, 2008; Messum, Wilkes, Peters & Jackson, 2017). Preto by úlohou vysokých škôl mala byť podpora v oblasti zlepšovania sebauvedomenia študentov (Messum, Wilkes, Peters & Jackson, 2017). Eby, Butts a Lockwood (2003) ukázali,

že študenti, ktorí mali dobre vyvinutý koncept kariérových cieľov a realistické zhodnotenie vlastných zručností a spôsobilostí sa vnímali ako lepšie zamestnateľní než ostatní študenti. Ako uvádza Clarke (2017) pri rozvoji zručností zamestnateľnosti je potrebné pochopiť a diferencovať medzi rolou vysokoškolskej vzdelávacej inštitúcie a rolou jednotlivca. Vzdelávacia inštitúcia môže poskytnúť študentom a absolventom podporu v podobe kariérových poradní, ktoré budú u študentov facilitovať procesy reflexie a sebauvedomenia. Pracovníci kariérového poradenstva v rámci vysokej školy môžu budovať uvedomenie si dôležitosti vlastností potrebných pre úspech v zamestnaní, ako napr. self-management a osobná zodpovednosť za získanie a udržanie zamestnania. Aj Rowe a Zegwaard (2017) uvádzajú, že na rozdiel od veľkej pozornosti venovanej ľudskému kapitálu, sa v rámci zručností zamestnateľnosti venuje menej pozornosti individuálnym vlastnostiam, dopadu vnímaných zručností zamestnateľnosti a vplyvu trhu práce na reálne výsledky ohľadne zamestnania. Práve týmto stránkam sa môžu v rámci vysokoškolského prostredia venovať poradenské psychologické kariérové centrá pre študentov. Tieto centrá môžu pomôcť:

- budovať vzťah so zamestnávateľmi, poznávať požiadavky zamestnávateľov z praxe a minimalizovať rozdiely vo vnímaní a názoroch oboch strán – zamestnávateľov a absolventov;
- poznávať nové perspektívy na trhu práce, poskytovať informácie, ukazovať výzvy;
- podporovať klientov v rozvíjaní sebauvedomení a v objavovaní svojho osobného potenciálu, sprostredkovať štandardné i neštandardné metódy hodnotenia;
- formovať stratégiu a vytvoriť individuálny rozvojový plán, tak aby absolventi mohli uplatniť svoj osobný potenciál najlepším možným spôsobom.

Ako všeobecne použiteľné metódy hodnotenia a rozvoja zručností zamestnateľnosti uvádzajú (Rowe & Zegwaard, 2017) vo svojom zhrnutí portfóliá, ústne prezentácie, reflexívne príspevky. Tieto je možné zahrnúť všeobecne do kurikúl vysokoškolského štúdia ako výstupy úloh na jednotlivých predmetoch. Zaradenie stáže na pracovisku považujú naši zamestnávatelia za želanú formu spolupráce s vysokými školami, zhodne sa tak ukázalo v španielskej štúdii (AQU, 2015), kde zamestnávatelia na podporu zamestnateľnosti absolventov považujú zaradenie študenta do pracovných situácií na pracovisku (pozri aj Silva et al., 2018). Jackson (2016) uvádza, že okrem rozvoja trhovo relevantných zručností zamestnateľnosti je úlohou vysokých škôl aj rozvoj pre-profesionálnej identity absolventov. Táto môže byť rozvíjaná počas štúdia prostredníctvom zámerných členstiev v profesných organizáciách, študentských spolkoch, centrách kariérových služieb alebo zamestnávateľov.

Ako uvádza Bridgstock (2009), súčasný politický trend smeruje k podpore univerzít prostredníctvom strategického financovania zamestnateľnosti, zlepšenie výučby a vzdelávania pre zamestnateľnosť, pracovne integrované vzdelávacie programy a výzvy na ďalší výskum v tejto oblasti. Zároveň uvádza, že individuálne zručnosti a vedomosti potrebujú byť doplnené cieleným geografickým a priemyselným rozvojom, s nadväznosťou na celoživotné vzdelávanie a iniciatívy sociálnej inklúzie. Problematika zamestnateľnosti smeruje dynamiku do vzťahu medzi vysokoškolskými inštitúciami a trhom práce (Tomlinson, 2012). Ako ukazuje výskum v oblasti (Tomlinson, 2012), povedomie o výzvach budúcej zamestnateľnosti medzi absolventmi sa zvyšuje. Spôsobuje tak zvyšujúcu sa úroveň flexibility, individualizácie a súťaživosti. Preto je potrebné tvarovať orientáciu absolventov smerom k trhu práce. Trendy ukazujú, že je potrebné vyvinúť väčší tlak na organizácie a ich úlohu pri podpore zamestnancov v manažovaní ich kariéry a zamestnateľnosti (Clarke, 2008). Týmto spôsobom si organizácie budú môcť zabezpečiť viac zamestnateľnej pracovnej sily čo zároveň prispeje k väčšej atraktivite a retencii. Vysokoškolské inštitúcie samy prijali zodpovednosť za

komplexný konštrukt zamestnateľnosti ako závislý na individuálnych kompetenciách a dispozíciách, ale taktiež na ekonomických podmienkach a osobných okolnostiach. Treba sa zaoberať otázkou, aké dôsledky vyplývajú zo smerovania zodpovednosti na vysoké školy. A podľa Sin a Neave (2014), tieto dôsledky spočívajú najmä v podriadení sa trhu práce a v súčasnom smerovaní k profesionalizácii prostredníctvom zamerania na úzke pracovne špecifické zručnosti.

Záver

Pri posudzovaní, ktoré zručnosti rozvíjať, by sa malo primárne prihliadať na tie, ktoré zamestnávatelia považujú za dôležité a zároveň sú s ich úrovňou u absolventov najmenej spokojní. Z výsledkov výskumu vyplýva, že ide najmä o zodpovedný prístup k práci, angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše, učenie zo spätnej väzby, schopnosť pracovať samostatne. Je nadbytočné venovať pozornosť tým zručnostiam, ktoré zamestnávatelia považujú pre úspešný výkon práce málo dôležité. Ďalej je dôležité venovať pozornosť zmierňovaniu rozdielov medzi vnímaním úrovne získaných zručností v prípade absolventov a v prípade zamestnávateľov. Je zrejmé, že absolventi očakávajú zo strany zamestnávateľov spokojnosť, zatiaľ čo títo sú nespokojní. To môže spôsobovať demotiváciu a vyššiu úroveň fluktuácie absolventov. Jedným zo spôsobov, ako znížiť rozdiel vo vnímaní absolventov a zamestnávateľov je podporovať povinné stáže študentov, umožniť aktívny kontakt so zamestnávateľmi a trhom práce ako aj podporovať zručnosti self-manažmentu, ako napríklad sebauvedomenie. Vysoká škola môže takéto služby poskytovať a facilitovať prostredníctvom služieb kariérových centier.

LITERATÚRA

AQU. (2015). *Employers´ perceptions of the employability and skills of recent graduates in Catalonia : Main findings of the AQU Catalunya Employers Survey 2014.* Barcelona: AQU.

Book of Lists (2017). An essential resource guide to living and doing business in Slovakia. The Slovak Spectator. Available at www.greenpages.spectator.sk

Brief, A. (1982). Undoing the Educational Process of the Newly-Hired Professional. *The Personnel Administrator 27* (9), p. 55.

Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhacing graduate employability throgh career management skills. *Higher Education Research & Development,* 28(1), 31-44.

Cavus, M., F., Gökcen, A. (2015). Psychological Capital: Definition, Components and Effects. British Journal of Education, *Society & Behavioural Science, 5*(3), 244-255.

Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts, *Journal of European Industrial Training 32*(4), pp. 258-284. DOI: 10.1108/03090590810871379

Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context, *Studies in Higher Education,* DOI: 10.1080/03075079.2017.1294152

Eby, L., Butts, M, Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 689-708.

Európska komisia (d.n.) *Ciele stratégie Európa 2020*. Dostupné na: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_sk.htm

Fulcher, M. (2012). Architecture student salary expectations 20% above reality. *The Architects' Journal* (Jun 29, 2012). https://www.architectsjournal.co.uk/home/architecture-student-salary-expectations-20-above-reality/8632366.article

Gallup (2010). Employers' perception of graduate employability. Analytical report. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_304_en.pdf

Hodges, D., & Burchell, N. (2003). Business Graduate Competencies: Employers´ Views on Importance and Performance. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 4*(2), 16-22.

Horný, P., Ďurina, J. (2014). *Prenositeľné kompetencie absolventov slovenských vysokých škól.* CVTI SR. Dostupné na: https://vysokoskolacidopraxe.cvtisr.sk/files/horny_durina_prenositelne-kompetencie-absolventov-slovenskych-vs.pdf

Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance od pre-professional identity. Higher Education Research & Development, 35(5), 925-939. doi: 10.1080/07294360.2016.1139551

Janková, M. (2015). *Zamestnávateľský prieskum*. Centrum vedecko-technických informácií SR. Bratislava: Autor. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs/VS/absolvent/zamestnavatelia.pdf

Ju, S., Zhang, D.,Pacha, J., 2012. Employability Skills Valued by Employers as Important for Entry-Level Employees With and Without Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals 35* (1), p. 29

Letovancová, E., Lisá, E. (2008). Professional orientation of university students and comparing them with requirements of vocational positions in labor market in Bratislava. In: *Kairos*, No. 2. - Köln : Verlag für Angewandte Managementforschung, 66-91.

Low, M.; Botes, V.; Dela Rue, D.; Allen, J. (2016) Accounting Employers' Expectations - The Ideal Accounting Graduates. *The E - Journal of Business Education & Scholarship of Teaching 10*(1), 36-57.

Luthans, F., Avolio, B., J., Avey, J., B., Norman, S., M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction, *Personnel Psychology, 60,* 541-572.

Messum, D., Wilkes, L., Peters, C., & Jackson, D. (2017). Senior managers´ and recent graduates´ perceptions of employability skills for health services management. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Special Issue, 18*(2), 115-128.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR (d.n.) *Iniciatíva na podporu zamestnanosti mladých ľudí.* Dostupné na: https://www.employment.gov.sk/sk/esf/programove-obdobie-2014-2020/narodne-projekty/iniciativa-podporu-zamestnanosti-mladych-ludi/

Muyako, S., Seedwell T. (2015). Quality In Accounting Graduates: Employer Expectations Of The Graduate Skills In The Bachelor Of Accounting Degree. *European Scientific Journal 11*(22), p. 165-180.

Naveed, T. A.; Jabeen, T.; Ullah, S. (2015). An Appraisal of Mismatch between Employers' Expectations and Graduating Students' Perception about Employability Skills; A Case Study of Gujrat (Pakistan), *The Pakistan Journal of Social Issues 5* : 88-109.

Rowe, A. D., & Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Special Issue, 18*(2), 87-99.

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A., I., Dias, G., P., Brito, E., Seabra, D. (2018). The million-dollar question: can internships boost employment? *Studies in Higher Education, 43*(1), 2-21. doi: 10.1080/03075079.2016.1144181

Sin, C., Neave, G. (2014). Employability deconstructed: perceptions of Bologna stakeholders, 41(8), 1447-1462. doi: 10.1080/03075079.2014.977859

Tomlinson, M. (2012). Graduate Employability: A Review of Conceptual and Empirical Themes. Higher Education Policy, 25, 407-431. doi: 10.1057/hep.2011.26

UKCES (2016). *Employer Skills Survey 2015: UK Results*. Dostupné na: www.gov.uk/ukces

Základné informácie o autorkách

doc., Mgr. Elena Lisá, PhD. je docentkou sociálnej a pracovnej psychológie na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy. Venuje sa diagnostike v oblasti ľudských zdrojov a psychológii osobnosti. Je autorkou viacerých publikácií (Psychologické testovanie v práci, Psychodiagnostika manažérov, Personnel assessment) a spoluautorkou štandardizácií psychologických testov určených pre oblasť psychológie práce a organizácie (Dotazník motivácie k výkonu – LMI SK, Dotazník typológie osobnosti – GPOP SK).

PhDr. Katarína Hennelová, PhD. je doktorkou psychológie na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy. Orientuje sa na vývinovú psychológiu, biodromálnu psychológiu, mediáciu a riešenie konfliktov.

Mgr. Denisa Newman, PhD. je doktorkou sociálnej a pracovnej psychológie na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy, so zameraním na organizačnú zmenu, experienciálne vzdelávanie dospelých a spirituálnu psychológiu.

Kontaktné údaje

elena.lisa@paneurouni.com

katarina.hennelova@paneurouni.com

denisa.newman@paneurouni.com

OČEKÁVÁNÍ ZAMĚSTNAVATELŮ NA KOMPETENCE ABSOLVENTŮ V ČR

Štefan MEDZIHORSKÝ

Při výzkumu kompetencí jsme uplatnili dotazník Panevropské vysoké školy Bratislava, který ve většině položek koresponduje s klíčovými kompetencemi, jež uplatňují ve své koncepci Belz., H., Siegrist,M. (2001 str. 167 - upraveno):

- Kompetence sociální: schopnost týmové práce, schopnost práce v týmu, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím, komunikační dovednosti.
- Kompetence ve vztahu k sobě: kompetentní práce se sebou samým, být svým vlastním manažerem, schopnost sebereflexe, rozvíjení vlastních hodnot, schopnost sebemotivace a seberozvoje.
- Kompetence metodické: zaměření na cíl při uplatňování odborných znalostí, vytváření inovativních a tvořivých řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu a poznávat svět v souvislostech, kritické myšlení a zkoumání, risk management.

CÍL A PRŮBĚH VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká jsou očekávání zaměstnavatelů na kompetence absolventů vysokých škol v ČR a také jaká je spolupráce zaměstnavatelů s vysokými školami.

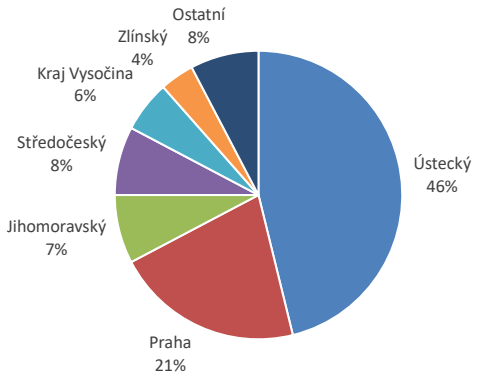
METODY A VÝSLEDKY

Výzkum byl proveden online dotazníkem v české verzi (překlad slovenského dotazníku) v období srpen až prosinec 2017. Dotazník byl rozeslán 320 organizacím spolupracujícími s VŠAPs a dalším organizacím prostřednictvím Hospodářské komory a České manažerské asociace, v počtu celkem cca 250 organizací. Celkový počet oslovených organizací tak byl cca 570, z toho odpovědělo celkem 52 zaměstnavatelů – respondentů.

Respondenti

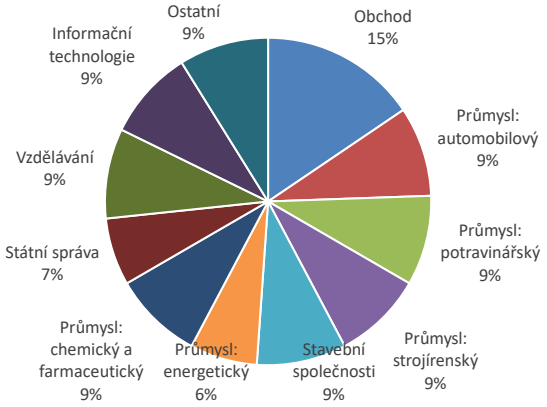
- 52 respondentů
- Respondenty jsou personalisté a ředitelé firem

Místo pracoviště - Kraj



Graf č.1

Oblast působení firem



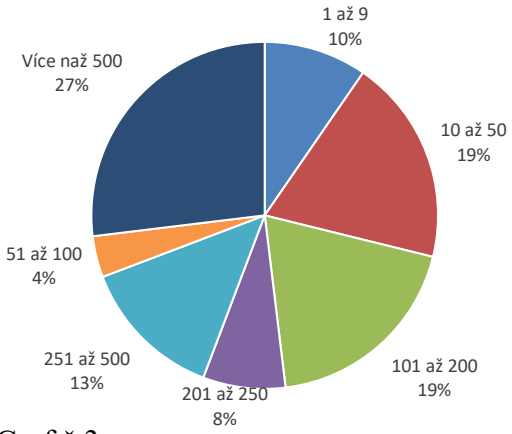
Graf č.2

Nejvíce zaměstnavatelů odpovědělo z ústeckého kraje, téměř 50% a z kraje Praha – přes 20% respondentů. Nejvíce odpovědí přišlo z obchodních firem – 15%. Z ostatních oblastí působení byli respondenti rozděleni poměrně rovnoměrně – po šesti až devíti procentech.

Respondenti

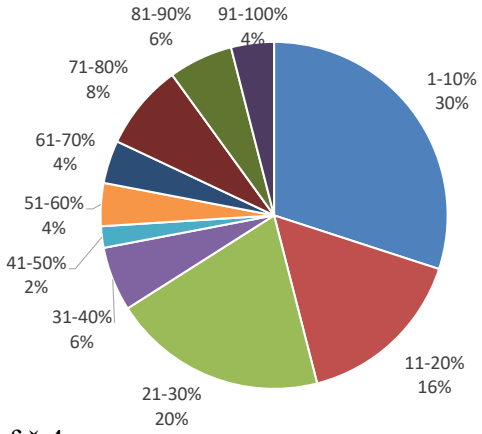
- Do výzkumu byly zahrnuty malé i velké firmy z různých odvětví

Počet zaměstnanců ve firmě



Graf č.3

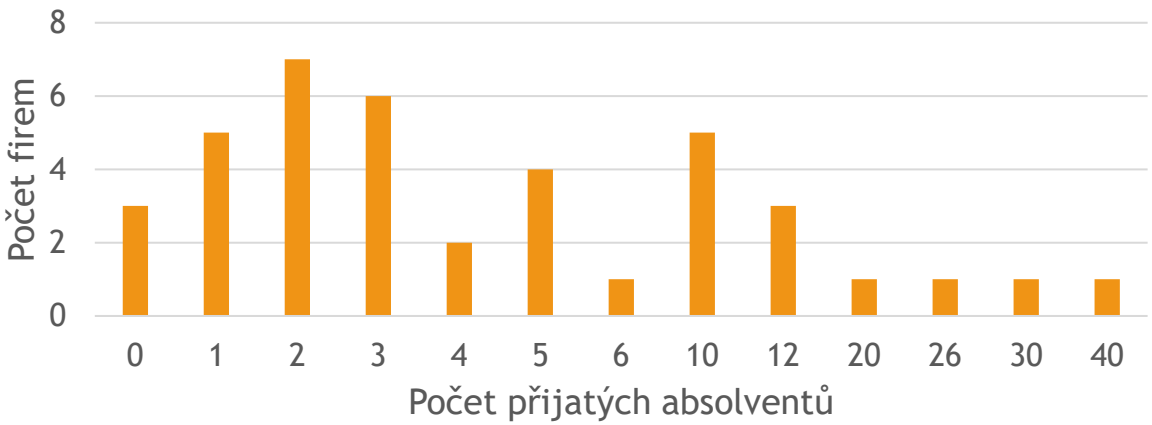
Počet zaměstnanců s VŠ vzděláním



Graf č.4

Podle počtu zaměstnanců byl největší podíl respondentů z firem nad 500 zaměstnanců – 27%. Následovaly firmy se 101 – 200 zaměstnanci a dále s 10 – 50 zaměstnanci. Obě skupiny po devatenácti procentech.

Největší počet zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním 21 – 30% mělo 20% firem, 11 – 20% vysokoškoláků mělo 16% respondentů a 1-10% vysokoškoláků mělo 30% respondentů.



Graf č. 5: Počet přijatých absolventů VŠ za minulý rok

Celkem nejvíce firem – 18 zaměstnalo 1-3 absolventy, 2 firmy po 4 absolventech, 4 firmy po 5 absolventech, 5 firem zaměstnalo 4 absolventy, 5 firem po 10 absolventech a 3 firmy zaměstnaly po 12 absolventech, 3 firmy nezaměstnaly žádné absolventy. Z dalších pěti firem zaměstnala každá jednotlivá firma různá množství absolventů a to v počtech 6, 20, 26, 30 a 40.

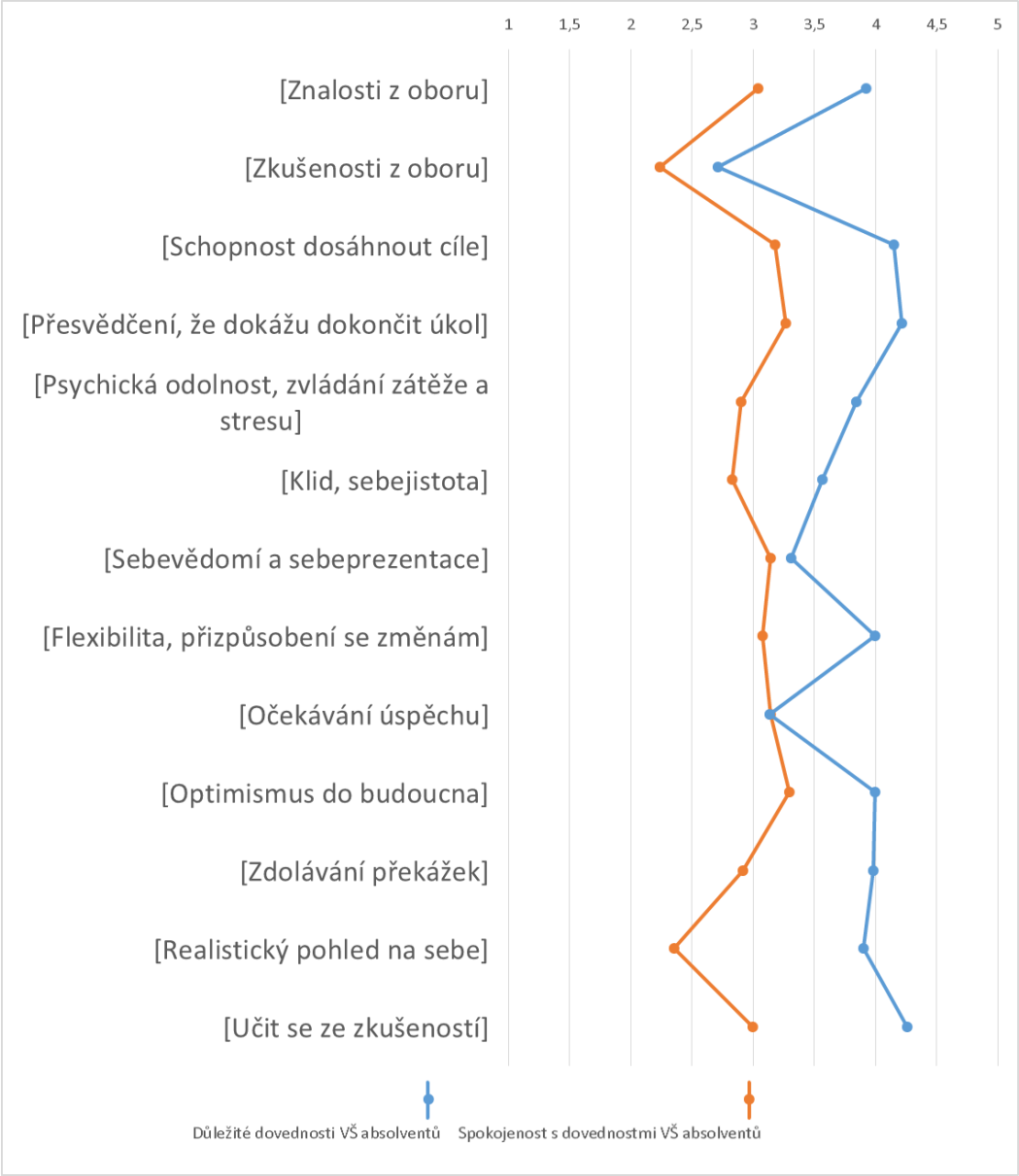
Vhodnost uchazečů o danou práci mezi absolventy VŠ

Důvody nevhodnosti uchazečů:

- Málo kandidátů s těmi správnými dovednostmi (uvádí 41%)
- Málo absolventů v daném oboru (uvádí 25%)
- Málo kandidátů ochotných akceptovat platové podmínky (uvádí 14%)
- Dalšími méně zastoupenými důvody jsou: kandidáti neflexibilní z hlediska pracovní doby, neochotní cestovat, neochotní přijmout podmínky pracovní smlouvy

Zaměstnavatelé dále uvádí:

- Absolventi jsou často nepřizpůsobiví a mají příliš vysoké požadavky
- Firmy blízko hranic s Německem těžko konkurují na trhu páce, protože zaměstnanci jezdí pracovat do Německa a mají vyšší požadavky (vyšší plat a kratší pracovní doba)
- Málo absolventů technických oborů, konkrétně strojařů a absolventů elektro oborů
- V sektoru zemědělství jsou volné spíše dělnické profese, které nechce nikdo dělat
- Absolventi mají pouze teoretické znalosti, neznají realitu

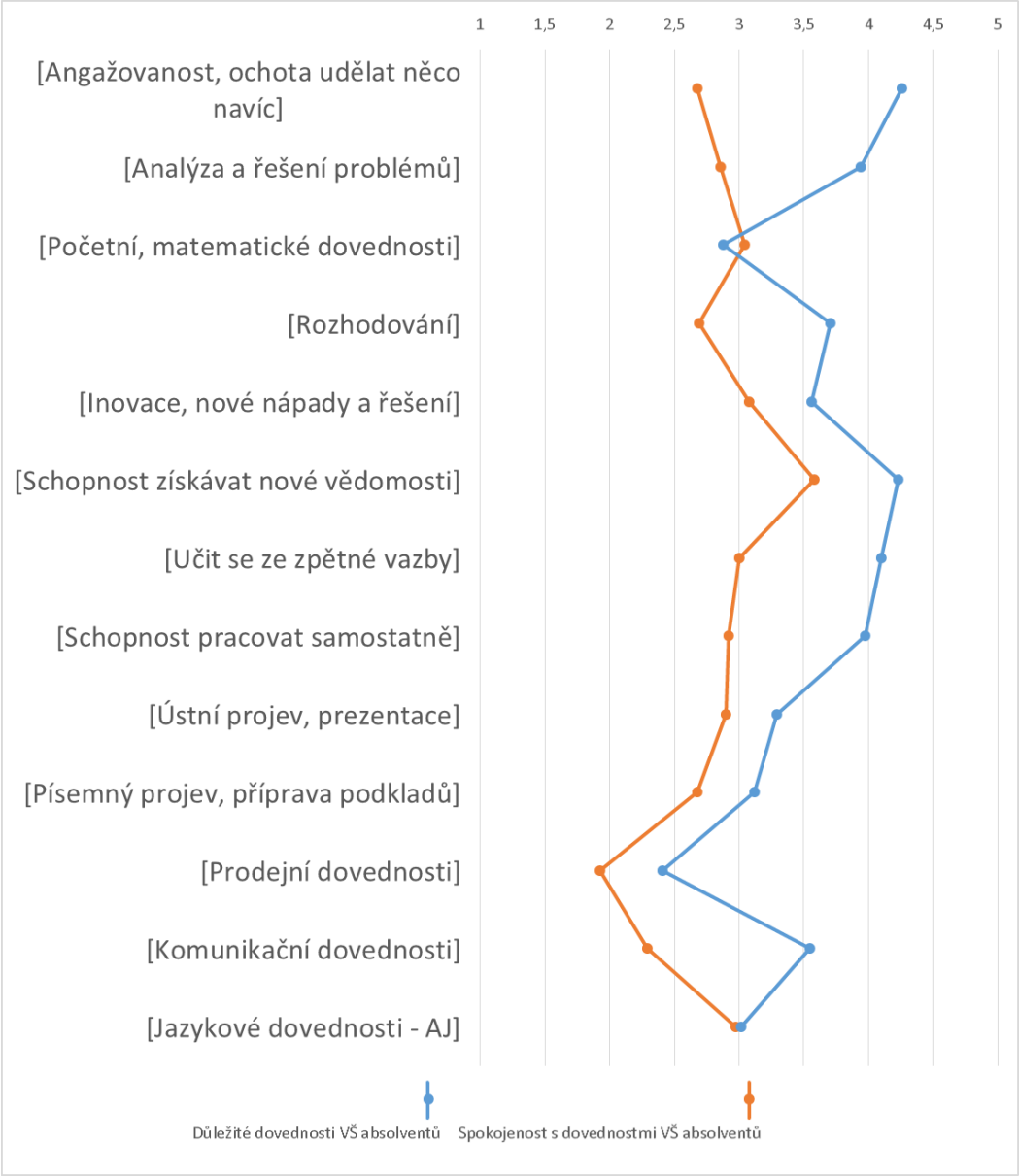


Graf č. 6: Důležitost jednotlivých dovedností a spokojenost zaměstnavatelů s těmito dovednostmi u absolventů VŠ

Respondenti hodnotili jednotlivé dovednosti na škále od 1 do 5

1 – nejnižší úroveň

5 – nejvyšší úroveň

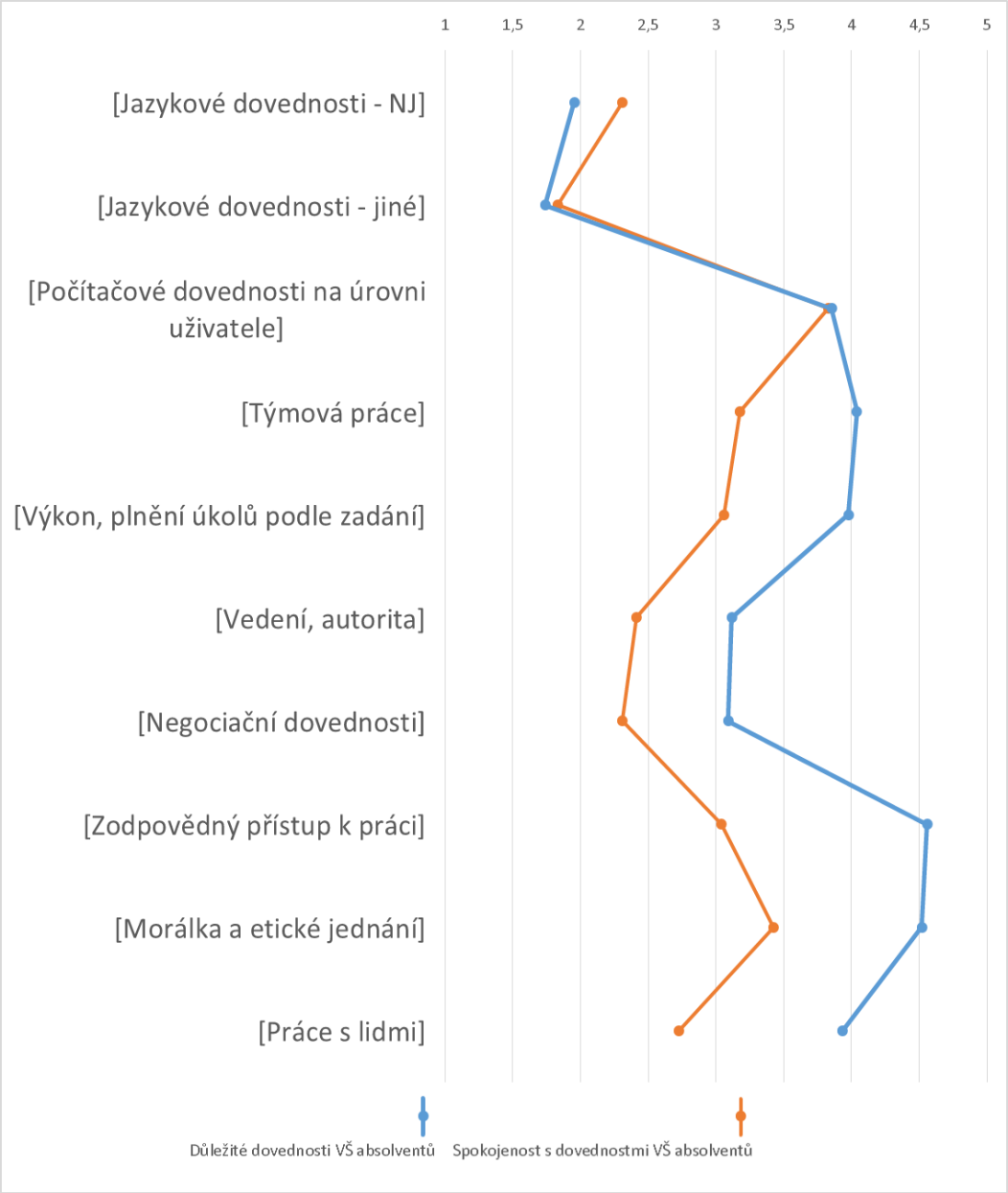


Graf č.7: Důležitost jednotlivých dovedností a spokojenost zaměstnavatelů

Respondenti hodnotili jednotlivé dovednosti na škále od 1 do 5

1 – nejnižší úroveň

5 – nejvyšší úroveň



Graf č.8: Důležitost jednotlivých dovedností a spokojenost zaměstnavatelů

Respondenti hodnotili jednotlivé dovednosti na škále od 1 do 5

1 – nejnižší úroveň

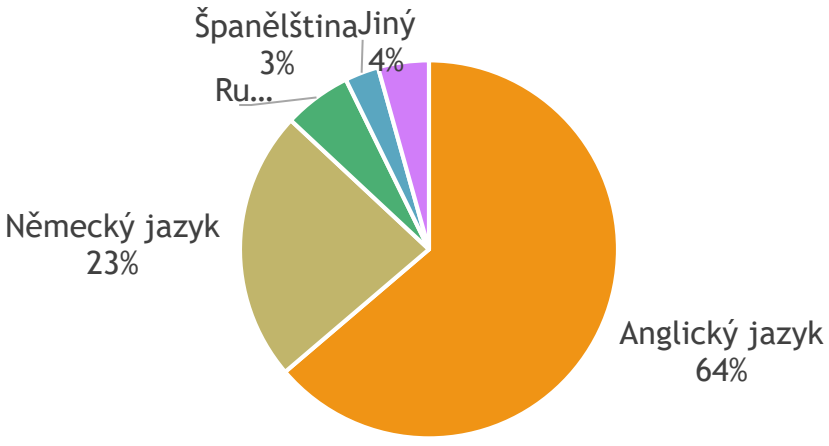
5 – nejvyšší úroveň

Ve všech třech grafech (č. 6, 7, 8) z celého spektra 36 položek dosahovaly rozdíly v důležitosti a spokojenosti s kompetencemi ve 3 případech prakticky nulových hodnot (jazykové dovednosti, počítačové dovednost a očekávání úspěchu. V jednom případě dosáhly záporné hodnoty (početní, matematické dovednosti).

Z uvedených grafů č.6, 7, a 8 je patrno, že spokojenost zaměstnavatelů s kompetencemi absolventů je výrazně nižší, než jejich důležitost pro zaměstnavatele. Je významné, že většinu z nich je možné zařadit mezi klíčové kompetence, dle Belze a Siegrista (2001).

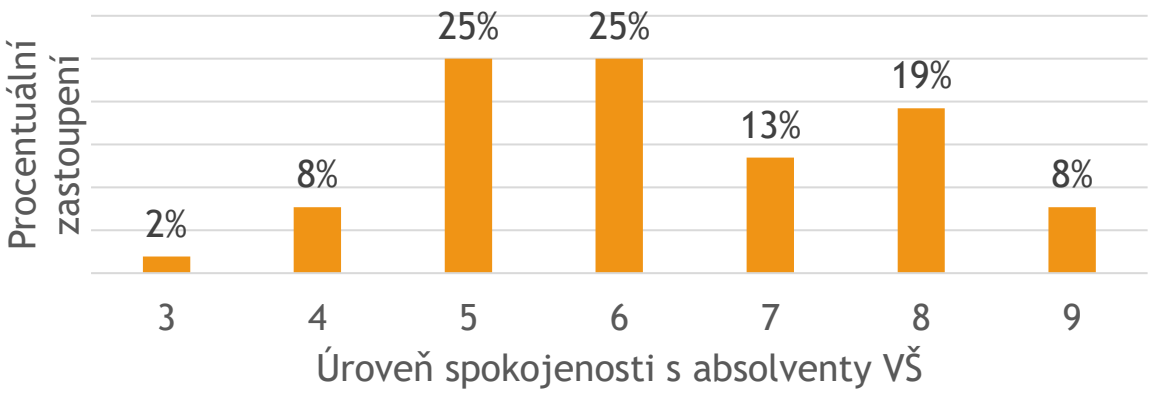
V následujícím seznamu uvádíme vybrané kompetence sestupně od těch, které vykazovaly největší rozdíly mezi důležitostí a spokojeností zaměstnavatelů (od 1,7 stupně) až k těm, kde byly rozdíly méně významné (do 0,9 stupně) na škále 1 až 5.

1. Zodpovědný přístup k práci
2. Angažovanost, ochota udělat něco navíc
3. Realistický pohled na sebe
4. Práce s lidmi
5. Komunikační dovednosti
6. Učit se ze zkušenosti
7. Morálka a etické jednání
8. Učit se ze zpětné vazby
9. Analýza a řešení problémů
10. Schopnost pracovat samostatně
11. Výkon, plnění úkolů dle zadání
12. Týmová práce
13. Schopnost dosáhnout cíle
14. Přesvědčení, že dokážou dokončit úkol
15. Psychická odolnost, zvládání zátěže a stresu.



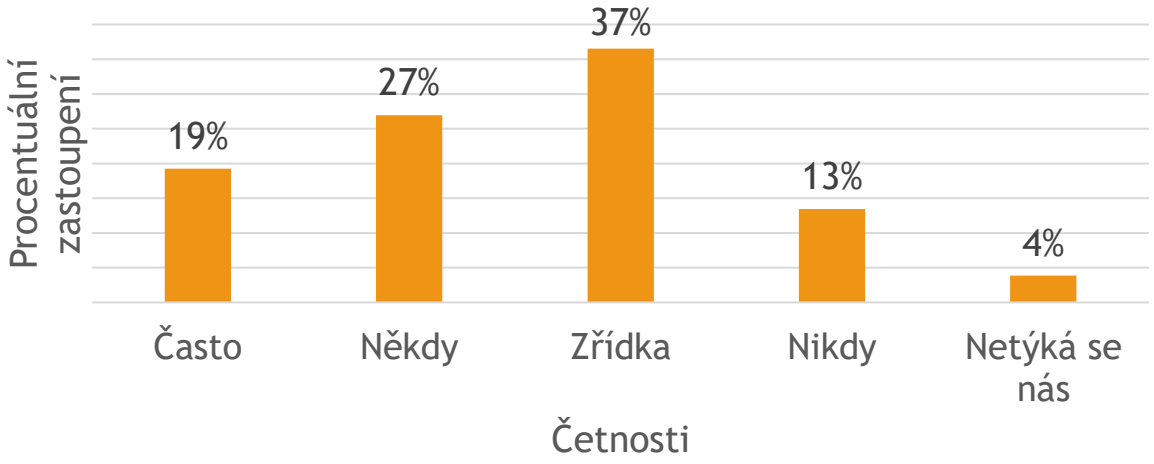
Graf č. 9: Cizí jazyk požadovaný na pracovišti

Zaměstnavatelé nejčastěji vyžadují jazyk anglický – 64% a německý – 23%. Ruský jazyk jenom v 6% a další jazyky v méně než 3%.



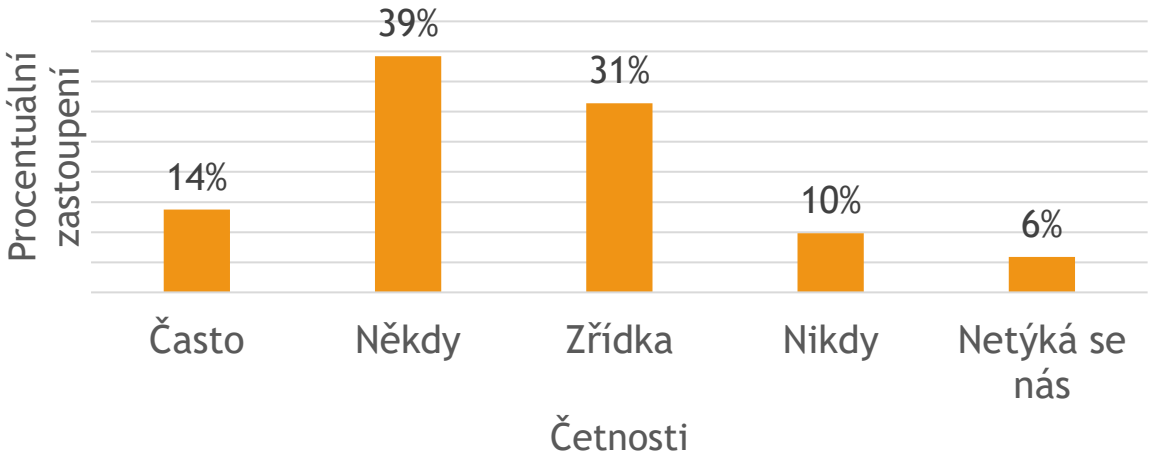
Graf č.10: Celková úroveň spokojenosti s absolventy VŠ na stupnici od 0 do 10

50% zaměstnavatelů vyjadřuje průměrnou spokojenost s absolventy - na stupních 5 a 6. (na škále od 0 – 10). Na stupni 8 je spokojeno 19% zaměstnavatelů. Celková průměrná známka spokojenosti je 6,29.



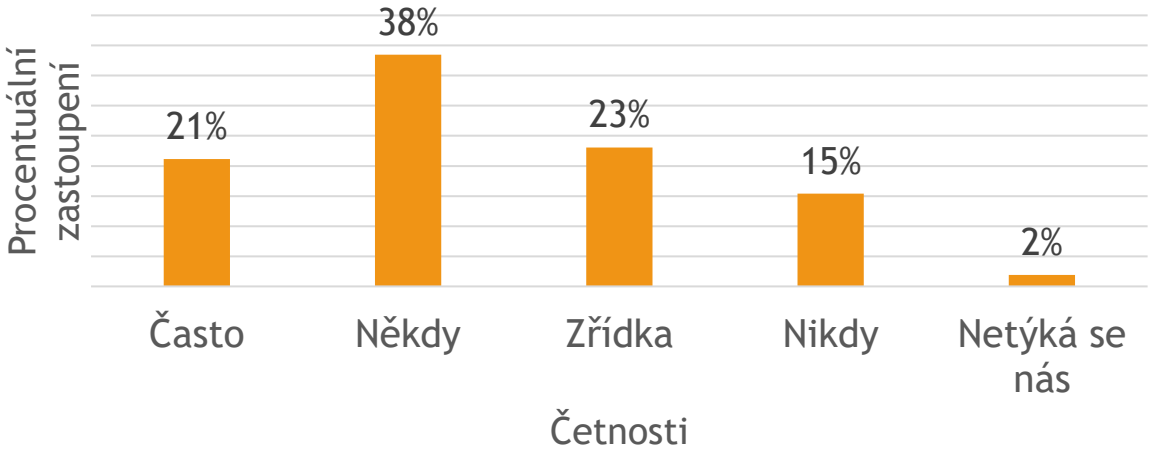
Graf č.11: Spolupracují s VŠ a diskutují o obsahu přednášek a seminářů

Většina zaměstnavatelů jen někdy nebo zřídka diskutuje s VŠ o obsahu přednášek a seminářů – 64%. Často tak činí pouze 19% zaměstnavatelů, což může korespondovat s převážně průměrnou spokojeností s kompetencemi absolventů, uvedenými v grafu č 10.



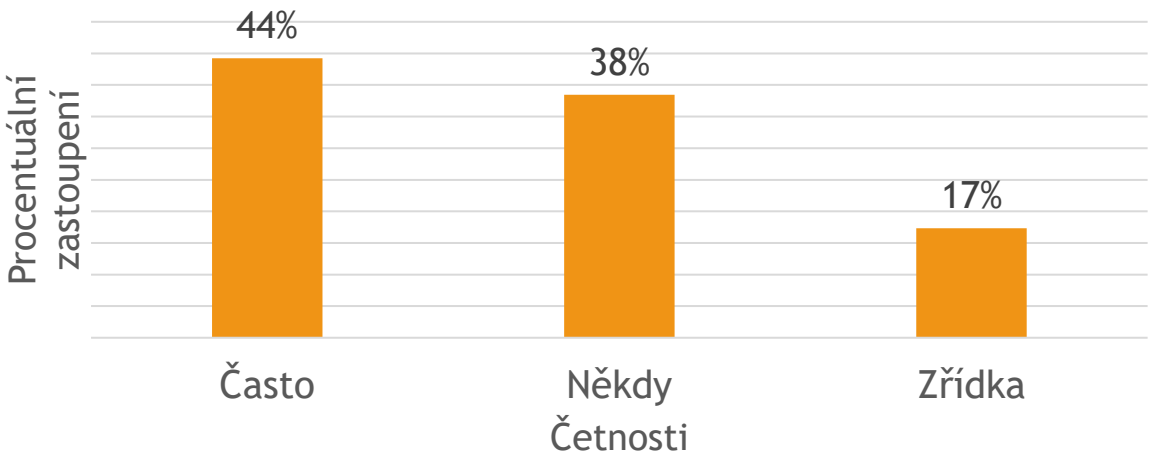
Graf č.12: Zadávají inzeráty na vysokoškolských a univerzitních kariérových a informačních

Obdobně jako v předchozím grafu, č.11, většina zaměstnavatelů - 70% zadává inzeráty do vysokoškolských a univerzitních informačních portálů jenom někdy, nebo zřídka.. Často tak činí jenom 14% zaměstnavatelů.



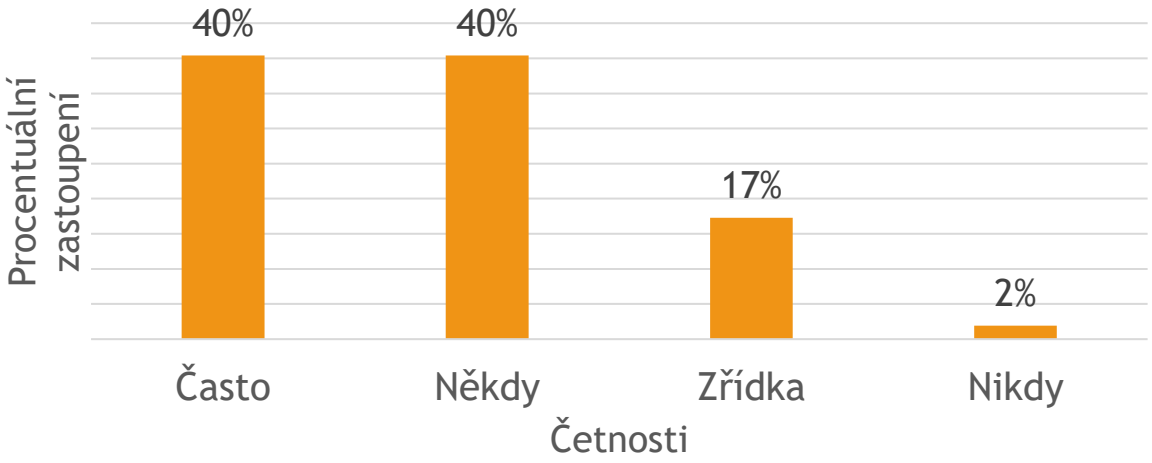
Graf č.13: Účastní se akcí a konferencí pořádaných vysokými školami a univerzitami

Většina zaměstnavatelů – 61%, se účastní akcí škol jenom někdy nebo zřídka. Často tak činí 21% zaměstnavatelů.



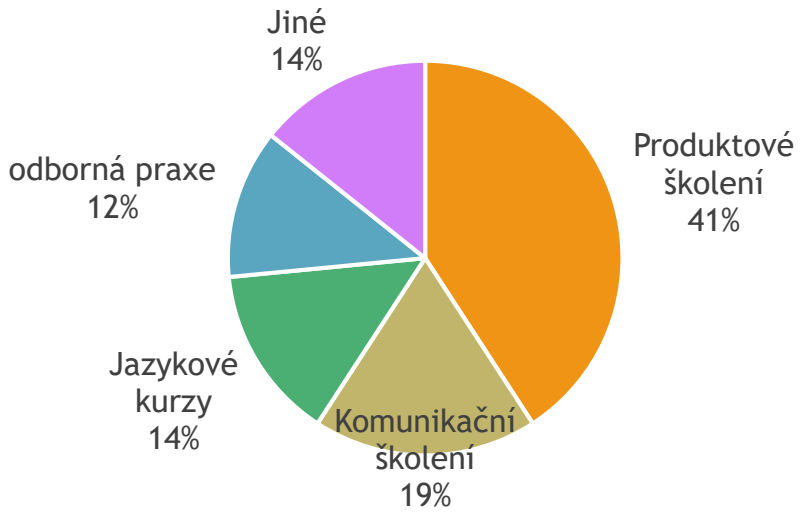
Graf č.14: Nabízí pracovní pozice pro absolventy

Pro absolventy nabízí pracovní pozice 44% zaměstnavatelů často a 38% někdy.



Graf č.15: Nabízí práci pro studenty

Celkem nabízí práci pro studenty 40% zaměstnavatelů často a 40% někdy.



Graf č. 16: Školení poskytované nastoupivším absolventům

Zaměstnavatelé poskytují absolventům převážně produktové školení – 41%, jazykové kurzy - 14%, odbornou praxi - 12% jiné, nespecifické - 14%. Na komunikační školení je věnováno pouze 19% z celkového objemu. Nekoresponduje to s důležitostí, kterou zaměstnavatelé přisuzují komunikačním a dalším měkkým dovednostem, ani s tím, že s těmito kompetencemi projevují nízkou spokojenost.

Lze shrnout, že konkrétní požadavky zaměstnavatelů na důležitost kompetencí jsou dle výsledků u většiny dovedností vyšší a u velké části výrazně vyšší, než je spokojenost zaměstnavatelů s jejich úrovní u nově přijímaných absolventů vysokých škol.

Za VŠAPs. vyvozujeme, že je potřebné výrazně rozšířit komunikační platformu školy a jejích studentů a absolventů s potenciálními zaměstnavateli. Tento přístup je pravděpodobně možné dále rozvíjet i na jiných vysokých školách.

Diskuze

Uvedené výsledky ukazují, že kompetence, které považují zaměstnavatelů za důležité, splňují absolventi ke spokojenosti zaměstnavatelů přibližně jen z jedné třetiny. U patnácti zkoumaných položek, z nichž většinu tvoří tzv. klíčové kompetence, z celkového počtu 36, byly rozdíly mezi důležitostí a spokojeností zaměstnavatelů vyšší a to od 0,9 stupně, do 1,7 stupně na škále 1 až 5.

Vzhledem k celkovému počtu respondentů není možné výsledky zobecňovat, považujeme je však za důležitý základ pro další zkoumání.

Zajímavým výsledkem ve společném projektu výzkumu českých a slovenských zaměstnavatelů je skutečnost, že došlo ke značné shodě. Zaměstnavatelé obou zemí uvedli podobné údaje v tom, které kompetence považují za nejdůležitější a které za nejméně důležité.

Z těchto důvodů plánujeme rozvíjet další dlouhodobou spolupráci Vysoké školy aplikované psychologie s Panevropskou vysokou školou na výzkumu zaměstnavatelských potřeb a očekávání.

V otázce spolupráce zaměstnavatelů s vysokými školami se ukázalo, že o studijní programy a společné aktivity se výrazně zajímá v zásadě méně než polovina zaměstnavatelů.

Ve světle toho, že u významné části kompetencí absolventi nenaplňovali požadavky zaměstnavatelů, a celková spokojenost s absolventy vycházela jen mírně nad průměrem, je zřejmé, že výrazné zapojení zaměstnavatelů do činnosti vysokých škol je nutné. Může přispět jak k potřebným změnám v kurikulu, tak ke zvýšení zaměstnatelnosti absolventů vysokých škol.

Závěr

Získané údaje uplatňujeme jako zdroj informací pro pedagogy a studenty VŠAPs při inovacích stávajícího studia, při akreditacích a v přípravě dalších studijních oborů a jejich kurikula. Uplatňujeme je jako důvody pro rozšíření podílu výcvikových aktivit a možností sebereflexe studentů. Dále jako podklady pro rozhovory s dalšími vybranými zaměstnavateli a k publikování výsledků pro zainteresovanou odbornou i širší veřejnost.

Výzkum budeme realizovat opakovaně, s vyšším počtem respondentů. Aktuálně navazujeme výzkumem pedagogů, studentů a absolventů školy ve vztahu ke kompetencím a profilu absolventa

Výsledky budeme komparovat s dalšími publikovanými zjištěními, získanými ve Slovenské republice i jiných zemích.

LITERATURA

BELZ, H., SIEGRIST, M.: (2001) Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6

Projekt výzkumu Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov. (2017) Bratislava: Paneurópska vysoká škola

Základné informácie o autorovi

PhDr. Štefan Medzihorský pôsobí ako rektor na Vysokej škole aplikovanej psychológie v Terezíne. Zaoberá sa a dlhoročne pôsobí v oblasti vzdelávania dospelých, ako napr. sociálno-psychologický výcvik a tréning asertivity.

Kontaktné údaje

rektor@vsaps.cz

THE INFLUENCE OF TEMPERAMENT AND CHARACTER ON THE ENTREPRENEURIAL INTENTION OF INDONESIAN COLLEGE STUDENTS

Aully GRASHINTA & VINAYA

Abstract: *As a huge emerging country in South East Asia, Indonesia needs much more entrepreneurs to support its economic welfare. The number of Indonesian entrepreneurs today is only about 2% of the total population of Indonesia. This the low interest of young people to become entreprenuer. This research was conducted to know the entrepreneurial intention of Jabodetabek college students. Jabodetabek consist of 4 cities –Bogor, Depok, Tangerang, and Bekasi- around Jakarta as the capital city of Indonesia. It is possible to predict the possibility of someone to start a future entrepreneur by knowing his or her entrepreneurial intention (Krueger, Reilly & Carsurd, 2000). Many studies have focused on the relationship between personality and entrepreneurship, but more comprehensive aspect of personality –temperament and character- less associated with entrepreneurship. Theory of Temperament and Character by Cloninger (2009) became the focus of this study. Temperament is consisting of 4 sub trait: novelty seeking, harm avoidance, reward dependence, and persistency. Character is consisting of 3 sub trait: consistency, self-directedness, and self-transcendence. Measuring instrument used is Temperament Character Inventory from Cloninger. Sample of this student is 308 college came from more than 20 universities in Jabodetabek, The result show that the college students entrepreneurship intention are in the medium category. The contribution of temperament on entrepreneurial intentions is 15.5%, while the rest (84.5%) is influenced by other variables not examined in this research. The effect of temperament sub traits on entrepreneurial intention are simultaneously statistically significant, F (4,303) = 13,881 p = 0.000 (p <0.05). Sub trait of temperament that have a negative significant on the entrepreneurial intention (p<0.05) is harm avoidance. The higher HA, the lower entrepreneurial intention. On the other side sub trait novelty seeking, reward dependence, and persistency have positive significant influence on the entrepreneurial intention (p<0.05) partially. On the other side, contribution of character on entrepreneurial intentions is 5.6%, while the rest (94.4%) is influenced by other variables not examined in this research. The effects of character sub trait on the entrepreneurial intention are simultaneously statistically significant, F (3,304) = 6,064, p = 0.000 (p <0.05. Self-transcended sub trait has a significant effect on entrepreneurial intention partially. Thus curriculum at the university level should encourage strong temperament on sub trait harm avoidance and persistency due to encouraging college student interest to become entrepreneurs and more contribution to Indonesia's economic growth in the future.*

Keyword: *Temperament and Character, entrepreneurial intention, college student*

INTRODUCTION

The era of globalization brings influence to many areas of life, especially in the field of economy. Nowadays, people have to work harder to fulfill their needs. Work can be divided into two categories, become employee on a company and works independently or self-employee. Working independently means creating his own field and managing his own business. This is better known as the concept of entrepreneurship. A tough competition to become an employee of a company makes a lot of people then decided to become entrepreneur. The opportunity to become an entrepreneur is considered still very large in Indonesia. Indonesia itself has a large market share for various types of goods or services, especially in the capital city of DKI Jakarta and its buffer cities namely Bogor, Depok and Tangerang (Jabodetabek) with a population of approximately 31 million people.

However, there is a view that being an employee of higher status than being an entrepreneur. But nowadays there are a lot of success stories of entrepreneurs who started their business from small with limited capital. The number of unemployment rate in Indonesia is 5,33% or about 7.02 million people (BPS, 2017). Based on Indonesian unemployment rate in urban area

tends to be higher than in rural area. Entrepreneurship becomes one way to alleviate unemployment (Sudrajat, 2000). Factors leading to high unemployment rate are the quality of education, lack of skill, and lack of entrepreneurial interest.

Data from the Ministry of Cooperatives and SME in 2013, shows that the number of entrepreneurs in Indonesia is 1,26% of the total population. In 2014, increase to 1,65% and in 2017 rose to 3,1% (BPS, 2017). Statistic Central Berau (BPS) stated that with the Indonesian population of 252 million people, the number of non-agricultural entrepreneurs who settled reached 7.8 million people or about 3.1%. Thus, the level of entrepreneurship Indonesia has exceeded 2% of the population as a minimum requirement of a society will prosper. The Vice Minister of Finance of the Republic of Indonesia in 2014 has also said similar things that developed countries such as Japan and Korea can be developed as they are today not because of natural resources but because of the size of the country's large entrepreneurs (Nashrillah, 2014). However, the entrepreneurship ratio of 3.1% is still lower if it is contained in other countries such as Malaysia (5%), China (10%), Singapore (7%), Japan (11%) or developed countries such as USA reaching 12% of the total population.

Entrepreneurship has become a hot topic in recent decades because of its ability to generate wealth quickly, motivating individuals. In companies, entrepreneurship is associated with the label of Chief Executive Officer (CEO) or head of multinational corporations (Chell, 2008). The governments link entrepreneurship with national competitiveness, productivity, and economic conditions. The national economy sees entrepreneurship and innovation as a tool for fostering national assets, improving people's welfare and also having implications for political influence in world competition.

Entrepreneurship

Entrepreneurship is defined as the process of creating something new at the expense of time, power is supported with financial, physical, social risk, and rewards in accordance with the outcomes (Hisrich, Peters & Shepherd, 2005 in Hisrich, Langen-Fox & Grant, 2007). Refer to the definition, to become an entrepreneur; someone should own not a little provision and preparation that must be owned by a prospective entrepreneur. It is often assumed that to start a business, the main capital needed is financial readiness. But in fact, many success stories entrepreneurs who only armed with creativity, negotiation skills, strategic thinking skills to the courage to realize his dream into a real business manifestation.

According to Chell (2008), entrepreneurship is individual’s behavior to seeks opportunities to develop innovation, establishing a business and do it on the basis of looking for creative solutions to socio-economic problems that must be faced. Individuals are the source of actions and actions do not occur in a vacuum, but in context. In this case the context is socioeconomic.

Entrepreneurial related research believes that psychological characteristics have an influence on a person's desire to entrepreneurship (Gartner in Brice, 2003). Moreover Chell (2008) define entrepreneurship as:

1. Entrepreneurship is the relentless pursuit of opportunity without regard to resources currently controlled (Stevenson and Sahlman, 1989: 104)
2. Entrepreneurship is a process by which individuals – either on their own or inside organizations – pursue opportunities without regard to the resources currently controlled (Stevenson and Jarillo, 1990: 23)
3. Entrepreneurship is the process by which individuals pursue opportunities without regard to alienable resources they currently control (Hart et al., 1995)

4. ‘One cannot and should not pursue opportunities without regard to available resources the entrepreneur must take into consideration available resources as early as possible. [Further] resources as well as opportunities do not have “objective” character. [Contrary to Stevenson] entrepreneurship is the ability to recognize opportunity while simultaneously resources to exploit it. [Moreover] it is through pre-existing credit [financial, social or intellectual capital] that entrepreneurs are given access to resources to exploit the opportunities they have recognized’ (Kwiatkowski, 2004)
5. Entrepreneurship is the process of recognizing and pursuing opportunities with regard to the alienable and inalienable resources currently controlled with a view to value creation (Chell, 2007a: 18)

Some research concluded that in general the factors that affect the intention (intent) of one's entrepreneurship can be grouped into two factors: internal and external. Internal factors are factors that come from within a person, such as confidence (including self-efficacy), need for achievement, creativity, independence, and the courage to take risks and age and gender. And the external factors are such as subjective norms (including parental support), social environment and educational environment (including academic support).

In psychological studies the indication of a person's readiness to display a particular behavior is known by the intention (Ajzen, 2005). Various studies have shown strong evidence that the intention can predict behavior well. Associated with entrepreneurship, a person's tendency to entrepreneurship can be predicted from the intention of entrepreneurship. Choo and Wong (in Indarti & Rostianti, 2008) mentioned that the intention can serve as a reasonable basic approach to understanding who will become an entrepreneur. In line with that, Bird, Katz and Gartner (in Boissin, 2009) state that intentions are the key to an entrepreneurial behavior. By knowing one's intentions for entrepreneurship, it is generally possible to predict the possibility of someone starting entrepreneurship in the future (Krueger, Reilly & Carsurd, 2000).

Fishbein and Ajzen 1975) concluded that the intention reflects the individual’s desire to try to establish behavior, consisting of four determinants: attitude toward behavior, subjective norm, perceived behavior control, and belief.

Specifically in the discussion of the intentions of entrepreneurship, Hisrich, Peters, and Shepers (2008) defines the intention of entrepreneurship as the motivational factors that influence individual to pursue entrepreneurial outcomes. From this definition, it appears that the intention of entrepreneurship is a factor that can affect a person to display entrepreneurial behavior. Therefore, by measuring the intentions of entrepreneurship can be predicted about the behavior of one's entrepreneurship.'

Temperament and Character

The concept of personality in psychology, can be defined broadly or narrowly. Categorization of personality is an attempt to narrow the personality narrowly by classifying it in certain categories. Personality categories known to be one of them is the big five personality¸ but also known as personality categorization based on Carl Gustav Jung's theory, and up to the most recent a personality categorization based on the Myers-Briggs theory known as Myers-Brigss Type of Inventory (MBTI).

Meanwhile, the definition of personality extensively includes temperament and character (Cloninger, 2009). Cloninger (in Takeuchi, Miyaoka, Tomoda, Suzuki, Lu, Kitamura, 2011) mentions that personality consists of temperament domains and characters. Cloninger (2004) define personality as the dynamic organization within the individual of the psychobiological systems by which the person both shapes and adapts uniquely to an ever-changing internal

and external environment. Temperament refers to individual differences in basic emotional responses, and the dimensions of temperament are inherited and relatively stable traits throughout life. On the other hand, the character-which can develop becomes more mature-reflects the individual's life, purpose, value system, and self-conscious emotion. The characters themselves are not inherited and are more influenced by social learning. Kant (1993) had described character as "what we make of ourselves intentionally" as distinguished from temperaments which are automatic biases in emotional style. Hence the model of temperament and character is comparable to that of Kant and Freud (who was Kantian in his approach to identify and understand latent sources of learning as well as automatic biases), but allows for Self-transcendence as in work of Jung and others.

Based on these ideas, Cloninger developed Temperament and Character Inventory (TCI). For the temperament aspect, TCI consists of 4 sub trait:

1. **Novelty seeking (NS)** is a personality trait associated with exploratory activity in response to novel stimulation, impulsive decision making, extravagance in approach to reward cues, quick loss of temper, and avoidance of frustration. This sub trait divided into four subscales: exploratory excitability, impulsiveness, extravagance, and disorderliness.
2. **Harm avoidance (HA)** is a personality trait characterized by excessive worrying; pessimism; shyness; and being fearful, doubtful, and easily fatigued. This sub trait divided into four subscale : anticipatory worry, fear of uncertainty, shyness/shyness with the stranger, fatigability and asthenia (weakness)
3. **Reward dependence (RD)** is characterized as a tendency to respond markedly to signals of reward, particularly to verbal signals of social approval, social support, and sentiment. This sub trait consists of four subscales: sentimentality, openness to warm communication or social sensitivity, attachment, and dependence on approval by other.
4. **Persistence (P)** refers to perseverance in spite of fatigue or frustration. This sub trait consists of four subscales: eagerness of effort, work hardened, ambitious, and perfectionist.

For the character aspect, TCI consists of 3 sub trait:

1. **Self-directedness (SD)** is a personality trait of self-determination, that is, the ability to regulate and adapt behavior to the demands of a situation in order to achieve personally chosen goals and values. This sub trait consists of five subscales: responsibility vs blaming, purposefulness vs lack of goal orientation, resourcefulness vs inertia, self-acceptance vs self-striving, and congruent second nature vs incongruent habits.
2. **Cooperativeness (C)** is a personality trait concerning the degree to which a person is generally agreeable in their relations with other people as opposed to aggressively self-centered and hostile. This sub trait consists of four subscales: social acceptance v intolerance, empathy vs social disinterest, helpfulness vs unhelpfulness, compassion vs revengefulness, and principles vs self-advantage.
3. **Self-transcendence (ST)** is a personality trait associated with experiencing spiritual ideas such as considering oneself an integral part of the universe. This sub trait consist of four subscale: spiritual and religious beliefs (e.g. belief in the existence of a higher power), unifying interconnectedness (i.e. an experienced sense of connection with other living beings, the environment, and a higher power), belief in the supernatural (e.g. belief in paranormal phenomena, such as extrasensory perception), and dissolution of self in experience (e.g. absorption, or a loss of sense of separate self while immersed in experience)

The structure of personality based on Temperament and Character by Cloninger (2010) can be described in the chart below.

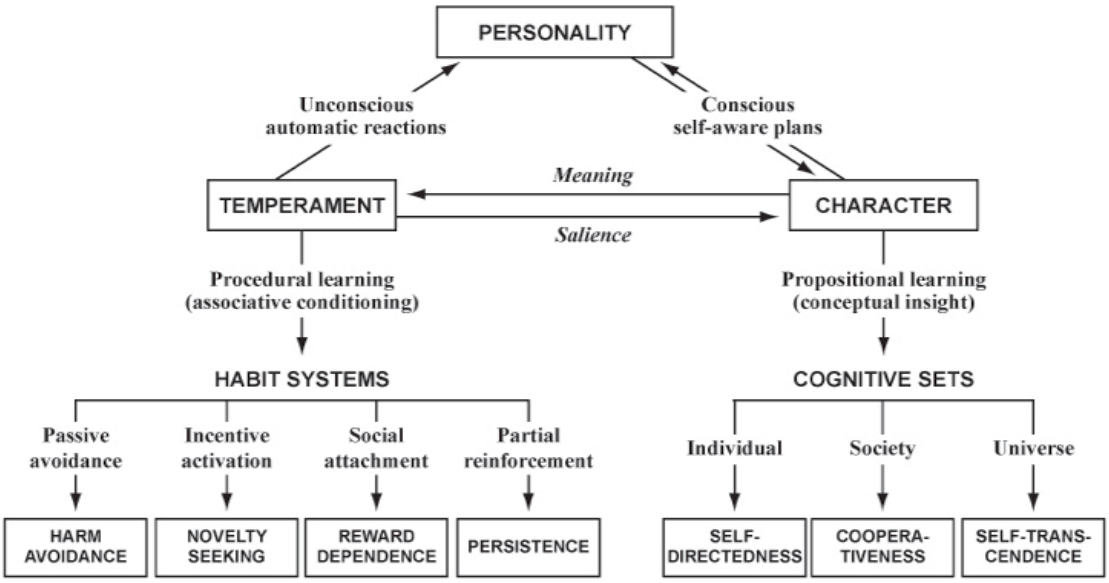


Figure 1: Psychobiological Model of Personality

This inventory has been translated into many languages, but not yet available in Indonesian. TCI has been widely used primarily for measuring personality in adults. TCI is more widely used in the setting of clinical psychology, but it does not close the possibility to be used in other psychological settings as in this study considering the aspects of the theory of temperament and character is very relevant to the everyday behavior that can be associated with entrepreneurship. Various studies on entrepreneurship from a psychological perspective found that some psychological variables are essential for entrepreneurship. Hisrich, Langen-Fox & Grant (2007) describes under the intention or entrepreneurial intentions and success has been attributed to social competence (Baron, 2000), motivation (Collins, Hanges, Locke, 2004; Contos, 2003; McClelland & Winter 1969, Miron & McClelland, 1979; Segal, Borgia, & Schoenfeld, 2005), self-efficacy (CC Chen, Greene, & Crick, 1998; Zhao, Seibert, & Hills, 2005), and willingness to bear uncertainty (McMullen & Shepherd, 2006).

Nevertheless, Baum, Frese, Baron, and Katz (2007) note that despite the belief that the personal characteristics of the entrepreneur are an important thing for the success of the new venture, entrepreneurial psychology has not researched this subject in depth. The relationship between entrepreneurship and personality has been the focus of research, but the broader aspects of personality such as temperament and character have not been associated with entrepreneurship, especially in Indonesia. Research on entrepreneurship in Indonesia is also more widely viewed from an economic point of view, as a form of effort to improve human welfare when the decision to choose entrepreneurship is a behavior that is driven by psychological aspects within a person.

The concept of personality is quite widespread often associated with entrepreneurial intentions. Nevertheless, there has not been a significant research result regarding personality types that can encourage a person to engage in an entrepreneurial activity. Some of the developing personality theories are basically to be able to classify personality types so they are easier to understand. Cloninger's theory that is still being developed to date is one of the most advanced theories that focus on temperament and character. Thus, this study focused to

examine the influence of temperament and character based on Cloninger's theory on the intentions of entrepreneurship ,This research will give description about temperament and character, entrepreneurship intention, and the influence of temperament and character toward entrepreneurship intention of Jabodetabek's college students. College students are often subjected to research in entrepreneurship since their developmental tasks is to become independent by finding sources of income that can be used to fulfill the needs of his own life.

As described above, being an entrepreneur is not an easy thing and most Indonesian consider being employees of higher status than self-employed. Finding the relationship between temperament and character to college student entrepreneurship intentions in Indonesia is important in order to change in college curriculum that encourages the increasing the number of entrepreneurs in Indonesia. Thus, the research question is how the influence temperament and character (refer to Cloninger, 2009) to entrepreneursip intention of Jabodetabek college student.

METHODS

Participants

The participants were 308 college students, 71 males and 237 females. They were between 17 and 27 years old from 35 state and public universities in Jakarta, Bogor, Depok, Tangerang, and Bekasi. They study at 30 different course or faculty in semester 2 to 12. The collected data was 345 but which can be further processed are 308.

Measures

To measure temperament and character, Temperament and Character Inventory (TCI) was used. TCI developed by Anthropedia Foundation in Washington DC, USA. TCI is available in several forms TCI-R (240), TCI-R (140), JTCI, TCI (T/F) and others which are sold online. TCI was adapted on Bahasa Indonesia. Participants were asked to choose 5-point Likert scale: definitely false (1), mostly or probably false (2), neither true nor false about equally true or false (3), mostly or probably true (4), definitely true (5). After pilot study, we dropped 98 items from 240 to 142, whereas 5 items are validity question. The purpose is to make this questionnaire more interesting and quick to be filled by respondent. Since temperament is multidimensional, then the calculation of reliability and validity is done partially. The standardized alpha coefficient for the NS was .829 (11 items), HA was .755 (17 items), RD was .784 (13 items), P was .799 (12 items), SD was .742 (14 items), C was .842 (16 items), and ST was .933 (13 items).

To measure the intentions of entrepreneurship, we arrange entrepreneurship intention the Measuring Intent for Entrepreneurship was developed based on Fishbein and Ajzen's theory (1975), Linen and Chen (2009), Krunger, Reilly & Carsrud (2000), and Hills, Seibert & Zhao (2005). The aspects of entrepreneurship intention are attitude toward behavior, subjective norm, perceived behavior control, and belief. Participants were asked to choose 4-point Likert scale: strongly agree (4), agree (3), disagree (2), strongly disagree (1). It's consist of 21 items with standardized alpha coefficient was .933.

Procedure

The participants were volunteers who agreed to participate in this research by filling the instrument online in *Google* form. After being informed about the purpose of the research, participant completed the questionnaire lasted between 20 and 35 minutes. The data collection was completed at 5 days.

RESULTS

Level of Entrepreneurial Intention

The table below shows level of entrepreneurial intention of 308 respondents.

Table 1. Level of Entrepreneurial Intention

Category	Frequency	Percentage
High	19	6.2
Medium	267	86.7
Low	22	7.1
Total	308	100

The table above shows that most respondents (86.7%) have the intention of entrepreneurship in the medium category.

Influence of Temperament on Entrepreneurial Intention

Multiple regression tests were used to examine the influence of temperament on the entrepreneurial intention. The results are shown in Table 2 below.

Table 2. Influence of Temperament on Entrepreneurial Intention

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.394[a]	,155	,144	9,06309

a. Predictors: (Constant), P, RD, NS, HA

In total, the contribution of novelty seeking (NS), harm avoidance (HA), reward dependence (RD), and Persistence (P) to the entrepreneurial intention is 15.5%, while the rest (84.5%) is influenced by other variables not examined in this study.

To find out the influence of each sub trait of temperament partially on intent of entrepreneurial intention was conduct with ANOVA calculation with result as in Table 3 below.

Table 3. Influence of Temparament Sub Trait Partially on Entrepreneurial Intention

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4560,701	4	1140,175	13,881	.000[b]
	Residual	24888,286	303	82,140		
	Total	29448,987	307			

a. Dependent Variable: IK
b. Predictors: (Constant), P, RD, NS, HA

We can conclude that the effect of temperament sub trait NS, HA, RD, and P on the entrepreneurial intention are statistically significant simultaneously where F (4,303) is 13,881 and p = 0.000 (p <0.05).

Meanwhile, to find out the most influential temperament sub trait on the entrepreneurial intention, t-test calculation was done. The results of these calculations can be seen in Table 4 below.

Table 4. Partial Temperament Sub Trait Influence on Entrepreneurial Intention

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	46,768	8,350		5,601	,000
	NS	,228	,102	,139	2,234	,026
	HA	-,235	,062	-,238	-3,802	,000
	RD	,138	,068	,107	2,022	,044
	P	,337	,103	,233	3,272	,001

a. Dependent Variable: IK

The result shows that all sub trait of temperament have a significant influence on the entrepreneurial intention (p <0.05). The relationship in HA is a negative relationship so that means the higher HA, the lower entrepreneurial intention. On the other hand, sub trait NS, RD, and P have a positive and significant relationship.

Influence of Character on Entrepreneurial Intention

Multiple regression tests were used to examine the influence of character on the entrepreneurial intention. The results are shown in Table 5 below.

Table 5. Influence of Temperament on Entrepreneurial Intention

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.238[a]	,056	,047	9,56045

a. Predictors: (Constant), ST, SD, C

In total, the contribution of self-directedness (SD), consistency (C), and self-transcendence (ST) to the entrepreneurial intention is 5.6%, while the rest (94.4%) is influenced by other variables not examined in this study.

To find out the influence of each sub trait of character partially on intent of entrepreneurial intention was conduct with ANOVA calculation with result as in Table 6 below.

Table 6. Influence of Character Sub Trait Partially on Entrepreneurial Intention

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1662,692	3	554,231	6,064	.001[b]
	Residual	27786,295	304	91,402		
	Total	29448,987	307			

a. Dependent Variable: IK

b. Predictors: (Constant), ST, SD, C

We can conclude that the effect of character sub trait SD, C, and ST on the entrepreneurial intention are statistically significant simultaneously where F (3,303) is 6,064 and p = 0.000 (p <0.05).

Meanwhile, to find out the most influential character sub trait on the entrepreneurial intention, t-test calculation was done. The results of these calculations can be seen in Table 7 below.

Table 7. Partial Character Sub Trait Influence on Entrepreneurial Intention

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	40,998	5,507		7,445	,000
	C	,107	,080	,083	1,328	,185
	SD	,012	,069	,010	,169	,866
	ST	,295	,086	,200	3,443	,001

a. Dependent Variable: IK

The result shows that sub trait ST have a significant influence on the entrepreneurial intention (p <0.05). The relationship in ST is a positive relationship so that means the higher ST, the higher entrepreneurial intention. On the other hand, sub trait SD and C, have no significant relationship.

Temperament and Character Profile of Participants Who Have a High Entrepreneurial Intentions

The TCI Instrument illustrates the temperament and character of the participants. The following table display temperament and character profile of the participants who have a high entrepreneurial intentions.

Table 8. Participant Temperament and Character Profile Who Have High Entrepreneurial Intentions

Temperament	Frequency				Percentage (%)			
	High	Medium	Low	Total	High	Medium	Low	Total
NS	2	19	1	22	9,1	86,4	4,5	100,0
HA	9	13	0	22	40,9	59,1	-	100,0
RD	1	20	1	22	4,5	90,9	4,5	100,0
P	0	18	4	22		81.8	18,2	100,0
Character								
SD	0	21	1	22	-	95,5	4,5	100,0
C	1	18	3	22	4,5	81,8	13,6	100,0
ST	0	15	7	22	-	62,5	31,8	100,0

In sum, the table above shows that the most sub trait of that most often appears in college student with high entrepreneurial intention is HA. Considered that HA relationship with entrepreneurial intention, it can be concluded that most students with high entrepreneurial intentions have a low HA.

CONSLUSION

To sum up, the purpose of this research was to assess the level of intention of entrepreneurship of Indonesian students especially in Jabodetabek area. This research found that college students' entrepreneurial intentions are in the medium category. Moreover, the purpose of this research is to assess the influence of temperament and character on the entrepreneurial intention of college student. This research found that temperament and character simultaneously influence on the entrepreneurial intention significantly. The contribution of temperament on entrepreneurial intentions is 15.5%, while contribution of character on entrepreneurial intentions is 5.6%. All the sub trait in temperament have a significant relationship with the entrepreneurial intentions, while only self-transcendent sub strait that have a significant relationship with the entrepreneurial intention in character. In high student' college entrepreneurial intention, the most common sub trait appear is harm avoidance.

DISCUSSION

The conclusion of this research is that student college entrepreneurial intention was at medium category. This indicates a considerable potential for the growth of young entrepreneurs in Indonesia who can be expected to contribute more on Indonesia's economic growth in the future. Related to the personality aspect, it is necessary to develop a systematic development of personality related to entrepreneurial activity,

This study found that that all sub trait of temperament has significant relationship with entrepreneurial intention. Considering that temperament is unconscious automatic reactions is more influenced by procedural learning where temperament is a habit system. Sub strait Harm Avoidance (HA) that has a negative and significant influence shows that people who have an entrepreneurial intention have temperament with a picture of optimistic behavior, risk-taking, outgoing, and vigorous. Individuals high in HA tend to be cautious, careful, fearful, tense, apprehensive, nervous, timid, doubtful, discouraged, insecure, passive, negativistic, or pessimistic even in situations that do not normally worry other people. These individuals tend to be inhibited and shy in most social situations. Their energy level tends to be low and they feel chronically tired or easily fatigued. As a consequence they need more reassurance and encouragement than most people and are usually sensitive to criticism and punishment. The advantages of of high Harm Avoidance are the greater care and caution in anticipating possible danger, which leads to careful planning when danger is possible. The disadvantages occur when danger is unlikely but still anticipated, such pessimism or inhibition leads to unnecessary worry. In contrast, individuals with low scores on this temperament dimension tend to be carefree, relaxed, daring, courageous, composed, and optimistic even in situations that worry most people (Kose, 2003). These individuals are described as outgoing, bold, and confident in most social situations. Their energy level tends to be high, and they impress others as dynamic, lively, and vigorous persons. Thus we can conclude that this temperament sub trait of college students with high entrepreneurial intentions can be used to face the challenges encountered in trying to establish their own business.

In line with level of HA, individuals with high in Novelty Seeking (NS) tend to be quick-tempered, excitable, exploratory, curious, enthusiastic, ardent, easily bored, impulsive, and disorderly. The advantages of high NS are enthusiastic and quick engagement with whatever is new and unfamiliar, which leads to exploration of potential rewards. The disadvantages are related to excessive anger and quick disengagement whenever their wishes are frustrated, which leads to inconsistencies in relationships and instability in efforts. In contrast, individuals low in Novelty Seeking are described as slow tempered, indifferent, inquisitive, unenthusiastic, unemotional, reflective, thrifty, reserved, tolerant of monotony, systematic, and orderly (Cloninger, 1987). According to Chell (2008) entrepreneurship is individual's behavior to seeks opportunities to develop innovation, establishing a business and do it on the basis of looking for creative solutions to socio-economic problems that must be faced. Thereby, sub trait NS become one of supporting factors to have high entrepreneurial intention.

Furthermore, significant relationship with Reward Dependence (RD) show that entrepreneurial intentions suggests that entrepreneurial activity also requires the ability to interact socially with others in the environment. Reward Dependence is a multifaceted higher order temperament trait consists of the following three aspects of lower order traits: Sentimentality vs Tough Mindedness, Attachment vs Detachment and Dependence vs Independence. Individuals who score high in Reward Dependence tend to be tender-hearted, loving and warm, sensitive, dedicated, dependent, and sociable. They seek social contact and are open to communication with other people. Typically, they find people they like everywhere they go. A major advantage of high Reward Dependence is the sensitivity to social cues, which facilitates warm social relations and understanding of others' feelings. It would be an advantage for establishing new network and business. A major disadvantage of high Reward Dependence involves the ease with which other people can influence the dependent person's views and feelings, possibly leading to loss of objectivity. (Cloninger 1987, Cloninger et al. 1994).

The last sub strait of temperament is persistence (P). P has a strong significant positive relationship with the entrepreneurial intention. These includes eagerness of effort in response

to signals of anticipated reward versus laziness, work hardened in response to intermittent punishment versus spoiled by consistent rewards and non-punishment, ambitious overachieving in response to intermittent frustrative non reward versus underachieving, and perfectionistic perseveration in response to intermittent reward versus pragmatic quitting when not consistently rewarded. Individuals high in Persistence tend to be industrious, hard-working, persistent, and stable despite frustration and fatigue. They typically intensify their effort in response to anticipated reward. They are ready to volunteer when there is something to be done, and are eager to start work on any assigned duty.

Refers to the definition of entrepreneurship from Chell (2008), the main factor of entrepreneurship is the toughness to deal with failure and keep trying without quiting. Persistent persons tend to perceive frustration and fatigue as a personal challenge. They do not give up easily and, in fact, tend to work extra hard when criticized or confronted with mistakes in their work. Highly persistent persons tend to be ambitious overachievers who are willing to make major sacrifices to be a success. A highly persistent individual may tend to be a perfectionist and a workaholic who pushes him/herself far beyond what is necessary to get by. High Persistence is an adaptive behavioral strategy when rewards are intermittent but the contingencies remain stable. However, when the contingencies change rapidly, perseveration becomes maladaptive.

Meanwhile, in the aspect of sub trait character that has a positive and significant relationship with entrepreneurial intention is self-transcendence. This is somewhat surprising where self-transcendence is more defined as a person's relationship with his universe. However, by looking at the existing facets, it can be understood that this sub-trait has a significant relationship with the intention of entrepreneurship.

Facets of Self-Transcendence are Creative Self-Forgetfulness vs Self-Conscious Experience, Transpersonal Identification vs Personal Identification, and Spiritual Acceptance vs Rational Materialism. Self-transcendent individuals are described as unpretentious, satisfied, patient, creative, selfless, and spiritual. In Eastern societies, they are described as enlightened and wise, whereas in Western societies the same traits may be described as naive. These individuals seem to tolerate ambiguity and uncertainty. They can fully enjoy most of their activities without having to know the outcome and without feeling the urge to control it. Self-transcendent individuals impress others as humble and modest persons who are content to accept the failure even of their best efforts and who are thankful for both their failures and their successes. High Self-Transcendence has adaptive advantages when a person is confronted with suffering and death, which is inevitable with advancing age (Cloninger et al. 1993, Cloninger et al. 1994).

Overall, in order to meet the needs of large entrepreneurs who can support the Indonesian economic growth and welfare, we have to concern to the personality of the Indonesian human resources itself. This research found that both temperament and character have a significant contribution to the entrepreneurial intention. Even though temperament is inborn and biological, we can change the character in a well-planned education. The curriculum since elementary school should be structured in such a way as to educate children to have the temperament and character that support the entrepreneurial intentions as described above. Develop a curriculum that can encourage strong temperament and character that support entrepreneurial intentions is the next task that needs to be done.

The present research is not without limitations. Firstly, our study is based on a relatively small sample size due to the limitation of data collection time. More representative participant from Indonesia –not only Jabodetabek- will better represent college student entrepreneur intentions

in Indonesia. Secondly, a more in-depth study of the relationship of each facet to each sub-trait related to the entrepreneurial intentions can be done.

REFERENCES

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. 2nd Edition. New York: McGraw-Hill

Badan Pusat Statistik (BPS) (2017). *Keadaan ketenagakerjaan: Tingkat pengganggguran terbuka.* Retrived from https://bps.go.if/brs_file/nake_08agustus2017

Badan Pusat Statistik (BPS) (2014). *Keadaan ketenagakerjaan: Tingkat pengganggguran terbuka.* Retrived from https://bps.go.if/brs_file/nake_05mei2014

Chell, E. (2008). *The entrepreneurial personality*: *A social construction.* 2nd Edition. Sussex: Routlegde

Cloninger, C. R. (2010). The temperament and character inventory (TCI): Its structure and use. *Centre for Psychology of Personality*, St. Louis. MO.

Cloninger, C. R. (2009). *Theories of personality: Understanding person.* USA: Pearson Pentrice Hall

Cloninger, C. R., Przybeck, T. R., Svrakic, D. M., Wetzel, R. D. (1994). *The temperament and character (TCI): A guide to its development and use.* Centre for Psychology of Personality, St. Louis. MO.

Cloninger, C. R. (1987). A systematic method for clinical description and classification of personality variants. *A Proposal. Arch Gen Psychiatry*; 44: 573-588

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research.* California: Addison-Wesley Publishin Company, Inc.

Hisrich, R. H., Peters, M. P., & Shephers, D. A. (2005). *Entrepreneurship.* 6th Edition. Singapore: Mc-Graw Hill Companies, Inc.

Indarti, N. & Rostiani, R (2008). Intensi kewirausahaan mahasiswa: Studi perbandingan antara indonesia, jepang, dan norwegia. *Jurnal ekonomikan dan bisnis indonesia* Vol. 23 No. 4

Kose, S, (2003). A psychobiological model of temperament and character: TCI. *Yeni Symposium* 41 (2): 86-97

Segal, G., Borgia, D., & Schoenfeld, J (2005). The motivation to become an entrepreneur. *International journal of entrepreneural behavior & research*, 11, pp 42-57

Sugiyono (2001). *Metode penelitian administrasi.* Bandung: CV Alfabeta

Takeuchi, M., Miyaoka, H., Tomoda, A., Suzuki, M,. Lu, Xi, Kitamura, T. (2001). Validity and reliability of the japanese version of temperament and character inventory: a study of university and college student. *Comprehensive Psychiatry Journal* 52: 109-117

Virdhani, MH (12 September 2013). Negara maju harus miliki minimal 2% wirausahawan. Retreived April 4th 2015 from http://ekbis.sindonews.com/read/782305/34/negara-maju-harus-miliki-minimal-2-wirausahawan-1378977885

Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self efficacy in the development of entrepreneurial intention. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1265-1272

Basic information about author

Aully Grashinta is educational psychologist and lecture at Faculty of Psychology, University of Pancasila, Jakarta, Indonesia. Her concern is on the development character especially the nation character. Her recent researches are 'Effect of Indonesian People Character Strength on the Implementation of Pancasila's Sub Items in Their Life (2014)' and 'A Comparative Study of People Character Strength among Asian Countries in Asia (2017).

Contact details

Aully Grashinta

Faculty of Psychology, University of Pancasila

Jl. Srengseng Sawah, Jagakarsa, Jakarta Selatan

Indonesia – 12610

Email: aullygrashinta@univpancasila.ac.id or aullygrashinta@yahoo.com

Phone: +628159220740

KOMPETENCIE ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV V SÚČASNÝCH ŠKOLÁCH V KONTEXTE PODPORY DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ŽIAKOV A UČITEĽOV

COMPETENCIEAS OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS IN CURRENT SCHOOLS IN CONTEXT WITH MENTAL HEALTH SUPPORT OF STUDENTS AND TEACHERS

Veronika BISAKI, Eva GAJDOŠOVÁ, Silvia SODOMOVÁ

Abstrakt: *Štátna politika zdravia Slovenskej republiky kladie dôraz na podporu zdravia, telesného aj duševného, občanov vo všetkých rezortoch. Týka sa to aj rezortu školstva, kde duševné zdravie žiakov, učiteľov a iných odborných pracovníkov, ich wellbeing, životná spokojnosť, zmysel života a reziliencia získava v súčasnosti prioritu. S tým veľmi úzko súvisia zmeny a modifikácia koncepcie práce školských psychológov, ktorí dostávajú v rámci svojich psychologických služieb v školách nové úlohy zamerané na prevenciu, diagnostiku, intervenciu, výskum aj osvetu duševného zdravia všetkých účastníkov procesu edukácie. Nové výzvy a nové úlohy kladú požiadavky aj na zmenu profesijných kompetencií školských psychológov a na ich prípravu a rozvíjanie v pregraduálnom a postgraduálnom vzdelávaní.*

Abstract: *The Health Policy of the Slovak Republic emphasizes the physical and mental healt support of citizents in all resorts, so the resort of education. Mental health of students, teachers and other professionals, their wellbeing, life satisfaction, meaning of life and rezilience are priorities. These trends are connected with some changes and the modification of the school psychologists work conception. The school psychologists get new tasks in their psychological services at schools orientated upon mental health prevention, assessment, interention, research and promotion dealing with all participants of the educational process. New challenges and new tasks give reqiurements for changes of the professional competencies of school psychologists and for their preparation and development in pregradual and postgradual education.*

Kľúčové slová: *štátna politika zdravia; duševné zdravie; školský psychológ; profesijné kompetencie; vzdelávanie.*

Key words: *state health policy; mental health; school psychologist; professional competencies; education.*

Štátna politika zdravia v Slovenskej republike

Štátna politika zdravia Slovenskej republiky chápe zdravie ako základné ľudské právo. Jej cieľom je nasmerovať záujmy a snahy všetkých zložiek spoločnosti na zdravie ako kľúčový faktor rozvoja spoločnosti a vytvoriť prostredie, v ktorom občania budú mať zaručené podmienky na podporu a ochranu svojho zdravia, telesného aj duševného, právo na zdravotnú starostlivosť a na dostupnosť a rovnosť v jej poskytovaní.

Základnými hodnotami, z ktorých štátna politika zdravia Slovenskej republike vychádza, sú:

- Zdravie je základné ľudské právo.
- Zdravie je kľúčom k spoločenskému rozvoju. Zlepšenie zdravotného stavu podporou a ochranou zdravia znižuje výdavky na zdravotnú starostlivosť a šetrí zdroje pre hospodársky a ľudský rozvoj.
- Východiskom na udržanie zdravia je slobodné a zodpovedné správanie sa informovaného občana. Základnou motiváciou občana je jeho vedomie, že zdravie je preňho prednostným záujmom a základnou zložkou kvality života.

- Štát preberá starostlivosť o zdravie nad rámec možností jednotlivca a zaručuje dostupnosť zdravotnej starostlivosti všetkým občanom, rovnosť, sústavnosť a kvalitu jej poskytovania.
- Základnými morálnymi princípmi sú rovnosť a solidarita v zdraví, etika v správaní, súcit a spravodlivosť.
- Plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí bez ohľadu na to, či je to prírodné, sociálne alebo ekonomické prostredie.

Štátna politika zdravia sa týka všetkých rezortov a zložiek spoločnosti. Tie musia prispieť k zlepšeniu zdravotného stavu zlepšením determinantov zdravia, ktorými sú vzdelanosť, zamestnanosť, ekonomika, daňová a cenová politika, mzdová politika, zdravé a bezpečné prostredie, úroveň zdravotnej starostlivosti a iné.

Cieľom politiky štátnej zdravia je pre všetky vekové a sociálne skupiny obyvateľov vytvoriť rovnaké podmienky na udržanie zdravia, pričom platí princíp vzájomnej solidarity a aktívnej spolupráce každého jednotlivca i celej spoločnosti.

Z hľadiska duševného zdravia v školách a v školských zariadeniach patriacich do rezortu školstva upozorňujeme na päť priorít a úloh štátnej politiky zdravia nachádzajúcich sa v spomínanom dokumente:

- Zdravie mládeže
- Zlepšenie duševného zdravia
- Zdravé a bezpečné prostredie
- Zdravý štart do života
- Redukcia negatívnych návykov a zdravý životný štýl.

Pre plnenie nových úloh štátnej politiky zdravia je nevyhnutné začať budovať v školách multidisciplinárne tímy odborníkov, ktoré by kooperatívne podporovali také podmienky v školskom prostredí, ktoré zabezpečia kvalitné duševné zdravie, pohodu a wellbeing všetkých účastníkov edukácie, teda žiakov, učiteľov, odborných a iných pracovníkov.
Kazdin (1993) pripomína najmä dve hlavné oblasti duševného zdravia, ktoré treba zabezpečovať aj v školskom prostredí. Prvou z nich je absencia dysfunkcie v psychologickej, emocionálnej, behaviorálnej a sociálnej sfére. Druhou je optimálne fungovanie alebo subjektívna pohoda (well-being) charakterizovaná existenciou osobnostných a interpersonálnych zručností, ktoré podporujú optimálne fungovanie jednotlivca.

Rychterová a Keyesová (1995) zdôrazňujú v štruktúre wellbeing šesť základných dimenzií (in Kebza, 2005, s.69), ktoré treba prioritne rozvíjať aj u detí a mládeže v školách:

1. Sebaprijatie – pozitívny postoj k sebe, spokojnosť so sebou samým, uzrozumene s rôznymi aspektami seba a ich akceptácia, prijatia rôznych aspektov seba, dobrých aj zlých vlastností.
2. Pozitívne vzťahy k druhým – srdečné uspokojujúce vzťahy k druhým, záujem o blaho druhých, schopnosť empatie.
3. Autonómia – nezávislosť a sebaurčenie, schopnosť odolávať sociálnym tlakom a zachovať si vlastný názor a konanie, nezávislosť na hodnotení a očakávaní druhých.
4. Zvládanie životného prostredia – pocit kompetencie pri zvládaní každodenných nárokov, prehľad o tom, čo sa deje v okolitom prostredí, schopnosť vidieť príležitosti a využiť vonkajšie dianie pre vlastné ciele a potreby.
5. Zmysel života – smerovanie k cieľom, pocit, že minulý a prítomný život má zmysel, smerovanie k dosiahnutiu cieľov.
6. Osobný rozvoj – pocit trvalého vývinu, otvorenosť novému, nepripustenie si nudy a pocitu stagnácie, schopnosť vidieť pozitívne zmeny vlastného ja a správania.

Podpora duševného zdravia žiakov prostredníctvom služieb školského psychológa a rozvíjaním jeho nových kompetencií

Nové problémy, ktoré prinieslo 21. storočie týkajúce sa duševného zdravia (výrazný nárast problémov a porúch žiakov v správaní, najmä agresie, šikanovania a kyberšikanovania, intolerancie, diskriminácie, rasizmu medzi žiakmi, látkové aj nelátkové závislosti, ako napr . závislosť na počítačoch, mobiloch, patologické hráčstvo, gamblerstvo, ale aj nárast viacerých duševných ochorení u detí, najmä strachov, úzkosti, depresie, fóbií, ale tiež nárast demotivovaných učiteľov so syndrómom vyhorenia a s objavujúcimi sa psychickými ochoreniami), si vyžadujú úzku každodennú spoluprácu odborníkov v školách a v školských zariadeniach, ich prácu v multidisciplinárnych tímoch s jasnými cieľmi, metódami a postupmi práce. Nové úlohy pedagogických a odborných pracovníkov vyžadujú aj výraznú modifikáciu koncepcie prípravy a ďalšieho vzdelávania školských psychológov v školách a v školských zariadeniach.

Zmienime sa o úlohách školského psychológa v kontexte rozvoja jeho kompetencií v rámci psychologických služieb školám:

1.úloha

Školský psychológ pracuje **s celým systémom škola a s jeho podsystémami, žiakmi, rodičmi a učiteľmi, a to nielen na úrovni indivídua, ale predovšetkým skupiny a komunity.** Znamená to, že školský psychológ pracuje na škole čoraz častejšie so skupinami žiakov v triedach, ba s celými triedami a ročníkmi, rovnako ako aj so skupinami rodičov a učiteľov, dokonca pri istých problémoch aj s celým učiteľským zborom, vychádzajúc z primárneho cieľa podporiť **mentálne zdravie žiakov a učiteľov** v škole, ich spokojnosť, pohodu, radosť, šťastie, well-being v škole.

2. úloha

Školský psychológ sa sústreďuje **nielen na prácu s problémovými žiakmi, ale zabezpečuje osobnostný rozvoj a psychické zdravie všetkých žiakov,** napr. prostredníctvom krátkodobých tréningov sociálno-emocionálnych zručností, vzdelávaní, debát, workshopov, konzultácií, rád. **Ťažisko práce školského psychológa je preto v primárnej prevencii**, v príprave a realizácii longitudinálnych preventívnych programov, zameraných na sociálny, emocionálny, morálny aj kognitívny vývin žiakov a profesijný vývin učiteľov, najmä pomáhať zvyšovať ich psychologickú spôsobilosť a kľúčové psychologické kompetencie.

3. úloha

Školský psychológ venuje pozornosť hľadaniu **vhodných stratégií, postupov a prístupov a preventívnych a rozvíjajúcich programov zameraných na riešenie novodobých sociálno-patologických javov v škole s dôrazom na kyberšikanu, intoleranciu, rasizmus, šikanovanie, zmysel života žiakov.**

4. úloha

Školský psychológ kladie eminentný dôraz **na sociálnu psychológiu školy**, zameriava sa vo svojej práci na podporu a rozvíjanie **dobrej sociálnej klímy a sociálnej atmosféry v škole,**

v jednotlivých triedach, ale aj na dobré medziľudské vzťahy v učiteľskom zbore, podporuje demokratický štýl riadenia vedenia školy a napomáha väčšej humanizácii výchovno-vzdelávacieho procesu.

5. úloha

Školský psychológ venuje väčšiu pozornosť **vzdelávacej a profesijnej dráhe žiakov, zabezpečuje komplexné kariérové poradenstvo** pri prvej a druhej smerovej voľbe povolania vrátane diagnostiky profesijných záujmov, schopností a osobnostných vlastností žiakov a funguje aj v roli kariérového poradcu na škole.

6. úloha

Pre kvalitné psychologické služby v škole je nevyhnutné, že školský psychológ častejšie **kooperuje pri riešení problémov výchovy a vzdelávania detí a dospievajúcich s ďalšími inými odborníkmi, akými sú** učitelia, poradenskí a klinickí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia, logopédi, sociálni pedagógovia, výchovní poradcovia, sociálni pracovníci, pedopsychiatri, ale aj právnici, lekári a je pripravený **pracovať v multidisciplinárnom tíme.** V škole poskytuje poradenské služby tiež učiteľom a iným pedagogickým pracovníkom v oblasti profesijného, osobnostného, partnersko-maritálneho rozvoja a pod., zaoberá sa problémami psychickej záťaže učiteľov a možnosťami jej prekonávania.

7.úloha

Významnou činnosťou školského psychológa sú aj **psychologické služby pre rodinu, rodičov a širšie rodinné prostredie dieťaťa a spolupráca s rodičmi pri výchove detí a riešení problémov v učení, správaní, voľbe profesie.** Ukazuje sa ako potrebné , aby mal školský psychológ dobrú prípravu aj pre oblasť manželského a partnerského poradenstva.

8. úloha

V posledných rokoch sa do popredia činností psychológa v škole dostáva **krízový manažment a krízová intervencia,** napr. pri naliehavých situáciách akými je úmrtie v škole či v rodine, samovražda, vážnejšie psychické ochorenie, živelná pohroma, vojnový konflikt, teroristický útok a i.

9. úloha

Školského psychológa ako odborníka pre psychológiu v škole potrebuje aj proces **začínajúcej inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v základných a stredných školách.** Problém inklúzie vo vzdelávaní na Slovensku sa začal definovať najmä po januári roku 2012, kedy Vláda SR prijala koncepciu inkluzívneho vzdelávania. Na školu, ktorá je inkluzívna, sa kladú samozrejme vyššie nároky spojené s veľkou heterogenitou zloženia jej žiakov. Sú to nároky na zmenu prostredia, najmä sociálneho prostredia školy, na prácu učiteľov na rozvoji osobností žiakov, na ich psychickom zdraví a kľúčových kompetenciách. Pripravenosť učiteľov na vzdelávanie takejto širokej heterogénnej skupiny žiakov počíta s individualizáciou a diferenciáciou. Inklúzia v školách je síce prioritne o školskej politike, školských zákonoch, finančných dotáciách, materiálnych podmienkach, príprave učiteľov a ďalších odborníkov, ale predovšetkým je o postojoch nás všetkých, o hodnotách, o tolerancii, o akceptácii odlišností,

o úprimnosti, o dôvere, o altruizme, o morálke. A tam má psychológia, psychológ a v školskom prostredí školský psychológ zelenú.

10.úloha

V neposlednom rade školský psychológ pracuje **na svojom osobnostnom a profesijnom raste,** vzdeláva sa, získava nové poznatky, zúčastňuje sa odborných konferencií, odborných seminárov, tréningov, výcvikov a získané skúsenosti aplikuje vo svojej psychologickej praxi.

Nové kompetencie školských psychológov vyplývajúce z jeho úloh v procese edukácie dnešnej školy sa týkajú týchto oblastí:

- kooperácia v rámci multidisicplinárneho tímu odborníkov v škole,
- skvalitňovanie sociálnej klímy, sociálnych vzťahov, sociálnej komunikácii, sociálno-emocionálnych zručností a efektívnom riešení kríz a konfliktov v školskom prostredí,
- riešenie novodobých sociálno-patologických javov v škole,
- kariérové poradenstvo a voľba povolania žiakov,
- výchova žiakov k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu,
- spolupráca školy a rodiny a rodinného poradenstva,
- tolerancia k odlišnostiam a dôraz na vzájomné dobré spolunažívanie žiakov,
- inklúzia a inkluzívna edukácia,
- príprava a realizácia prieskumov a výskumov v škole,
- osvetová práca a medializácia profesie,
- zvládanie vybraných otázok pedagogiky, metodiky, didaktiky edukačného procesu.

LITERATÚRA

GAJDOŠOVÁ, E. 2015. *School psychology and school psychologist for the 21st century*. Praha : Wolters Kluwer.

GAJDOŠOVÁ, E.,_BISAKI, V. 2015. Rola školského psychológa v kontexte pozitívnej psychológie. In: *Školský psychológ/Školní psycholog*. Novinky v pedagogické a školní psychologii. Vol. 16, No 2, pp. 96-100.

GAJDOŠOVÁ, E. 2017. New Challenges for School Psychologists in the Slovak Republic. *Psychology Research,* December 2017,Vol 7, No.12,doi:10.17265/2159-5542/2017.12.001

KAZDIN, A. E. 1993. Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48(2), 127-141. Dostupné na: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.127

KEBZA, V. 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

Kontaktné údaje

Veronika Bisaki, Eva Gajdošová, Silvia Sodomová

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Tomášikova 20, 821 02 Bratislava

eva.gajdosova@paneurouni.com

HODNOTENIE MANAŽÉRSKYCH PREDPOKLADOV U ŠTUDENTOV PSYCHOLÓGIE

THE MANAGER'S CONDITIONS AT PSYCHOLOGY STUDENTS APPRECIATION

Beáta DVORSKÁ

Abstrakt: *Výskum sa zaoberá manažérskymi predpokladmi u študentov psychológie vo vzťahu s päťfaktorovou teóriou osobnosti „Big Five". Cieľom je zistiť, či existuje vzťah medzi osobnosťou a manažérskymi predpokladmi, a ktoré osobnostné rysy podľa teórie „Big Five" pozitívne alebo negatívne korelujú s manažérskymi predpokladmi z hľadiska veku a pohlavia. Na skúmanie osobnostných rysov sme použili päťfaktorový osobnostný inventár NEO-FFI a na zisťovanie manažérskych predpokladov verbálny test GMA-V(A). Zistili sme, že úspešnosť v teste GMA pozitívne koreluje s faktorom otvorenosti a negatívne s faktormi svedomitosť a extroverzia. Vzorku tvorilo 34,3% emocionálne stabilných a 35,2% emocionálne labilných študentov. 33,3% introvertov a 42,6% extrovertov. Málo otvorených k skúsenosti bolo 37% a otvorených bolo 33,3%. Zistili sme pomerne vysoké zastúpenie málo prívetivých (42,6%) a 26,9% prívetivých študentov. Svedomití participanti predstavovali 47,2% a málo svedomitých bolo 22,2%. Naša vzorka dosiahla v teste GMA 45,26% úspešnosť. Medzi vekom a úspešnosťou v teste GMA sme v skupine 18 – 19 ročných nezaznamenali žiadnu významnú koreláciu. V skupine 20 – 24 ročných sa našli kladné korelácie pri extroverzii, prívetivosti a svedomitosti, u 25 a viac ročných sa zistila kladná korelácia pri otvorenosti a záporná pri neuroticizme.*

Abstract: *The survey is concerned on the manager's conditions at the Psychology students in the connection with the five factors' personality theory „The Big Five". The aim is to find out, if there is a connection between the personality and the manager's conditions and which personal attribute according „The Big Five Theory" correlate positively or negatively with the manager's conditions to the age and sexuality. To research personality attributes we had used The Five Factors Personal Inventar NEO-FFI and The Verbal Test GMA (GMA-V(A) for searching the manager's conditions. We found that the fruitfulness in the GMA Test is positively correlating with the conscientiousness and the extroversity factors. The sample had consisted of 34,3% emotionally stabile and 35,2% emotionally labile students. 33,3% percent of the introverts and 42,6% the extroverts. However, 37% were the least open-minded whereas 33,3% were open-minded for the experience. We found out rather the high abundance of non- affable (42,6%) and affable (26,9%) students. Meticulous participants were represented by 47,2% and less meticulous were 22,2%. Our sample has achieved the success of 45,26% in the GMA Testing. We have not realised any major correlation between the age and the fruitfulness in the group of 18 -19 years olds. We have realised the positive correlations by the extroverty, the affability and the conscientiousness in the 20- 24 age group, in the group of 25 and up was realised the positive correlation in open-minding and the negative one by neurocritisism.*

Kľúčové slová: *osobnostné rysy; Big Five; manažérske predpoklady; študenti psychológie*

Keywords: *personality traits; Big Five; manager´s conditions; students of psychology*

ÚVOD

Vyspelé organizácie vo veľkej miere vyžadujú, aby ich pracovníci boli charakterizovaní výkonnosťou, priebojnosťou, zodpovednosťou, rozhodovaním či vodcovskými schopnosťami. Dokázať splniť všetky tieto požiadavky a byť dobrým manažérom nie je jednoduché a nie každý sa na túto náročnú pozíciu hodí. Manažérske predpoklady môžu závisieť od rôznych faktorov. Od osobnosti človeka po motiváciu, ambície, postoje, ale i pracovnú odbornosť a mnohé iné. Nie vždy sa dá jednoznačne určiť kto bude dobrým a kto zlým manažérom.

Osobnosť

Napriek rôznym definíciám je možné zhrnúť základné spoločné znaky každej osobnosti. Môžeme sem zaradiť jedinečnosť, ktorá umožňuje odlišovanie ľudí navzájom, súhrnnosť a jednota, čiže zoskupenie osobnostných častí, ktoré spolu tvoria neoddeliteľný celok, relatívna stálosť, ktorá umožňuje predpovedať správanie ľudí v určitých situáciách a prispôsobenie a vývoj, čiže vyrovnávanie sa s meniacimi sa podmienkami (Bedrnová, Jarošová, Nový a kol., 2012). Veľmi dôležitá pre vysvetlenie osobnosti človeka aj z pohľadu manažérskych predpokladov je štruktúra našej osobnosti. Míka (2006) uvádza, že štruktúru osobnosti tvoria schopnosti, temperament, záujmy, potreby, charakter a vôľa. Musíme brať do úvahy aj dedičnosť, individuálne vnútorné faktory a sociálne prostredie, nakoľko majú vplyv na formovanie uvedených zložiek. Pre manažéra je však kľúčové to, nakoľko to všetko dokáže použiť a rozvíjať.

Osobnosť vysokoškolského študenta

Osobnosť študenta vysokej školy presne definovať a opísať je náročné, nakoľko každý študent je jedinečný. Vyznačuje sa mnohorakosťou, zložitosťou, a jeho charakteristiku nie je možné zúžiť do definície, ktorá by sa vzťahovala na všetkých. Na študentov vysokej školy sa však môžeme pozerať z troch hľadísk:

1. Sú osobnosťami, ktoré majú svoje potreby, problémy, vlastnosti a tvoria individualitu.
2. Ide o učiacich sa jedincov, ktorí majú určité intelektové predpoklady, svoj kognitívny štýl a záujmy.
3. Sú tiež klientmi, ktorí od vysokej školy očakávajú zisk určitých znalostí zo svojho odboru a pripravenosť na ich prvé povolanie (Vašutová, 2002).

Základným znakom je hľadanie dlhodobých konkrétnych cieľov a naštartovanie samostatnej životnej dráhy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tiež sú pomerne otvorení, aktívni, sebavedomí, asertívni a často kritickí. Nerobí im problémy učenie sa cudzích jazykov a práca s informačnými technológiami. Ide o osoby, ktoré sú na konci svojho dospievania a mali by sa formovať do komplexných a dynamických osobností. Je pre nich typické nadšenie, flexibilita, dobrý výkon a používanie nových jednoznačných spôsobov riešenia.

Osobnosť manažéra

Definícií manažéra a manažérskej osobnosti je pomerne veľa, pričom v každej literatúre má podobný význam. Podľa Lojdu (2011, s.10) „*manažér je človek, ktorý dosahuje stanovené ciele s ľuďmi a prostredníctvom nich*“. Kvalitní manažéri sú pre firmu síce nákladní, ale môžu zosobňovať predpoklad pre úspech organizácie a jej stabilné udržanie sa na trhu práce. V prípade manažérskych pozícií majú osobnostné charakteristiky ešte väčší význam ako u iných profesií. Osobnosť je teda dôležitým determinantom úspešného pôsobenia manažéra a jeho výsledky sú výrazne ovplyvnené osobnostnými črtami. Nevyhnutnou súčasťou manažérskej osobnosti je uvedomovanie si svojho správania a jeho regulovanie, uvedomovanie si o čo ide pri riešení situácií a čo sa z nej dá vyťažiť, no zároveň rešpektovanie správania a potrieb druhých a nepoddanie sa ich nátlaku, bojovanie za ciele podniku, navrhovanie vhodných riešení, pružné konanie a neústupčivosť. Kvalita osobnosti by sa mala prejavovať v rozvážnosti, cieľavedomosti, rozhodnosti, iniciatíve, samostatnosti, zásadovosti, zodpovednosti, kreativite, emocionálnej a citovej vyrovnanosti a optimizme (Majerčák, Farkašová, 2005). V súčasnosti nie je jednoduché opísať aký by mal byť ideálny manažér, nakoľko má v každej organizácií špecifické postavenie. Práca manažéra kladie náročné

požiadavky najmä na osobnosť človeka. Nie každý dokáže byť schopným a úspešným manažérom. K tomu, aby zvládol vysoké nároky zo strany firmy, ale aj zo strany podriadených, musí disponovať manažérskymi predpokladmi, či už ide o jeho vlastnosti, temperament, znalosti, zručnosti, kompetencie, motívy, hodnoty, potreby či postoje. Činnosť manažéra teda zahŕňa osobnostné aj pracovné predpoklady, ktoré sú výsledkom kombinácie vrodených aj získaných predpokladov, osobnostných vlastností, schopností, jeho motívov, záujmov, potrieb, hodnôt, postojov, skúseností a vzdelania. Získané predpoklady sa nadobúdajú vzdelávaním a výchovou. Manažér by mal ovládať techniky, postupy a metódy, ktoré uplatňuje v svojej práci a prispieva tak k zvyšovaniu pracovného výkonu a efektivity práce. Má byť schopný dosahovať ciele prostredníctvom pracovníkov, organizovať, vyjednávať, motivovať a ovplyvňovať (Petrák, Bartasová, Kadleček, Zábojníková, 2012). Dôležitým krokom je venovať pozornosť predpokladom, ktoré sa prejavujú v súvislosti so schopnosťami byť úspešným na pozícií manažéra, a to hlavne v numerickej, abstraktnej a verbálnej rovine. Ide o schopnosti nevyhnutné na zvládnutie širokej škály rôznych situácií pomocou rozumových schopností alebo konkrétnych riešení. Podľa Kollárika, Lisej a Ritomského (2013, s. 18) „*u súčasného manažéra je aktuálna úroveň numerických schopností, schopnosť komplexného numerického úsudku, tvorba a aplikácia stratégií riešenia problému, schopnosť odhadovať a posudzovať numerické úlohy pod vplyvom času. Dôležitá je stratégia riešenia problému a rýchlosť stanovenia výsledku*“. Vysoké numerické schopnosti predpokladajú úspech v analyticko – matematickom myslení, orientovanie na obchod a čísla. Verbálne myslenie je výhodou pri pozíciách, ktorých podmienkou je vysokoškolské vzdelanie, kritické myslenie a využitie svojich dispozícií v praxi. Vysoká úroveň verbálneho myslenia predpokladá logiku, pochopenie verbálnych prejavov, kritické myslenie a je potrebné najmä pri pozíciách, kde manažér väčšinu svojho pracovného času trávi medziľudskou komunikáciou. Abstraktné myslenie znamená divergentné myslenie, kedy je potrebná indukcia, vhľad a flexibilita. Teda všade tam, kde sa hľadajú nové, efektívne riešenia a treba prichádzať s kreatívnymi nápadmi.

Predošlé výskumné zistenia

Ak vychádzame z modelu „Big Five“, všeobecne sa v rámci osobnostných charakteristík u manažérov vyžaduje vysoká emocionálna stabilita, aby dokázali kontrolovať svoje správanie, emócie a zachovať pokojnú atmosféru aj v stresových chvíľach, nestrácali energiu premýšľaním nad svojimi schopnosťami, dôverovali si a zniesli tlak. Ďalej je potrebné, aby dosahovali stredné hodnoty v prívetivosti, ktorá sa prejavuje schopnosťou vychádzať s inými, no na druhej strane dokázať poskytnúť aj negatívne informácie primeraným, priamym spôsobom a vyhýbať sa konfliktom. Tiež je potrebné, aby dosahovali stredné hodnoty v škále svedomitosť, nakoľko si ich práca vyžaduje na jednej strane systematickosť a dodržiavanie pravidiel a na druhej strane prispôsobenie správania pri neočakávaných situáciách (Lazišťanová, 2013). Naopak, iní odborníci tvrdia, že nízke skóre v neurotizme a prívetivosti, priemerné skóre v otvorenosti k skúsenosti a vysoké skóre v extraverzii a svedomitosti sú charakteristické znaky úspešného manažéra. Svedomitosť a emocionálna stabilita sú prediktormi výkonu, čo značí, že upozorňujú aj na nevyhnutné schopnosti pre výkon manažérov, teda dobre vychádzať s ľuďmi a vedieť sa presadiť (Lisá, 2011). Vzťahu osobnosti v súvislosti s manažérmi a ich predpokladmi, výkonom, kompetenciami, vlastnosťami, znalosťami, zručnosťami, temperamentom, motívmi, potrebami, postojmi či hodnotami sa doposiaľ zaoberalo mnoho výskumov, pričom ich výsledky sú v určitých prípadoch jednoznačné, v iných aspektoch sa rôznia. Pri štandardizácií NEO päťfaktorového osobnostného inventára na Slovensku sa zistilo, že niektoré faktory korelujú aj navzájom medzi sebou. Ide najmä o negatívnu koreláciu medzi neurotizmom a extraverziou, no tiež

medzi prívetivosťou a svedomitosťou. U mužov sa našla vyššia korelácia medzi neurotizmom a svedomitosťou a u žien medzi neurotizmom a extraverziou (Ruisel, Halama, 2007). Výskum Rothmanna a Coetzera skúmal manažérov farmaceutických spoločností a ich vzťah medzi jednotlivými dimenziami „Big Five" a pracovným správaním. Vekové rozpätie participantov bolo 18 – 58 rokov. Na meranie bol použitý osobnostný inventár NEO-PI-R a dotazník na odhadnutie správania PAQ, ktorý meria tri škály: správanie, kreativitu a manažérske zručnosti. Výsledky ukázali, že kombinácia emocionálnej stability, extraverzie, otvorenosti k skúsenosti a svedomitosti sa prejavuje zameraním na úlohy a kreativitou. Neurotickejší manažéri menej kontrolujú svoje impulzy a nevedia sa vyrovnať so stresovými situáciami. Ďalej sa zistilo, že emocionálna stabilita, otvorenosť k skúsenosti a prívetivosť pozitívne korelujú s manažérskym správaním. Manažéri, ktorí dosahujú vyššie skóre v uvedených dimenziách, vykonávajú svoju funkciu lepšie ako tí, ktorí dosahujú nižšie skóre. Zistil sa aj negatívny vzťah medzi neurotizmom a manažérskym správaním. Manažéri, ktorí skórujú vysoko v škále neurotizmu sú náchylní na iracionálne myšlienky, majú menšiu schopnosť kontrolovať svoje impulzy a zle sa vyrovnávajú so stresom. Signifikantný vzťah otvorenosti k skúsenosti a manažérskeho správania môže byť vysvetlený tým, že manažéri sa musia stále prispôsobovať zmenám (Rothmann, Coetzer, 2003). Ďalší výskum skúmal spoločné prvky a korelácie medzi dvoma známymi osobnostnými testami (NEO-PI-R a MBTI) a testami GMA a WGCTA, nakoľko autori Furnham, Dissou, Sloan a Chamorro-Premuzic predpokladali, že osobnostné črty súvisia s dosiahnutým skóre v testoch GMA a WGCTA a že výsledky z uvedených testov naznačujú interindividuálne rozdiely v pracovnom správaní a zručnostiach zamestnancov. Už predošlé výskumy zistili, že osobnostné črty môžu hrať dôležitú úlohu v rozvoji intelektových zručností. Pozitívna korelácia sa ukázala pri faktore otvorenosti a negatívna pri faktoroch neurotizmu a svedomitosti. Ďalšie štúdie ukázali negatívny vzťah medzi neurotizmom a školským prospechom, pričom extraverzia korelovala pozitívne so študijnými výsledkami na základných školách a negatívne na stredných a vysokých školách. Výskumnú vzorku tohto výskumu tvorili participanti stredného a vyššieho manažmentu. Výsledky ukázali, že faktor otvorenosť najviac koreluje s testami GMA a WGCTA. Stabilní, otvorení a menej svedomití manažéri dosahovali v uvedených testoch najvyššie skóre. Medzi extraverziou a výsledkami testov sa tiež ukázali kladné korelácie. Extravertní manažéri sú zameraní na stretávanie sa s ľuďmi a majú lepšie verbálne schopnosti. Ďalším zistením bolo, že participanti, ktorí skórovali vysoko vo faktore svedomitosť v teste NEO-PI-R, mali tendenciu skórovať slabšie v GMA teste (Furnham, Dissou, Sloan, Chamorro-Premuzic, 2007). Dôkazom prepojenosti „Big Five" s vodcovstvom je aj metaanalýza 222 korelácií zo 73 vzoriek. Na základe osobnostných rysov v súvislosti s vedúcim postavením manažérov autori predpokladali, že práca manažéra závisí od jeho osobnostných kvalít a pokúsili sa tento vzťah preukázať. U participantov bol použitý päťfaktorový osobnostný model, pričom neurotizmus autori opísali ako slabé emocionálne prispôsobenie a celkovo negatívne emócie ako anxieta, neistota a hostilita. Extraverzia reprezentuje tendenciu socializovať sa, byť asertívny, aktívny a prežívať pozitívne emócie, energiu a horlivosť. Otvorenosť k skúsenosti je vykreslená ako sklon byť vynachádzavý, nekonformný, nekonvenčný a autonómny. Prívetivosť značí tendenciu byť dôverčivý, súhlasný, starostlivý, pokojný a láskavý a napokon svedomitosť sa skladá z dvoch súvisiacich aspektov: úspechu a spoľahlivosti. Vedenie manažérov bolo rozdelené na dva faktory: uvedomovanie vodcovstva, čo referovalo k tomu, či je manažér aj ostatnými vnímaný ako manažér alebo líder a efektívnosť manažéra, čo sa spája s ovplyvňovaním a vedením aktivít smerom k dosahovaniu stanovených cieľov. Výsledky ukázali, že medzi osobnostnými rysmi a manažérskym správaním sa nachádza viacnásobná spojitosť, čo potvrdzuje, že päťfaktorovú teóriu osobnosti môžeme považovať za plodný základ pre skúmanie dispozičných predpokladov manažérskeho správania. Ukázalo sa, že extraverzia najsilnejšie koreluje s manažérskymi predpokladmi a správaním. Podľa

výskumu ide o jeden z najdôležitejších rysov a viac sa spája s uvedomovaním vodcovstva ako s efektívnosťou manažéra. Nasledovala svedomitosť, ktorá negatívne súvisí s vodcovstvom aj napriek tomu, že autori uvádzajú, že organizovanie aktivít môže svedomitým pracovníkom pomôcť rýchlo sa vypracovať na manažérsku pozíciu. Otvorenosť je najkontroverznejší a najmenej pochopený faktor a neukázala sa pri nej spojitosť s viacerými použitými kritériami, napriek tomu sa u nej prejavila pozitívna korelácia, najmä s efektívnosťou manažéra. Pri neurotizme výsledky ukázali negatívnu koreláciu a spája sa viac s efektívnosťou manažéra. Pri prívetivosti sa ukázali relatívne slabé korelácie (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002).

METÓDY

Výberový súbor, metódy zberu dát

Výskumu sa zúčastnilo 108 študentov z Fakulty psychológie. Zo zúčastnených ženy predstavovali 65,7% (71), nakoľko tvoria väčšinovú časť študentov daných odborov. Muži boli zastúpení v 34,3% (37) celej vzorky. Vekové rozpätie našej vzorky bolo od 18 do 26 rokov, pričom priemerný vek bol 22 rokov. Pri zbere dát bol použitý náhodný výber.

Pri praktickej časti výskumu sme na zistenie osobnostných rysov participantov použili skrátenú verziu osobnostného dotazníka NEO-FFI, nakoľko ide o známu, nenáročnú, pomerne rýchlu a overenú metódu. Na hodnotenie manažérskych predpokladov sme z trojice GMA testov (verbálny, abstraktný, numerický) zvolili verbálny test GMA-V(A), pretože každý z testov sa môže použiť aj samostatne a vzhľadom k časovej aj výkonovej náročnosti nebolo možné použiť všetky tri testy.

VÝSLEDKY

Hypotéza č. 1: Osobnostné črty medzi sebou korelujú.

Na verifikovanie 1. hypotézy sme korelovali hrubé skóre jednotlivých dimenzií NEO-FFI päťfaktorového osobnostného inventára navzájom. Na vyhodnotenie signifikantnosti použitého Pearsonovho korelačného koeficientu sme použili zvolenú HV. Podľa výsledkov analýz je neurotizmus záporne korelovaný s prívetivosťou, Pearsonov koeficient korelácie je - 0,267, hovoríme teda o slabej závislosti (Pacáková, 2009). S ostatnými dimenziami nebol neurotizmus významne korelovaný. Extraverzia je záporne korelovaná s otvorenosťou a prívetivosťou, Pearsonov koeficient korelácie je - 0,254, resp. - 0,212 a pozitívne koreluje so svedomitosťou, Pearsonov koeficient korelácie je + 0,344, kde už hovoríme o stredne silnej závislosti (Pacáková, 2009). **Hypotéza č. 1 sa nám teda potvrdila.**

Hypotéza č. 2 : Úspešnosť v teste GMA pozitívne koreluje s faktorom otvorenosti.

Na verifikovanie tejto štatistickej hypotézy sme korelovali hrubé skóre GMA testu voči hrubému skóre dimenzie otvorenosti. Na vyhodnotenie signifikantnosti použitého Pearsonovho korelačného koeficientu sme použili zvolenú HV. Podľa výsledkov analýz uvedených v Tabuľke č. 10 otvorenosť kladne koreluje s GMA testom, Pearsonov koeficient korelácie bol + 0,265, formálne hovoríme o slabej závislosti (Pacáková, 2009). **Hypotéza sa nám potvrdila.**

Tabuľka 1: Korelácia dimenzie otvorenosť NEO-FFI päťfaktorového osobnostného inventára s testom GMA

	Skóre bodov GMA-V(A)
Skóre otvorenosť Pearson Corellation Sig (2-tailed)	,265** ,006

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hypotéza č. 3 : Úspešnosť v teste GMA negatívne koreluje s faktorom svedomitosti.

Na verifikovanie tejto štatistickej hypotézy sme korelovali hrubé skóre GMA testu voči hrubému skóre dimenzie svedomitosti. Na vyhodnotenie signifikantnosti použitého Pearsonovho korelačného koeficientu sme použili zvolenú HV. Podľa výsledkov analýz uvedených v Tabuľke č. 2 je svedomitosť negatívne korelovaná s GMA testom, Pearsonov koeficient korelácie bol - 0,296, hovoríme teda o slabej závislosti (Pacáková, 2009). **Hypotéza č.3 sa nám potvrdila**

Tabuľka 2: Korelácia dimenzie svedomitosť NEO-FFI päťfaktorového osobnostného inventára s testom GMA

		Skóre bodov GMA-V(A)
Skóre svedomitosť	Pearson Corellation Sig (2-tailed)	-,296** , 002

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Hypotéza č. 4 : Úspešnosť v teste GMA pozitívne koreluje s faktorom extraverzie.

Na verifikovanie tejto štatistickej hypotézy sme korelovali hrubé skóre GMA testu voči hrubému skóre dimenzie extraverzie. Na vyhodnotenie signifikantnosti použitého Pearsonovho korelačného koeficientu sme použili zvolenú HV. Podľa výsledkov analýz uvedených v Tabuľke č. 3 je extraverzia negatívne korelovaná s GMA testom, Pearsonov koeficient korelácie bol - 0,332, formálne hovoríme o stredne silnej závislosti (Pacáková, 2009). **Hypotéza č.4 sa nám nepotvrdila.**

Tabuľka 3: Korelácia dimenzie extraverzia NEO-FFI päťfaktorového osobnostného inventára s testom GMA

		Skóre bodov GMA-V(A)
Skóre extraverzia	Pearson Corellation Sig (2-tailed)	-,332** , 000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ďalšie štatistické zistenia

V Tabuľke č.4 uvádzame korelačné vzťahy medzi dimenziami navzájom aj s testom GMA vo vnútri pohlaví. Farbou zafarbené políčka označujú štatisticky významné korelácie. U mužov boli štatisticky významné, stredne silné korelácie medzi všetkými faktormi NEO-FFI a GMA testom. Pri neurotizme a extraverzii bola nájdená záporná korelácia a pri otvorenosti,

prívetivosti a svedomitosti kladná korelácia. U žien bola štatisticky významná, kladná korelácia medzi dimenziami a testom GMA nájdená iba u prívetivosti.

Tabuľka 4: Korelácie medzi dimenziami vo vnútri pohlavia

POHLAVIE			Neurotizmus	Extraverzia	Otvorenosť	Prívetivosť	Svedomitosť	GMA-V(A)
muž	Neurotizmus	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	1	,285 ,088	-,076 ,653	-,260 ,120	,226 ,179	**-,346* ,036**
	Extraverzia	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	,285 ,088	1	**-,454** ,005**	**-,453** ,005**	**,718** ,000**	**-,462** ,004**
	Otvorenosť	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	-,076 ,653	-,454** ,005	1	**,531** ,001**	**-,341* ,039**	**,590** ,000**
	Prívetivosť	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	-,260 ,120	**-,453** ,005**	**,531** ,001**	1	-,296 ,076	**,574** ,000**
	Svedomitosť	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	,226 ,179	**,718** ,000**	**-,341* ,039**	-,296 ,076	1	**-,497** ,002**
	GMA-V(A)	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	**-,346* ,036**	**-,462** ,004**	**,590** ,000**	**,574** ,000**	**-,497** ,002**	1
žena	Neurotizmus	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	1	**-,349** ,003**	-,048 ,688	**-,307** ,009**	-,094 ,433	-,064 ,597
	Extraverzia	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	**-,349** ,003**	1	-,123 ,308	,025 ,836	,094 ,433	-,196 ,101
	Otvorenosť	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	-,048 ,688	-,123 ,308	1	-,111 ,355	,166 ,168	,019 ,872
	Prívetivosť	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	**-,307** ,009**	,025 ,836	-,111 ,355	1	,042 ,727	**,265* ,025**
	Svedomitosť	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	-,094 ,433	,094 ,433	,166 ,168	,042 ,727	1	-,176 ,142
	GMA-V(A)	Pearson Correlation Sig. (2tailed)	-,064 ,597	-,196 ,101	,019 ,872	**,265* ,025**	-,176 ,142	1

DISKUSIA

V zahraničných výskumoch, ktoré skúmali manažérov sa zistilo, že otvorenosť k skúsenosti pozitívne koreluje s manažérskymi predpokladmi (Rothman, Coetzer, 2003) a s testom GMA (Furnham, Dissou, Sloan, Chamorro-Premuzis, 2007). Výsledky ďalších výskumov ukazujú, že nesvedomití manažéri boli v GMA teste úspešnejší ako ich svedomití kolegovia a že menšia svedomitosť sa viac spája s líderstvom (Furnham, Dissou, Sloan, Chamorro-Premuzis, 2007; Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002). Dôkazom vplyvu osobnosti na manažérske predpoklady je aj metaanalýza z roku 2002, kde sa potvrdila zo všetkých faktorov najsilnejšia pozitívna korelácia medzi extraverziou a manažérskymi predpokladmi či správaním (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002). Z uvedených výskumov sme vychádzali pri tvorbe našich výskumných otázok a hypotéz a po štatistickej analýze dát sme dospeli k výsledkom a záverom, ktoré rozoberáme v nasledujúcom texte.

4.1 Interpretácia výsledkov

Naša 1. hypotéza znela: Osobnostné črty medzi sebou korelujú. Nakoľko výskum s osobnostným inventárom NEO na Slovensku dospel k záverom, že neurotizmus koreluje s extraverziou a prívetivosť so svedomitosťou a že u mužov sa objavuje spojitosť medzi neurotizmom a svedomitosťou a naopak, u žien medzi neurotizmom a extraverziou (Ruisel, Halama, 2007), zaujímalo nás, či vzťahy medzi osobnostnými črtami platia aj pre našu vzorku. Zistili sme, že neurotizmus nám záporne koreluje s prívetivosťou, ide však o slabú koreláciu (- 0,267). U participantov sa ukázalo, že čím väčšia emocionálna labilita sa u nich prejavuje, tým sú menej prívetiví. Pri ostatných faktoroch v súvislosti s neurotizmom sa nepreukázali žiadne významné korelácie. Významná záporná korelácia sa ukázala pri faktore extraverzia v súvislosti s otvorenosťou a prívetivosťou (- 0,254, - 0,212). Naopak, extraverzia pozitívne stredne silno koreluje so svedomitosťou (+ 0,344). To znamená, že čím vyššie skóre v extraverzii participanti dosiahli, tým boli menej otvorení a prívetiví, ale tým viac svedomití. Prvú hypotézu teda považujeme za potvrdenú. Hypotéza č. 2 znela: Úspešnosť v teste GMA pozitívne koreluje s faktorom otvorenosti. Túto hypotézu sme si stanovili na základe zistení z dvoch zahraničných výskumov, kde sa ukázal pozitívny signifikantný vzťah medzi otvorenosťou k skúsenosti a manažérskym správaním. Autori výsledok pripisujú schopnosti manažérov reagovať na často sa meniace podmienky (Rothman, Coetzer, 2003). Otvorenosť zo všetkých faktorov najviac korelovala s testom GMA (Furnham, Dissou, Sloan, Chamorro-Premuzic, 2007). Výsledkami sme dospeli k záverom, že v našom výskume otvorenosť slabšie, no kladne koreluje s GMA testom (+ 0,265). Znamená to, že čím vyššie skóre dosiahli participanti v otvorenosti, tým vyššie skóre dosiahli v teste GMA. Môžeme z toho usudzovať, že študenti psychológie otvorenejší ku skúsenosti majú väčšie manažérske predpoklady ako menej otvorení študenti. Naša hypotéza sa nám potvrdila. V hypotéze č. 3 sme predpokladali, že úspešnosť v teste GMA negatívne koreluje s faktorom svedomitosť. Hypotézu sme stanovili na základe výskumu, ktorý skúmal súvislosti medzi osobnostným inventárom NEO-PI-R a GMA testom. Autori zistili, že svedomitejší manažéri dosahovali v GMA teste nižšie skóre (Furnham, Dissou, Sloan, Chamorro-Premuzic, 2007). Ďalší výskum upozorňuje na to, že s líderstvom sa viac spája menšia svedomitosť (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002). Naše výsledky znázorňujú štatisticky významnú slabú negatívnu koreláciu medzi svedomitosťou a GMA testom (- 0,296). Na základe toho môžeme interpretovať poznatok, že čím nižšie skóre dosiahli participanti v svedomitosti, tým vyššie skóre dosiahli v teste GMA. Menej svedomití študenti majú na základe výpočtov väčšie manažérske predpoklady. Hypotéza č.3 sa nám potvrdila. Náš predpoklad v hypotéze č. 4 bol, že úspešnosť v teste GMA pozitívne koreluje s faktorom extraverzia. Usudzovali sme na základe preštudovanej metaanalýzy z roku 2002, kde autori zo všetkých dimenzií preukázali najväčšiu súvislosť medzi extraverziou a

manažérskym správaním (Judge, Bono, Ilies, Gerhardt, 2002) a výskumu, kde extraverzia pozitívne korelovala s výsledkami v GMA teste (Furnham, Dissou, Sloan, Chamorro-Premuzic, 2007). Zistili sme, že extraverzia stredne silno negatívne koreluje s GMA testom (-0,332). Z toho vyplýva, že čím nižšie skóre dosiahli participanti vo faktore extraverzia, tým vyššie skórovali v teste GMA. Z toho usudzujeme, že introvertní študenti psychológie majú vyšší potenciál pre manažérske predpoklady ako extravertní študenti. Hypotéza č. 4 sa nám z uvedeného dôvodu nepotvrdila.

Ďalšie naše zistenia sa týkali vzťahov medzi osobnostnými rysmi respondentov s manažérskymi predpokladmi. Naše výsledky poukazujú najmä na pozitívnu koreláciu faktora otvorenosť s manažérskymi predpokladmi a negatívnu koreláciu faktorov svedomitosť a extraverzia s manažérskymi predpokladmi ako môžeme vidieť v Tabuľkách č. 1, 2 a 3. Znamená to, že otvorenejší študenti dosahovali v teste manažérskych predpokladov lepšie výsledky ako menej otvorení a naopak, menej svedomití študenti dosahovali v uvedenom teste lepšie výsledky ako svedomití. Pokiaľ ide o rozdiely v pohlaví v Tabuľke č. 4 uvádzame zistenia, ktoré poukazujú na stredne silné štatisticky významné korelácie medzi všetkými faktormi NEO-FFI a GMA testom u mužov. Kladná korelácia sa ukázala pri otvorenosti, svedomitosti a prívetivosti a záporná pri neurotizme a extraverzii. V ženskej časti vzorky sa našla jediná kladná korelácia pri prívetivosti. Celkovo sme však pri štatistických analýzach nenamerali žiadne významné genderové rozdiely.

LITERATÚRA

BEDRNOVÁ, E., JAROŠOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. (2012). Manažerská psychologie a sociologie. Praha: Management Press.

FURNHAM, A., DISSOU, G., SLOAN, P., CHAMORRO-PREMUZIC, T. (2007). Personality and intelligence in business people: A study of two personality and two intelligence measures. Springer science+Business media, 22, 99-109.

JUDGE, T. A., BONO, J. E., ILIES, R., GERHARDT, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. Journal of applied psychology, 87, 765780.

KOLLÁRIK, T., LISÁ, E., RITOMSKÝ, A. (2013). Psychodiagnostika manažérov. Žilina: Eurokódex.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing.

LAZIŠŤANOVÁ, Z. (2013). Osobnostné charakteristiky manažérov. [on line] Publikované 3.9.2013. [citované 5.1.2015]. Získané z http://www.manazerskecentrum.sk/clanok-z-titulky/ezisk-osobnostne-charakteristikymanazerov-2.htm

LISÁ, E. (2011). Diagnostika osobnosti High – Potential manažérov. In Mladý nadaný manažér typu High – Potential v sociálnom systéme organizácie: Záverečný odborný seminár projektu Vega. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, s. 83-104

LOJDA, J. (2011). Manažerské dovednosti. Praha: Grada Publishing.

MAJERČÁK, P. – FARKAŠOVÁ, V. (2005). Osobnosť riadiaceho pracovníka v súčasných podmienkach modernej trhovej ekonomiky. Manažment v teórii a praxi, 1(2), 13-22.

MÍKA, V. T. (2006). Základy manažmentu. Žilina: Žilinská univerzita.

PETRÁK, P., BARTASOVÁ, T., KADLEČEK, P., ZÁBOJNÍKOVÁ, I. (2012). Osobnost manažera. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

ROTHMANN, S, COETZER, E. P. (2003). The Big Five personality dimensions and job performance. Journal of industrial psychology, 1(29), 68-74.

RUISEL, I., HALAMA, P. (2007). NEO päťfaktorový osobnostný inventár. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

VAŠUTOVÁ, J. (2002). Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova.

Základné informácie o autorke

PhDr. Beáta Dvorská, PhD. pracuje ako odborný asistent na Fakulte psychoológie Paneurópskej vysokej školy. Špecializuje sa na oblasti výskumu sociálnej, pracovnej a školskej psychológie. Participuje na národných a medzinárodných vedeckých projektoch.

Kontakt

Adresa: Fakulta psychológie PEVŠ

Tomášikova 20

Bratislava 821 02

Email: beata.dvorska@paneurouni.com

MODERNÝ ROZVOJ TÍMOVÝCH ZRUČNOSTÍ

MODERN DEVELOPMENT OF TEAM SKILLS

Rastislav DURIŠ, Alena DURIŠOVÁ-DŽUGANOVÁ

Abstrakt: *Článok približuje, prečo je tímová práca kľúčová kompetencia v 21. storočí a ako ju rozvíjať. V prvej časti sa venuje súčasným očakávaniam zamestnávateľov, ktoré výborne zhŕňa psychologický model zamestnateľnosti RAW. V ďalšej časti autori predstavujú svoj pohľad na to, ako rozvíjať tímovú prácu a ktorá časť jej rozvoja je podceňovaná. V poslednej časti článok predstavuje dva praktické modely, vychádzajúce zo psychológie a organizačných vied – Raketový model a Management 3.0 –, ktoré umožňujú tímovú prácu systematicky rozvíjať.*

Abstract: *The article explains why teamwork is a key competency in the 21st century and how to develop it. The first part describes current expectations of employers that are well summarized in the psychological RAW model of employability. In the next part the authors introduce their own perspective on how to develop teamwork and especially which part of its development is understimated. The last part presents two applied models, based on psychology and organizational science – The Rocket Model and Management 3.0 – that can be used for systematic team development.*

Kľúčové slová: *zamestnateľnosť; tímová práca; tímy; rozvoj tímov a skupín; TQ; leadership*

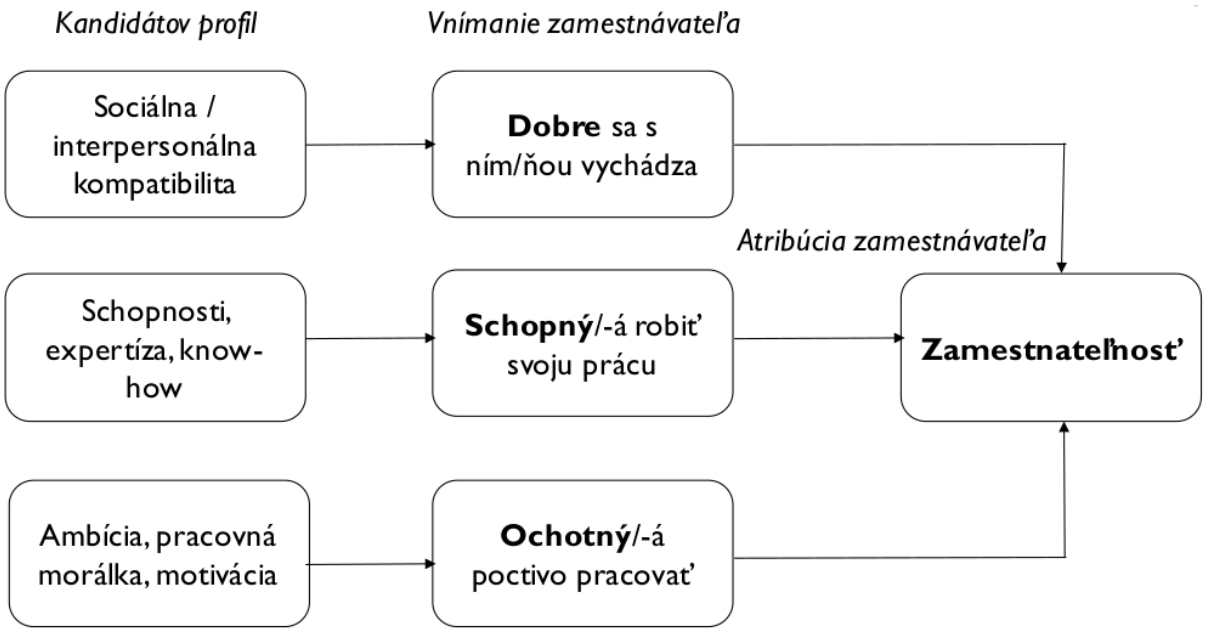
Keywords: *employability; teamwork; teams; team and group development; TQ; leadership*

Jednou z pozoruhodných ciest, ako skúmať očakávania zamestnávateľov v praxi (nielen na absolventov vysokých škôl), je analyzovať **obsah pracovnej inzercie**. Tento spôsob výskumu zvolili už v roku 1994 v USA Hoganová a Brinkmeyerová (cit. podľa Hogan, Chamorro-Premuzic, Kaiser, 2013) keď šesť mesiacov odoberali noviny z rôznych demografických regiónov v krajine, vystrihovali inzeráty (ktorých nazbierali celkovo 6326) a následne preskúmali ich obsah. Už v tom čase zistili, že v 47 % inzerátov zamestnávatelia požadovali "dobré interpersonálne zručnosti".

Napriek tomu, že tento výskum prebehol bezmála pred štvrťstoročím, poukazuje na kľúčové očakávanie zamestnávateľov, ktoré v 21. storočí pretrváva, resp. silnie. Napríklad podľa každoročného globálneho HR prieskumu poradenskej spoločnosti **Deloitte** (2016, 2017, 2018) organizácie celosvetovo čoraz intenzívnejšie podporujú a využívajú neformálne komunikačné siete a tímovú prácu. Ich význam dokladá aj rastúca popularita **agilného hnutia**, ktoré oficiálne vzniklo na prelome tisícročia v oblasti softvérového vývoja a dnes prenika do všetkých oblastí podnikania a riadenia (Denning, 2018) - jeho pilierom je totiž práve práca vykonávaná v malých, vysoko efektívnych tímoch. Okrem toho, tímom začínajú venovať pozornosť aj také technologické giganty ako **Google**, ktorý v roku 2015 zverejnil výsledky svojho niekoľkoročného výskumu, vôbec prvého svojho druhu v histórii spoločnosti (Rozovsky, 2015). **Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj** (OECD), ktorá pravidelne mapuje úroveň vzdelávania v krajinách na celom svete, sa v roku 2015 rozhodla do testovania študentov zaradiť aj hodnotenie spolupráce pri riešení problémov – takisto prvýkrát v histórii. Vo svojej tlačovej správe k výsledkom (OECD, 2017) toto rozhodnutie zdôvodňuje tým, že potreba spolupráce s ostatnými v čoraz prepojenejšom svete vzrastá. Harvardská výskumníčka **Amy Edmondson** (2012) dokonca svojej knihe *Teaming* poukazuje na slovesnú povahu slova tím a hovorí o tzv. tímovaní, zdôrazňujúc, že mnohé moderné pracoviská

vyžadujú expresné zoskupovanie, spoluprácu „za pochodu“ a následné preskupovanie, resp. rozpustenie skupiny.

Hogan, Chamorro-Premuzic a Kaiser (2013) sa vo svojom článku *Zamestnateľnosť a kariérový úspech: Premosťovanie priepasti medzi teóriou a praxou* zamýšľajú, čo všetko vlastne prispieva k úspechu v práci, a teda vôbec k zamestnateľnosti človeka (či už absolventa alebo človeka s praxou). Tento článok je pozoruhodný tým, že čerpá ako z psychometrického výskumu, tak z očakávaní zamestnávateľov v praxi, pričom na konci ponúka jednoduchý, prehľadný a najmä praktický sumár – **psychologický model zamestnateľnosti RAW** (viď Obrázok 1, v preklade autorov). V tomto modeli sa objavuje schopnosť vychádzať a spolupracovať s ostatnými ako jedna z troch kľúčových zložiek.

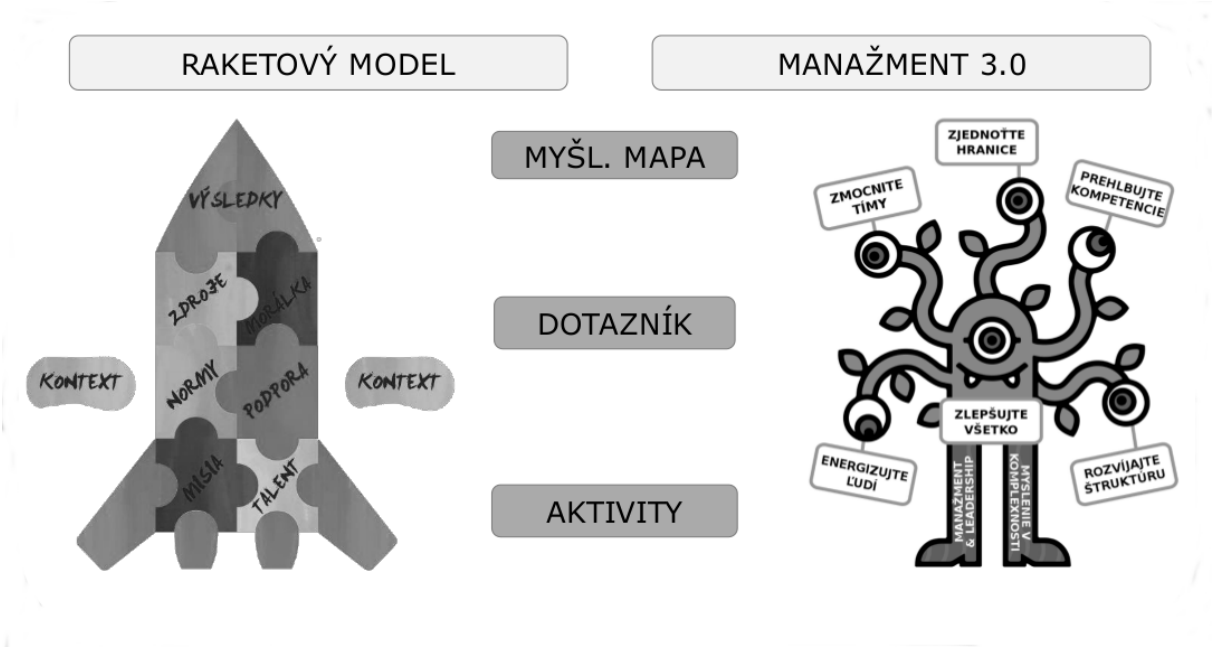


Obrázok 1: Model zamestnateľnosti RAW od autorov Hogan, Chamorro-Premuzic a Kaiser

Ak teda vieme, že **spolupráca s ostatnými je kľúčovou kompetenciou pracovníka v 21. storočí**, vzniká otázka, ako ju rozvíjať. Z pohľadu autorov je možné vzdelávanie v oblasti spolupráce, resp. „tímovania“ vnímať v dvoch rovinách:

1. **Rozvoj individuálnych zručností podporujúcich spoluprácu** (napr. seba-reflexie, asertívnej komunikácie, empatie či podávania spätnej väzby). Špecificky by sme vyzdvihli rozvoj zručností v oblasti vedenia a podpory skupinovej diskusie, t. j. facilitačných zručností, a rozvoj improvizácie.
2. **Rozvoj znalostí o procese skupinovej/tímovej práce a o tom, ako ho pozitívne ovplyvňovať**. Tu máme na mysli znalosť súčasných (psychologických) modelov tímovej práce a aktivít, techník, cvičení či hier, ktoré tímovú prácu rozvíjajú.

Zo skúsenosti autorov je dnes prvá rovina častokrát súčasťou firemného vzdelávania, zatiaľ čo druhá z veľkej časti chýba, pričom je minimálne rovnako podstatná. To bol jeden z dôvodov, prečo sa autori v roku 2014 a 2017 rozhodli do SR a ČR priniesť dva zahraničné **modely, vychádzajúce zo psychológie a ďalších organizačných vied**, vhodné na pochopenie, diagnostiku a rozvoj tímovej práce – americký Raketový model a holandský Management 3.0 (viď Obrázok 2 nižšie). Nižšie každý model krátko približujeme.



Obrázok 2: Modely na pochopenie, diagnostiku a rozvoj tímovej práce – Raketový model a Manažment 3.0

Raketový model pochádza od renomovaných amerických psychológov Gordona Curphyho a Roberta Hogana a opiera sa najmä o poznatky z pracovnej a sociálnej psychológie. Vznikal postupne (od konca 90. rokov 20 storočia) ako výsledok bádania a poradenskej činnosti autorov, oficiálne bol zverejnený v roku 2012 v knihe *The Rocket Model: Practical Advice for Building High Performing Teams* (Curphy, Hogan, 2012). Model prináša **spôsob, ako rozmýšľať nad tímovou prácou (myšlienkovú mapu), a zároveň sadu konkrétnych nástrojov na jej diagnostiku a zlepšenie (dotazník tímovej práce a aktivity). Raketový model pokrýva osem kľúčových zložiek, ktoré sú dôležité pre fungovanie tímu a na ktoré je nutné sa v rámci tímového rozvoja zamerať:**

1. **Kontext – hybné sily z vonkajšieho a vnútorného prostredia, ktoré tím ovplyvňujú. Napr. dodávatelia, zákazníci, konkurencia, nadriadení, procesy, kultúra, pracovný trh, ekonomická situácia, investori atď.**
2. **Misia – vyšší zmysel a konkrétne ciele, kvôli ktorým tím existuje.**
3. **Talent – správny počet ľudí so správnymi schopnosťami v správnej štruktúre.**
4. **Normy – nepísané pravidlá, ktoré členovia tímu v práci dodržiavajú. Napr. sedenie na porade, komunikácia so zákazníkom, rozhodovanie, práca na projektoch atď.**
5. **Podpora – miera oddanosti a angažovanosti členov tímu voči cieľom, normám, rolám, výsledkom. Vo veľkej miere ju ovplyvňuje aj líder a jeho osobnosť.**
6. **Zdroje – počet a typ zdrojov, ktoré tím potrebuje k svojmu fungovaniu. Napr. dáta, financie, nábytok, softvér, ale aj rozhodovacie právomoci.**
7. **Morálka – silné emocionálne väzby medzi členmi, blízke vzťahy, vysoká miera dôvery, konštruktívna komunikácia, resp. riešenie konfliktov.**
8. **Výsledky – jednoducho ako sa tímu darí a nakoľko obstojí v konkurencii iných tímov.**

O Raketovom modeli sa možno dozvedieť viac aj na pravidelne aktualizovanom webe: www.therocketmodel.com (Curphy Leadership Solutions, 2018).

Poslaním prístupu **Management 3.0** je hľadať praktické spôsoby, ako dosahovať ciele prostredníctvom tímovej práce a ako zvyšovať šťastie ľudí v práci. Management 3.0 vychádza z princípov medzinárodného softvérového hnutia Agile a poznatkov systémových vied, pričom manažment vníma ako skupinovú zodpovednosť. Jeho autorom je uznávaný holandský autor v oblasti leadershipu a organizačného rozvoja Jurgen Appelo (2011, 2016), ktorý svoj **šesťzložkový model** (viď Obrázok 2 vyššie) prvýkrát publikoval v roku 2011 v rovnomennej knihe *Management 3.0*. V roku 2016 vydáva druhú knihu *Managing for Happiness* zameranú čisto prakticky – t. j. prinášajúcu konkrétne aktivity, nástroje a hry určené na motiváciu a rozvoj tímov. Aj Management 3.0 predstavuje myšlienkovú mapu a zároveň súbor overených, okamžite použiteľných aktivít. Viac informácií možno nájsť aj na pravidelne aktualizovanom webe: www.management30.com (Happy Melly One BV, 2018).

LITERATÚRA

Appelo, J. (2011). Management 3.0: Leading Agile Developers, Developing Agile Leaders. USA: Pearson Education.

Appelo, J. (2016). Managing for Happiness: Games, Tools, and Practices to Motivate Any Team. USA: John Wiley & Sons.

Curphy, G., Hogan, R. (2012). The Rocket Model: Practical Advice for Building High Performing Teams. USA: Hogan Press.

Curphy Leadership Solutions. (2018). The Rocket Model Official Website. Dostupné z: http://www.therocketmodel.com/

Deloitte. (2016). Global Human Capital Trends 2016. Dostupné z: https://www2.deloitte.com/insights/us/en/focus/human-capital-trends/2016.html

Deloitte. (2017). Global Human Capital Trends 2017. Dostupné z: https://www2.deloitte.com/insights/us/en/focus/human-capital-trends/2017.html

Deloitte. (2018). Global Human Capital Trends 2018. Dostupné z: https://www2.deloitte.com/insights/us/en/focus/human-capital-trends/2018.html

Denning, S. (2018). The Age of Agile: How Smart Companies Are Transforming the Way Work Gets Done. USA: AMACOM.

Edmondson, A. (2012). Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy. USA: Jossey-Bass.

Happy Melly One BV. (2018). Management 3.0 Official Website. Dostupné z: https://management30.com/

Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., Kaiser, R. B. (2013). Employability and career success: Bridging the gap between theory and reality. Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 6, 3-16.

OECD (2017, 21. november). First OECD PISA report on collaborative problem-solving launches Tuesday 21 November 2017 [vid. 2018-04-10]. Dostupné z: http://www.oecd.org/newsroom/first-oecd-pisa-report-on-collaborative-problem-solving-launches-tuesday-21-november-2017.htm

Rozovsky, J. (2015, 17. november). The five keys to a successful Google team. [vid. 2018-04-10]. Dostupné z: https://rework.withgoogle.com/blog/five-keys-to-a-successful-google-team/

Základné informácie o autoroch

Mgr. Rastislav Duriš je pracovný psychológ. Špecializuje sa na psychológiu manažmentu, diagnostiku a rozvoj tímov a využitie hier vo vzdelávaní dospelých. Pôsobí v spoločnosti spoluHRame, ktorá je oficiálnym partnerom Raketového modelu tímovej práce a agilného prístupu Management 3.0 v SR.

Mgr. Alena Durišová-Džuganová je konzultantka v oblasti tímovej práce a kariérová poradkyňa. Špecializuje sa na vývoj aktivít a hier na rozvoj tímov. Pôsobí v spoločnosti spoluHRame, ktorá je oficiálnym partnerom Raketového modelu tímovej práce a agilného prístupu Management 3.0 v SR.

Kontaktné údaje

Rastislav Duriš: rastislav.duris@spoluhrame.sk, +421 908 733 509

Alena Durišová-Džuganová: alena@spoluhrame.sk, +421 905 875 235

KOMPETENCIE ABSOLVENTOV – UCHÁDZAČOV O ŠTÁTNU SLUŽBU V SLUŽOBNOM POMERE: ZISTENIE SPOĽAHLIVOSTI UCHÁDZAČA A PRÍSLUŠNÍKA PSYCHOFYZIOLOGICKÝM OVERENÍM PRAVDOVRAVNOSTI POMOCOU POLYGRAFU

COMPETENCES OF GRADUATES – APPLICANTS FOR CIVIL SERVICE. DETERMINING THE RELIABILITY OF THE APPLICANT AND THE NATIONAL BY PSYCHOPHYSIOLOGICAL DETECTION OF DECEPTION THROUGH A POLYGRAPH

Elena FORTIS

Abstrakt:

V príspevku sa zaoberáme jednou z metód preverenia spoľahlivosti, ktorá je zákonom určená ako súčasť kompetencie a podmienka pre prijatie absolventa, uchádzača o štátnu službu príslušníkov Policajného zboru, Slovenskej informačnej služby, Národného bezpečnostného úradu, Zboru väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky a Železničnej polície. Uvedenou metódou preverenia spoľahlivosti uchádzača o štátnu službu je psychofyziologické overenie pravdovravnosti s použitím polygrafu. Uvádzame, ktoré zákony upravujú použitie polygrafu pri psychofyziologickom overení pravdovravnosti a v akých súvislostiach. Zaoberáme sa procesom a mechanizmami psychofyziologického overenia pravdovravnosti a princípmi fungovania polygrafu. Informujeme o štandardizovaných postupoch v procese testovania, vyhodnotenia, výsledkoch a záverečného úsudku špecialistu na psychofyziologické overenie pravdovravnosti.

Abstract:

The thesis deals with one of the methods of reliability checks, determined by law as part of the competence and condition for the admission of a graduate, an applicant for the civil service at the Police Force, the Slovak Information Service, the National Security Authority, Corps of Prison and Court Guard of the Slovak Republic and the Railway Police. We present a method of a psychophysiological detection of deception by using a polygraph for the verification of the reliability of a civil service applicant. We state the laws that regulate the use of the polygraph in the psychophysiological detection of deception and their context. We deal with the processes and mechanisms of the psychophysiological detection of deception and the principles of the polygraph's functioning. We speak about standardized procedures during trial, evaluation, results and final judgment of a psychophysiologist when detecting deception.

Kľúčové slová: *duševná spôsobilosť; spoľahlivosť; psychofyziologické overenie pravdovravnosti; polygraf;*

Keywords: *mental capacity; reliability; psychophysiological detection of deception; polygraph.*

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

dovoľte mi priblížiť Vám špecifickú metódu - psychofyziologické overenie pravdovravnosti pomocou špecifického prostriedku - polygrafom, používanú pri výbere uchádzačov o štátnu službu a príslušníkov Policajného zboru, Slovenskej informačnej služby, Národného bezpečnostného úradu, Zboru väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky a príslušníkov Železničnej polície (ďalej len "štátna služba"), v procese bezpečnostných previerok a previerok určených príslušníkov počas výkonu služby v služobnom pomere.

Kritériá na kompetencie absolventov vysokých škôl aj všetkých uchádzačov o služobný pomer v štátnej službe upravuje zákon 73/1998 Z. z. o štátnej službe príslušníkov Policajného

zboru, Slovenskej informačnej služby, Zboru väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky a Železničnej polície. Zákon upravuje štátnu službu, právne vzťahy, ktoré súvisia so vznikom, zmenami a skončením štátnej služby (ďalej len „zákon 73/1998 Z. z.“).

Do služobného pomeru môže byť prijatý len uchádzač, ktorý

- písomne požiada o prijatie do služobného pomeru,
- je štátnym občanom Slovenskej republiky,
- dosiahol vek najmenej 21 rokov,
- je bezúhonný,
- je spoľahlivý,
- spĺňa požadovaný stupeň vzdelania pre konkrétnu obsadzovanú funkciu, t. j. absolvoval strednú školu a vykonal maturitnú skúšku alebo absolvoval vysokú školu a vykonal štátne skúšky,
- spĺňa kvalifikačný predpoklad vzdelania, ktorý je určený stupňom vzdelania v príslušnom študijnom odbore alebo v zameraní študijného odboru,
- je zdravotne, telesne a duševne spôsobilý na výkon služby,
- ovláda slovenský jazyk,
- má trvalý pobyt na území Slovenskej republiky,
- ku dňu prijatia do štátnej služby nie je členom politickej strany alebo politického hnutia,
- je spôsobilý na právne úkony v plnom rozsahu,
- ku dňu prijatia do štátnej služby skončí inú platenú funkciu, vykonávanie podnikateľskej činnosti alebo inej zárobkovej činnosti, členstvo v správnych alebo kontrolných orgánoch právnických osôb vykonávajúcich podnikateľskú činnosť.

Za bezúhonného sa nepovažuje občan, ktorý bol právoplatne odsúdený za úmyselný trestný čin alebo bol právoplatne odsúdený na nepodmienečný trest odňatia slobody (dokladá sa odpisom z registra trestov).

Za spoľahlivého sa nepovažuje občan, ktorý

- preukázateľne nadmerne požíva alkoholické nápoje, alebo
- požíva omamné látky, psychotropné látky alebo prípravky, ktoré môžu vyvolať závislosť od nich, alebo
- podľa iných skutočností nedáva záruku riadneho výkonu štátnej služby, alebo
- bol z predchádzajúceho služobného pomeru prepustený z určitých zákonom presne stanovených dôvodov.

Uchádzač o prijatie do štátnej služby musí v rámci prijímacieho konania absolvovať bezpečnostnú previerku, aby bol oprávnený oboznamovať sa s utajovanými skutočnosťami pri určených funkčných zaradeniach až do najvyššieho stupňa utajenia „Prísne tajné“.

Zdravotná spôsobilosť sa posudzuje na základe záverov lekárskeho vyšetrenia.

Telesná spôsobilosť sa posudzuje previerkou fyzickej zdatnosti občana.

Kvalifikačný predpoklad dokladá uchádzač príslušným dokladom o vzdelaní.

Duševná spôsobilosť sa posudzuje psychologickým vyšetrením, ktoré vykoná služobný psychológ.

V rámci posúdenia duševnej spôsobilosti je možné psychologickým vyšetrením zistiť aj tendencie vyšetrovanej osoby k disimulácii, ku pseudológii, k manipulácii a k štylizácii. Zistenie, že uchádzač disponuje uvedenými vlastnosťami, nevypovedá, či porušil právne alebo etické princípy, ktorých porušenie nie je okoliu známe. Rovnako či existujú iné skutočnosti, ktoré nedávajú záruku riadneho výkonu štátnej služby.

Jednou z metód, pomocou ktorej je možné zistiť v akom kontexte, v akom rozsahu a obsahu svojho najširšieho sociálneho fungovania včítane pracovných kontaktov (škola, zamestnávateľ, neformálne aj formálne autority) bol uchádzač ochotný a schopný porušiť právne predpisy, etické princípy a dohody, je psychofyziologické overenie pravdovravnosti s použitím polygrafu.

Zákonná úprava použitia psychofyziologického overenia pravdovravnosti polygrafom:

- Zákon 73/1998 Z. z.:

§ 14 ods. (6) písm. r) *Služobný úrad je oprávnený na účely zistenia, či občan spĺňa podmienky prijatia do služobného pomeru, spracúvať o jeho osobe tieto údaje, závery psychofyziologického overenia pravdovravnosti.*

§ 14a ods. (5) *Na účely zistenia spoľahlivosti podľa § 14 ods. 3 písm. b) a c) možno občana podrobiť aj psychofyziologickému overeniu pravdovravnosti.*

- Zákon č. 166/2003 Z. z. o ochrane súkromia pred neoprávneným použitím informačno-technických prostriedkov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (zákon o ochrane pred odpočúvaním):

čl. I., § 2 ods. (6) *príslušník alebo zamestnanec orgánu štátu, ktorý plní úlohy súvisiace s technickým zabezpečením používania informačno-technických prostriedkov, sa musí podrobiť psychofyziologickému overeniu pravdovravnosti v lehotách určených vedúcim orgánu štátu.*

- Zákon 215/2004 Z. z. o ochrane utajovaných skutočností a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov:

§ 25 ods. 3 *súčasťou bezpečnostného pohovoru môže byť aj psychofyziologické overenie pravdovravnosti, ktoré možno uskutočniť, iba ak navrhovaná osoba o to požiada. O takej možnosti musí byť navrhovaná osoba poučená.*

Psychofyziologické overenie pravdovravnosti, polygraf, priebeh vyšetrenia, vyhodnotenie a výsledky

Robert Edward Lee, veterán z Vietnamu, jeden z potomkov amerického generála konfederačných vojsk Roberta Edwarda Lee v Americkej občianskej vojne, pôsobil v Iraku ako expert na psychofyziologické overenie pravdovravnosti. Je forenzným psychofyziológom v štáte v Houston, Texas.

Od roku 1996 pôsobil ako konzultant a riaditeľ certifikačných tréningov a školení na psychofyziologické overenie pravdovravnosti pre policajné a spravodajské organizácie na Slovensku. Vyškolil na Slovensku profesionálnych špecialistov na psychofyziologické overenie pravdovravnosti (ďalej len „špecialista“) pomocou polygrafu, laicky nazývaným ako „detektor lži“.

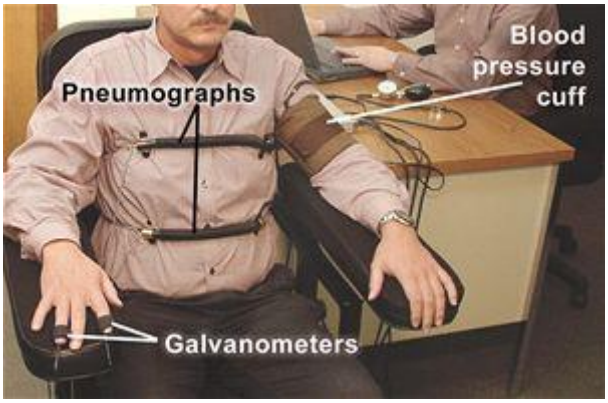
Princíp metódy psychofyziologické overenie pravdovravnosti pomocou polygrafu stručne a výstižne formuloval R. E. Lee v období jedného z certifikačných školení profesionálnych špecialistov na Slovensku.

Názov „detektor lži“ označil za nesprávny a uviedol, že lož sa nedá zobrazovať a nevie, ako vyzerá lož. Upozornil, že pomocou polygrafu nie je možné tvrdiť, či vyšetrovaná osoba klame. Jedná sa o psychofyziologickú detekciu, záznamy fyziologických údajov, z ktorých možno čítať, že testovaná osoba vykazuje isté prvky klamlivého správania (Lee, 2008).

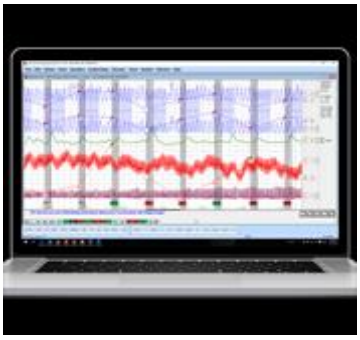
Psychofyziologické overenie pravdovravnosti je vedecký postup, ktorý má svoj predmet skúmania aj metódu. V procese testovania špecialista postupuje štandardizovaným spôsobom, používa štandardizované metódy aj štandardizovaný vyhodnocovací systém.

Špecialista musí byť správne vyškolený a pri testovaní vždy dodržiava etiku psychofyziologického overenia pravdovravnosti.

Polygraf je prístroj s prídavnými zariadeniami, ktoré špecialista umiestňuje na určené časti tela testovanej osoby.



https://technet.idnes.cz (vid. 2018-03-27)



http://lafayettepolygraph.com (vid.2018-03-27)

Psychofyziologické overenie pravdovravnosti je založené na presvedčení testovanej osoby, motivácii a strachu z odhalenia.

Polygraf zaznamenáva fyziológiu, presné údaje v presnom čase a špecialista na základe ich vyhodnotenia a behaviorálnej analýzy usúdi, či testovaná osoba vykazuje znaky klamlivého správania.

Úspešnosť testovania závisí aj od emocionálneho prežívania, angažovania sa testovanej osoby. Napríklad v situácii, v ktorej je uchádzač vysoko motivovaný pre nové zamestnanie, služobný pomer, cíti sa byť ohrozený odhalením klamlivého správania. Ak je prítomná hrozba a uchádzač má čo stratiť, potom je miera presnosti psychofyziologického overenia pravdovravnosti vysoká. V procese testovania prostredníctvom štandardizovaného postupu, štrukturovaného protokolu, špecialista dokáže identifikovať, či testovaná osoba analyzuje informácie, ktoré vníma ako hrozbu. Pri jednom testovaní je administrovaný špecifický testový súbor otázok niekoľkokrát. Keď špecialista opakovane vidí vzorec, že testovaná osoba analyzuje informácie ako hrozbu, potom je to relevantná indícia na klamlivé správanie. V opačnom prípade, ak špecialista v zázname polygrafu nenachádza žiaden fyziologický stres súvisiaci so špecifickým predmetom testovania, usudzuje, že testovaná osoba neparticipuje na predmete testovania.

Uvedený mechanizmus je zjednodušeným vysvetlením zložitej hranice medzi vyhodnotením hrozby a kognitívnou disonanciou. Platí univerzálne na všetky oblasti použitia psychofyziologického overenia pravdovravnosti.

Štandardizovaný postup špecialistu pri testovaní:

1. Proces objednávky a príprava vyšetrenia polygrafom.
2. Pretest- interview s vyšetrovanou osobou a presná formulácia otázok.
3. Kalibrácia polygrafu na fyziológiu vyšetrovanej osoby.
4. Vlastné testovanie a zaznamenávanie grafov.
5. Vyhodnotenie grafov, interpretácia výsledku testov.
6. Posttest – interview a úsudok špecialistu.

1. Proces objednávky a príprava polygrafického vyšetrenia

V záujme validity a objektivity psychofyziologického overenia pravdovravnosti pomocou polygrafu by mal byť špecialista pre objednávateľov vyšetrení špecialistom- konzultantom. Príprava každého vyšetrenia polygrafom vyžaduje metodicko – konzultačnú spoluprácu objednávateľa vyšetrenia so špecialistom. Princíp procesu psychofyziologického overenia pravdovravnosti vyžaduje, aby otázky, na ktoré testovaná osoba v priebehu vyšetrenia odpovedá, boli formulované jasne, stručne, jednoznačne a zrozumiteľne testovanej osobe. Každá otázka sa musí týkať jedného obsahu. Adekvátna formulácia otázok do súborov testov v priebehu vyšetrenia je profesionálnou úlohou špecialistu. Z tohto dôvodu je dôležité, aby špecialista, ktorý má vyšetrenie realizovať, priamo a osobne konzultoval problematiku a predmet previerky s objednávateľom vyšetrenia a navrhol vhodné znenie okruhov otázok. Špecialista by mal byť podrobne informovaný o všetkých relevantných okolnostiach týkajúcich sa navrhovanej osoby a predmetu vyšetrenia. V závislosti od problematiky, ktorá má byť u vyšetrovanej osoby preverovaná, špecialista zvolí vhodnú metódu pre súbory otázok.

Psychofyziologické overenie pravdovravnosti pomocou polygrafu je realizované so súhlasom vyšetrovanej osoby. S predmetom vyšetrovania musí byť navrhovaná osoba vopred oboznámená.

Po konzultácii objednávateľa so špecialistom je účinné, ak dohodnuté okruhy otázok, ktoré sú predmetom vyšetrenia, predloží objednávateľ navrhovanej osobe. Navrhovaná osoba má možnosť vyjadriť sa k problematike priamo objednávateľovi (personálnemu pracovníkovi, nadriadenému), ešte pred vyšetrením a uviesť vysvetlenie, zdôvodnenie, resp. priznanie v predmetnej veci.

2. Pretest - interview s vyšetrovanou osobou a presná formulácia otázok

Pred samotným testovaním je dôležitý rozhovor špecialistu s vyšetrovanou osobou - pretest – interview. Vo vzťahu k navrhovanej osobe je etické, aby mala možnosť vyjadriť sa k predmetu vyšetrenia aj pred samotným testovaním a doplniť ešte informácie, skutočnosti a okolnosti, ktoré považuje zo svojho hľadiska za dôležité. Profesionálny špecialista rešpektuje a dodržiava etické princípy v procese psychofyziologického overenia pravdovravnosti. Jednou zo zásad je vylúčenie momentu prekvapenia a položenia otázky, o ktorej testovaná osoba vopred nevedela.

Špecialista formuláciou otázok pripraví testové súbory v závislosti od obsahu a rozsahu predmetu testovania.

Psychofyziologické overenie pravdovravnosti je svojim charakterom skúšková situácia, ktorá v prirodzenom dôsledku navodzuje u vyšetrovanej osoby stres. Stres ovplyvňuje v rôznej intenzite a rozsahu psychické procesy aj fyziologickú činnosť organizmu. Preto závisí od odborného školenia, skúsenosti a zručnosti špecialistu realizácia pretestového interview s testovanou osobou, formulácia otázok a samotného vyšetrenia tak, aby bolo možné konštatovať výsledky. Špecialista má byť pri psychofyziologickom overovaní pravdovravnosti nestranný, nemal by vyjadrovať svoje hodnotiace stanoviská, ani osobné názory na predmet vyšetrovania, resp. na konania testovanej osoby v kontexte s predmetom vyšetrovania. Testovaná osoba sa vyjadruje k vlastným konaniam. Špecialista vopred nevie, čoho sa vyšetrovaná osoba obáva, preto jej má poskytnúť v celom procese vyšetrovania priestor na uvedenie akýchkoľvek požiadaviek a doplňujúcich informácií.

3. Kalibrácia polygrafu na fyziológiu vyšetrovanej osoby.

Po ukončení druhej časti formulovaním predmetu vyšetrenia vo forme otázok a testového súboru špecialista umiestni prídavné zariadenia na telo testovanej osoby. Prostredníctvom prídavných zariadení po ich napojení na testovanú osobu polygraf sníma a zaznamenáva viaceré zmeny fyziologických reakcií organizmu vyšetrovanej osoby na graf. Fyziologické reakcie a zmeny reakcií, ktoré polygraf sníma, sú zmeny v objeme hrudníka, zmeny objemu krvi v krvnom riečisku a zmeny elektrickej vodivosti kože. Zmeny v objeme hrudníka snímajú dve hadice, jedna je umiestnená na hornej časti a druhá na dolnej časti hrudného koša. Zmeny objemu krvi v krvnom riečisku sníma manžeta na paži testovanej osoby. Bezprostredne pred testom špecialista manžetu naplní vzduchom. Tento proces pripomína meranie krvného tlaku. Polygraf je však prístroj, ktorý nemeria, ale zaznamenáva zmeny reakcií organizmu testovanej osoby. Zmeny elektrickej vodivosti kože zaznamenávajú snímače upevnené na prstoch ruky, na ktorej nie je manžeta.

Pred samotným testom špecialista nastaví polygraf na fyziológiu vyšetrovanej osoby.

4. Vlastné testovanie a zaznamenávanie grafov.

Po napojení testovanej osoby a kalibrácii prístroja testovanie prebieha formou kladenia otázok. Špecialista štandardizovaným spôsobom kladie otázky, na ktoré má vyšetrovaná osoba odpovedať len „áno“ alebo „nie“. Polygraf zaznamenáva na graf nielen fyziologické reakcie a ich zmeny, ale aj obsah otázok, čas a odpoveď vyšetrovanej osoby na každú otázku.

5. Vyhodnotenie grafov, interpretácia výsledku testov.

Pri vyhodnocovaní záznamov z polygrafu – grafov, postupuje špecialista v súlade so štandardizovaným vyhodnocovacím systémom. Na základe svojho vzdelania, špecializovaného školenia a skúseností vyhodnotí, či záznamy fyziologických údajov ukazujú klamlivé správanie a robí úsudok.

Výsledky psychofyziologického overenia pravdovravnosti sú podľa medzinárodných štandardov interpretované v štyroch kategóriách (Bruck, 1996):

- DI *(deception indicated)* – „indikovaná lož“ – výsledok svedčí o skutočnosti, že záznamy fyziologických údajov ukazujú na klamlivé správanie testovanej osoby.
- NDI *(non deception indicated)* – „lož nie je indikovaná“ hovorí, že vyšetrovaná osoba na základe výsledkov z polygrafu nevykazuje znaky klamlivého správania.
- INC (*inconclusive)* – „neuzatvoriteľné“ - výsledok je nepresvedčivý a testovaná osoba nevykazuje jednoznačne prvky klamlivého správania, resp. ani ho nevylučuje. Uvedený výsledok sa môže vyskytnúť z rôznych dôvodov. Jednou z príčin je, ak objednávateľ vyšetrenia neposkytol špecialistovi kompletné informácie o predmete vyšetrenia, alebo testovaná osoba bola unavená, resp. zamlčala ochorenie a pod vplyvom medikamentov. Výsledok INC môže byť spôsobený aj chybou špecialistu v procese vyšetrenia.
- NO OPINION – „bez stanoviska“, výsledok je nevyhodnotiteľný, napríklad ak testovaná osoba vyšetrenie preruší, resp. odmietne spolupracovať.

6. Posttest – interview a úsudok špecialistu.

Pri výsledkoch psychofyziologického overenia pravdovravnosti INC a NO OPINION špecialista odporučí objednávateľovi vyšetrenie opakovať.

Pri výsledku DI, ktorý svedčí o skutočnosti, že záznamy fyziologických údajov ukazujú na klamlivé správanie testovanej osoby, môže nasledovať štrukturované interview - posttest.

V tejto časti špecialista informuje testovanú osobu o záznamoch jej fyziologických údajov, ktoré ukazujú na jej klamlivé správanie a motivuje testovanú osobu k vysvetleniu, k spresneniu údajov, okolností resp. k priznaniu.

Záver

Psychofyziologické overenie pravdovravnosti pomocou polygrafu je zatiaľ najpresnejšou všeobecne uznávanou metódou na overenie informácií, ktorých overenie iným spôsobom je ťažko dosiahnuteľné alebo nemožné. Je spoľahlivou metódou na odhalenie zamlčiavaného konania a posúdenia spoľahlivosti testovanej osoby.

Procedúra vyšetrenia polygrafom môže v stavoch hraničnej dôkaznej situácie pomôcť orientovať sa kompetentným osobám v nej, a tým prispieť k objektivite rozhodnutia.

Psychofyziologické overenie pravdovravnosti pomocou polygrafu je zmysluplnou metódou iba v rukách relevantne vyškoleného a skúseného špecialistu. Nedostatočne a nesprávne školený jedinec s neadekvátnou praxou je rizikom, pretože pri nesprávnom použití polygrafu a s nesprávnym narábaním s výsledkami môže poškodiť vyšetrované osoby, resp. poškodiť objednávateľa nesprávnym úsudkom o výsledku vyšetrenia.

V podmienkach výkonu štátnej služby podľa zákona 73/1998 Z. z. má previerka spoľahlivosti uchádzača (absolventa) a príslušníka vo výkone služby aj prostredníctvom psychofyziologického overenia pravdovravnosti pomocou polygrafu nenahraditeľné miesto. Príslušníci v služobnom pomere sú držiteľmi služobnej strelnej zbrane, pracujú s utajovanými skutočnosťami a všetci v súlade so svojimi funkčnými zaradeniami plnia úlohy v oblastiach bezpečnosti Slovenskej republiky.

LITERATÚRA:

Bruck, Sh.(1996): Psychofyziologické overenie pravdovravnosti. Prednášky. 1996.

Lee, R. E. (2008): Psychofyziologické overenie pravdovravnosti. Prednášky. 2008.

Zákon 73/1998 Z. z. o štátnej službe príslušníkov policajného zboru, Slovenskej informačnej služby, Zboru väzenskej a justičnej stráže Slovenskej republiky a Železničnej polície.

Zákon č. 166/2003 Z. z. o ochrane súkromia pred neoprávneným použitím informačno-technických prostriedkov a o zmene a doplnení niektorých zákonov (zákon o ochrane pred odpočúvaním).

Zákon 215/2004 Z. z. o ochrane utajovaných skutočností a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

https://technet.idnes.cz [vid. 2018-03-27]

http://lafayettepolygraph.com [vid. 2018-03-27]

Základné informácie o autorke

PhDr. et Mgr. Elena Fortis - špecialistka na psychofyziologické overenie pravdovravnosti,

súdna znalkyňa v odbore psychológia,

klinická psychologička.

Kontaktné údaje

PhDr. et Mgr. Elena Fortis

korešpodenčná adresa:

P.O. Box 41, 850 05 Bratislava 55

e-mail: fortis.elena@gmail.com

tel: +421 903 424 957

KOMPETENCIE POTREBNÉ PRE RIADENIE KARIÉROVÉHO VÝVINU – VÝSKUM NA VZORKE SLOVENSKÝCH RESPONDENTOV

COMPETENCIES NEEDED FOR THE MANAGEMENT OF CAREER DEVELOPMENT - RESEARCH ON THE SAMPLE OF SLOVAK RESPONDENTS

Štefan VENDEL, Ivana MAGÁČOVÁ ŽILKOVÁ

Tento výskum bol podporený grantom VEGA č. 1/0616/16

Abstrakt: *Príspevok informuje o tom, aké kariérne kompetencie boli identifikované výskumom na vzorke slovenských respondentov. Bol zostrojený nástroj na meranie kariérnych kompetencií - Dotazník kariérnych kompetencií. Výskumom na vzorke 342 respondentov bolo identifikovaných 5 faktorov, ktoré vysvetlili 52.2% celkovej variancie, a to Siete kontaktov, Seba-prezentácia, Riadenie kariéry, Kariérna reflexia a Prieskum pracovného trhu.*

Abstract: *The contribution informs about the competencies for the career development identified by the research in Slovak and Czech cultural environment. In a survey of 342 employees 5 Career Competencies was identified: Career reflection, Networking, Labour market exploration, Career control and Self -presentation.*

Kľúčové slová*: Kariérový vývinn; Kariérne kompetencie*

Key words*: Career development; Career kompetencies*

Vymedzenie kompetenčného prístupu

Kompetenčný prístup má svoje korene v behaviorálnej psychológii a stojí predovšetkým na prácach autorov ako napr. J. Flanagan, R. White, P. McLaganová, R. Boyatzis, L. a S. Spencer, C. K. Prahalad, D. Ulrich a G. Hamel. Samotný termín kompetencia, ktorý predstavuje čosi, čo odlišuje úspešných od zlyhávajúcich, použil prvýkrát White v roku 1959 a definoval ho ako osobnostný rys. Do oblasti riadenia ľudských zdrojov zaviedla kompetenčný prístup McLaganová. Na jej prácu nadviazal Boyatzis, ktorý pojem kompetencia spopularizoval a zaviedol kompetenčný prístup aj do manažérskej praxe (Rothwell & Lindholm, 1999). Prelomovým prínosom v oblasti výskumu kompetencií sa stal príspevok McClellanda („Testing for Competence Rather Than for Inteligence“ z roku 1973), v ktorom odporúča pri výberoch do zamestnania skôr testovanie kompetencií než testovanie inteligencie. Dovtedy bola inteligencia považovaná za najlepší prediktor pracovnej úspešnosti, avšak podľa McClellanda kompetencie umožňujú vyššiu validitu predikcie pracovného výkonu. McClelland (1998) definuje kompetenciu ako základnú charakteristiku jedinca, ktorá je v kauzálnom vzťahu so štandardom efektívnosti a výborným výkonom v práci alebo určitej situácii. Od publikovania jeho príspevku v roku 1973 sa objavilo množstvo pokusov o vystihnutie podstaty kompetencií, a z toho prameniacich množstvo štúdií a publikácií. Kvalita zoznamov kompetencií je však rôzna, keďže chýba jednotná definícia pojmu. CH.Woodruf už v roku 1993 poukazoval na zmätok v definíciách, ktoré sa objavili od prvého príspevku McClellanda. Túto skutočnosť možno vysvetliť aj tvrdením Rothwella a Lindholma (1999), podľa ktorých je termín kompetencia príliš široký a možno doň zahrnúť všetko, čo môže priamo alebo nepriamo súvisieť s pracovným výkonom. Z pohľadu psychológie preto

nie je podstata a štruktúra kompetencií dostatočne odhalená (Mesárošová, Mesároš & Mesároš, 2012).

Vymedzenie pojmu kompetencia sťažuje tiež dvojznačný význam pojmu v hovorenej reči, na ktorý upozorňujú napr. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004). V prvom prípade sa kompetencia chápe ako akási právomoc alebo oprávnenie k určitej činnosti, ktoré má nejaká autorita. V druhom význame je kompetencia chápaná ako určitá schopnosť či spôsobilosť vykonávať nejakú činnosť a byť kvalifikovaný v príslušnej oblasti. V odbornej literatúre ako aj v tejto štúdii je preferovaný druhý prístup k chápaniu pojmu. V takomto význame sa pojem kompetencia stal známym predovšetkým po tom, ako ho spopularizoval Boyatzis v roku 1982, ktorý ju definoval ako „základnú charakteristiku jedinca (napr. motív, rys, zručnosť, stránka seba obrazu, sociálna rola alebo súhrn vedomostí), ktorá mu umožňuje podávať nadpriemerný alebo efektívny výkon“ (Boyatzis, in Rothwell & Lindholm, 1999, p. 91). Spencerová a Spencer (in Levenson, Van der Stede & Cohen, 2006) zdôrazňujú to, že charakteristika sa stáva kompetenciou vtedy, ak dokáže predpovedať niečo zmysluplné v reálnom svete. Z pomedzi súčasných autorov sa o definíciu Boyatzisa opiera napr. Armstrong (2009, p. 203), ktorý ju vymedzuje ako „kapacitu, ktorou daná osoba disponuje a vedie k správaniu naplňujúcemu požiadavky danej práce v rámci daného organizačného prostredia a prináša očakávané výsledky“.

V súčasnosti zaznamenávame množstvo publikácií venovaných kompetenciám a množstvo líšiacich sa definícií, ktoré Kubeš et al. (2004) člení do troch kategórií: 1. kompetencie ako pomenovanie spôsobov ľudského správania. Ide o operacionálne definície vymedzujúce kompetencie v pojmoch správania, čiže kompetencia je chápaná ako pozorovateľné správanie; 2. rysové ponímanie kompetencií, kedy je kompetencia využívaná ako nástroj deskripcie jednotlivca po osobnostnej stránke. To znamená, že kompetencie sú chápané ako osobnostné charakteristiky a predpoklady správania; 3. kompetencie definované v zmysle premietnutia jedincových možností do výkonov.

Aj keď súhlasíme s vymedzením Kubeša et al., odporúčali by sme skôr triedenie len do dvoch kategórií (viď 1. a 2.). Tretiu kategóriu nepovažujeme sa samostatnú kategóriu, nakoľko či už definície využívajú rysový prístup alebo prístup ku kompetenciám ako vzorcom správania, stále majú jeden spoločný menovateľ, a to väzbu na efektívny výkon.

Príkladom pre prvú kategóriu definícií by mohlo byť vymedzenie Woodruffa (1993), ktorý definuje kompetencie ako určité vzorce správania, ktoré sa viažu na nadpriemerný pracovný výkon. Cardy a Selvarajan (2006) vychádzajúc z Woodruffovho prístupu tiež poukazujú na to, že kompetencia sa vyznačuje správaním, ktoré je navonok pozorovateľné. Tieto charakteristiky správania sú na rozdiel od operatívnych premenných ako napr. vlastností, motívy a hodnoty, navonok pozorovateľné a možno ich identifikovať ako vzorce správania. Tieto vzorce správania sa vždy vzťahujú k pracovnému výkonu. Chung-Herrera, Enz a Lankau (2003) rovnako zastávajú názor, že kompetenčné modely sa zameriavajú skôr na správanie, než na osobnostné rysy, pretože osobnostné rysy sú zvyčajne ťažko presne merateľné. Pre kompetenčný model je zásadné vyjadrenie žiaducich čŕt a charakteristík z hľadiska správania. Je to zároveň užitočné pre oblasť riadenia ľudských zdrojov, pretože model nemusí definovať len kompetencie potrebné či nevyhnutné pre efektívny výkon, ale tiež ukázať ako rozpoznať, kedy je konkrétna kompetencia preukázaná. Väčšina modelov kompetencií vyjadruje vlastnosti a charakteristiky v pojmoch správania z toho dôvodu, že správanie je pozorovateľný prejav, manifestácia osobnostných rysov a charakteristík.

V rámci druhej kategórie prístupov k definovaniu pojmu je chápanie kompetencií spájané s osobnostným rysom. Napr. Kubeš et al. (2004) vnímajú kompetenciu ako pomerne stabilnú charakteristiku osobnosti jedinca. Rovnako Roberts (1997) hovorí o kompetenciách ako o

osobnostných rysoch, tiež znalostiach, schopnostiach a hodnotách, ktoré podnecujú človeka k dobre vykonanej práci. McLaganová (1996, 1997) naopak neuznáva rysový prístup k definovaniu pojmu. Rysový prístup síce môže poskytnúť metódy a nástroje pre výber do zamestnania, ale pre ďalší rozvoj a vzdelávanie už nie. Kompetencie sa vzťahujú k výkonu a na rozdiel od vlastností ho dokážu lepšie predikovať. Hroník (2007, p. 61) preto definuje kompetenciu ako „trs vlastností, vedomostí, zručností a skúseností“, ale zároveň dodáva, že tento trs „podporuje dosiahnutie cieľa a efektívnych výkonov“.

V uvedených definíciách je zdôrazňované premietnutie jedincových možností do výkonov. Spoločným fenoménom je väzba na efektívny výkon. Oba prístupy teda ako kritérium používajú efektívnosť alebo vynikajúci výkon v práci či situácii. Prevzatie kompetencie preto vedie k preukázateľnému výkonu (Crawford, 2005). Poukazujú na to aj Plamínek a Fišer (2005), ktorí tvrdia, že iba jedinec, ktorý dokáže využiť svoje zdroje v praxi, môže byť hodnotený ako kompetentný vzhľadom k danej úlohe. Rovnako Heinsman et al. (2007) v zhode s Bartramom (2005) poukazujú na to, že kompetencia predstavuje repertoár disponibilných kapacít, procesov a aktivít umožňujúcich jedincovi splniť pracovné požiadavky efektívnejšie ako iným osobám. Mansfield (1999) považuje kompetencie za zásadné charakteristiky človeka, ktoré vedú k vynikajúcemu alebo efektívnemu výkonu. Kochanského prístup (in Cardy a Selvarajan, 2006) chápe kompetenciu ako faktor úspešnosti v organizácií a faktor odlišujúci priemerný výkon od nízkeho. V takomto zmysle definujú kompetenciu ďalej napr. Sternberg (2005) alebo Elliot a Dweck (2005) ako spôsobilosť potrebnú pre určitú prácu a pre výkon určitej úlohy. Kompetencia predstavuje „reálnu úroveň zvládnutia úloh spojených s pracovným zaradením človeka“ (Bedrnová & Nový, 2004, p. 334). Predstavuje schopnosť správať sa spôsobom zodpovedajúcim požiadavkám práce v parametroch daných prostredím organizácie a tak prinášať žiaduce výsledky (Lathi, 1999). V súvislosti s vymedzením pojmu kompetencie je dôležité poukázať aj na odlišnosť pojmov schopnosť a kompetencia. Na rozdielnosť týchto pojmov poukazujú napr. Veteška a Tureckiová (2008), ktorí schopnosti definujú ako predpoklady a zdroje k výkonu, ktorými osoba disponuje a môže ich uplatniť len v určitej oblasti činnosti. Sú menej komplexné, môžu sa využívať v rôznych situáciách, ale obmedzujúco vždy len v jednej oblasti. Na rozdiel od toho sú kompetencie komplexnejšie a vždy spojené s konkrétnou situáciou. Sú výstupom efektívne zvládnutej aktivity a môžu v sebe zahŕňať súbor schopností, vedomostí a skúseností. Veteška a Tureckiová ďalej uvádzajú 3 znaky kompetencií: 1) zasadenie do kontextu – kompetencie sú súčasťou určitej situácie, sú ovplyvnené a konfrontované s predchádzajúcimi skúsenosťami a záujmami; 2) definovanie štandardom – úroveň zvládnutia kompetencií je vopred stanovená, vďaka čomu môže osoba kompetencie demonštrovať a následne merať a vyhodnocovať; 3) potenciál pre akciu a rozvoj – predstavuje možnosť nadobúdať a rozvíjať kompetencie. Čo sa týka štruktúry kompetencií, ich povaha je multidimenzionálna, čo znamená, že sa skladajú z viacerých zdrojov. Zahŕňajú v sebe rôzne úrovne získaných spôsobilostí, vedomostí a skúseností. Dôležitú úlohu zohrávajú ďalej schopnosti, inteligencia a talent a súčasťou štruktúry kompetencií sú tiež motívy, záujmy, hodnoty a postoje. Tieto zdroje sú vzájomne prepojené so základnými dimenziami ľudského správania, z čoho vyplýva, že kompetencie sa prejavujú predovšetkým v správaní (Kubeš, et al., 2004).

Vymedzenie pojmu kariérne kompetencie

Zmeny, ktoré nastali v chápaní kariéry mali za následok zvyšujúci sa dôraz na individuálnu zodpovednosť za riadenie kariéry. V súlade s požiadavkami moderného trhu práce je stále väčší dôraz na zamestnancovu aktívnu rolu a úroveň zapojenia do jeho profesionálnej kariéry (napr. Frese, 2001; Schyns, 2004). Individuálne riadenie kariéry si vyžaduje určité dispozície

osoby, preto v tomto kontexte nachádzame vzrastajúce používanie termínu kariérne kompetencie. V publikáciách venovaných tejto oblasti sa však možno stretnúť so širokou škálou používaných termínov. Okrem samotného označenia career competencies (napr. Eby et al., 2003; Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers et al., 2006; Akkermans et al., 2012; Francis-Smythe et al., 2013) sú používané aj termíny career management (napr. Noe, 1996); career management competencies (napr. Schiersmann et al., 2012); career management skills (napr. Sultana, 2012; Hooley et al., 2013; Vuorinen & Watts, 2015); career self-management (napr. King, 2004). Nejednoznačnosť terminológie odráža odlišné odborové zázemie autorov, ktorých odborné práce možno rozdeliť do dvoch línií: prvá vychádza z psychológie organizácie, personálnej psychológie a manažmentu; druhá čerpá z kariérového poradenstva, kariérového vzdelávania, z psychológie voľby povolania či pedagogiky (Hašková & Vaculík, 2016).

Aj keď v štúdiách panuje nejednoznačnosť terminológie, vždy je však (implicitne) zdôraznená individuálna zodpovednosť jedinca za riadenie jeho vlastnej kariéry (King, 2004). Vzhľadom na to, že v súčasnosti sa v kariére kladie dôraz na aktívnu kariérnu aktualizáciu definovanú ako realizáciu osobných cieľov a hodnôt v kariére, sú kariérne kompetencie vnímané ako tzv. kariérny self-management, t.j. individuálne riadenie vlastných pracovných a učebných skúsenosti za účelom dosiahnutia požadovaného kariérového vývinu (Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006). Ako bolo vyššie popísané, vo všeobecnosti sa dá o kompetenciách hovoriť ako o súbore konkrétnych vedomostí, schopností, zručností, vlastností, rysov, motívov, postojov a hodnôt potrebných pre osobný rozvoj a úspešnú účasť každého človeka v organizácii (Königová, Urbancová, & Fejfar, 2012). Kompetencie s atribútom kariérne uľahčujú úspešné riadenie kariéry (Defillippi & Arthur, 1994). Pomáhajú jedincom identifikovať ich zručnosti, rozvíjať ich ciele a realizovať kroky k zlepšeniu ich kariéry (Neary et al., 2016). Akkermans et al. (2012) definujú kariérne kompetencie ako vedomosti, zručnosti a schopnosti kľúčové pre kariérový vývin, ktoré môžu byť ovplyvnené a vyvíjané jedincom. U autorov definícií kariérnych kompetencií tiež panuje nezhoda v tom, či ich považovať za osobnostné vlastnosti alebo vzorce správania. Napr. Arthur & Rousseau (1996) považujú kariérne kompetencie za aspekty osobnosti. Podľa Francis-Smythe et al. (2013) by však kariérne kompetencie nemali byť definované z hľadiska osobnostných rysov a zdôrazňujú aspekt správania pri vymedzovaní kariérnych kompetencií. Osobnosť je totiž často definovaná napr. ako individuálne rozdiely, ktoré predurčujú, predisponujú ľudí správať sa určitým spôsobom (Truch, Bartram, & Higgs, 2004). Predispozícia však nezaručuje, že bude nasledovať predpokladané správanie, nakoľko samotné správanie moderujú aj iné faktory ako motivácia, ašpirácie, presvedčenia, očakávania a pod. (Moloney, 2000). Na základe uvedeného sa tak možno domnievať, že kompetencie sú determinované úrovňou vstupov (vedomostí, schopností, zručností, vlastností, motívov, postojov a hodnôt) a merané analýzou výstupov (reálneho správania a výsledkov) (Königová et al., 2012). Moloney (2000) k tejto téme dodáva, že zatiaľ čo osobnostné rysy sú popísané nekritickým spôsobom, t.j. nie sú ani dobré ani zlé, kompetencie sa zameriavajú na efektívny výkon (Moloney, 2000). Z toho vyplýva, že kariérne kompetencie napomáhajú k efektívnym výsledkom v kariére a teda uľahčujú kariérový vývin v rýchlo sa rozvíjajúcom kariérnom prostredí (Lichtenstein & Mendenhall, 2002). Kariérne kompetencie zvyšujú zamestnateľnosť jedinca, prostredníctvom čoho podporujú sociálnu spravodlivosť a inklúziu (Sultana, 2012). Možno ich preto považovať za zásadný kľúč ku kariérnemu úspechu (Beheshtifar & Zare, 2013). Okrem toho, zatiaľ čo osobnostné rysy sú relatívne stabilné dispozície v priebehu času (napr. Kammeyer-Mueller, Judge & Piccol, 2008), kariérne kompetencie sa naopak vyznačujú premenlivosťou správania, z čoho vyplýva, že je možné ich „trénovať“, učiť sa im a rozvíjať ich (Francis-Smythe et al., 2013). V kompetenciách je teda dôraz na premenlivosť správania, čo znamená, že kompetencie sú vnímané ako naučené a naučiteľné správanie (napr. Boyatzis & Goleman

2001). Sultana (2012) v tejto súvislosti uvádza, že jedinci nie sú z hľadiska kariérnych kompetencií „tabula rasa“, kariérne kompetencie umožňujú jedincovi uvedomiť si svoje vedomosti a zručnosti a vďaka kontinuálnej sebareflexii na ich základe naďalej stavať.

Kariérne kompetencie sú relevantné pre všetkých zamestnancov k rozvoju svojej vlastnej kariéry, bez ohľadu na špecifikáciu práce, ktorú vykonávajú (Kuijpers & Scheerens, 2006). To znamená, že idú nad rámec napr. technických či manažérskych zručností (Lichtenstein & Mendenhall, 2002). Kariérne kompetencie sú potrebné k posunu smerom k uspokojivému zamestnaniu, uvedomeniu si svojich schopností, nadania (Beheshtifar & Zare, 2013), k identifikácii svojich vlastných pohnútok a motivácie, k vedomému získavaniu prenosných schopností, aktívnemu budovaniu sietí kontaktov a pod. (Eby et al., 2003). Kariérne kompetencie poskytujú jasnú cestu k individuálnym výkonom v priebehu svojej kariéry (Beheshtifar & Zare, 2013) a sú hodnotené v rámci jednotlivcom zvolenej kariére (Eby et al., 2003). Koncept kariérnych kompetencií vychádza z predpokladu, že kariérový vývin jedinca nepozostáva len z jeho kariérnych volieb, ale predstavuje dlhodobý učiaci sa proces (Hooley et al., 2013). V tomto rozsahu kariérne kompetencie umožňujú jedincom štruktúrovane získavať, analyzovať, syntetizovať a organizovať jednak informácie o sebe, o vzdelávaní a o svete práce, a tiež zručnosti v oblasti rozhodovania a prechodu z jednej fázy do ďalšej (Jackson, 2015).

Výskumný problém

Definovaniu pojmu kariérne kompetencie bola v posledných rokoch venovaná značná pozornosť. V našom prístupe nadväzujeme na koncepciu a preberáme definíciu od Akkermansa et al. (2012), ktorí definujú kariérne kompetencie ako vedomosti, zručnosti a schopnosti kľúčové pre kariérový vývin, ktoré môžu byť ovplyvnené a vyvíjané jedincom. Na overenie teoretického konštruktu kariérnych kompetencií je potrebná existencia nástroja na meranie konštruktu, pomocou ktorého je možné daný konštrukt operacionalizovať a tým ho empiricky overiť.

Výskumný nástroj

V nadväznosti na uvedené, teoretickým východiskom pri konštrukcii nástroja a tvorbe univerza položiek sa stal integrovaný rámec kariérnych kompetencií vyvinutý Akkermansom et al. (2012). Teoretický postulát – 6 kariérnych kompetencií, bol empiricky overovaný v niekoľkých etapách v procese tvorby nástroja a overovania jeho psychometrických vlastností. Pri tvorbe položiek dotazníka sme čerpali z univerza položiek existujúcich zahraničných nástrojov (ktoré boli preložené 2 nezávislými prekladateľmi, s materinským jazykom slovenským, a zjednotené) a záznamov z individuálnych rozhovorov s odborníkmi v oblasti kariéry (N=7). Išlo konkrétne o dvoch manažérov riadenia ľudských zdrojov, dvoch personalistov a troch recruiterov (špecialisti výberov). HR manažéri a personalisti pracovali na personálnych oddeleniach v súkromnom sektore, v spoločnostiach zameraných na IT a v automobilovom priemysle (s počtom zamestnancov od 100-500). Recruiteri pracovali v personálnych agentúrach. V priebehu rozhovoru bol odborníkom predložený integrovaný rámec kariérnych kompetencií a univerzum položiek k posúdeniu komplexnosti, presnosti či prehľadnosti, správnemu priradeniu položiek ku škálam a doplneniu chýbajúcich aspektov kariérnych kompetencií.

Na základe tohto dokumentačného materiálu bola zostavená prvá, pracovná verzia dotazníka obsahujúca 90 položiek opytujúcich sa na jednotlivé aspekty kariérnych kompetencií. 6

kariérnych kompetencií tak bolo operacionalizovaných pomocou počiatočných 90 položiek dotazníka. Táto verzia dotazníka bola následne posúdená odborníkmi z oblasti kariérového poradenstva (N=4) za účelom overenia obsahovej validity nástroja. Išlo konkrétne o 2 kariérových poradcov, 1 školského psychológa zaoberajúceho sa kariérovým a výchovným poradenstvom študentov stredných škôl a o 1 recruitera personálnej agentúry. Odborníci boli požiadaní o zhodnotenie významu obsahu položiek a zhodnotenie, či sú jednotlivé položky jasne formulované, či sú dostatočne pokryté všetky kompetencie a zároveň, či sú navzájom dostatočne odlišné, teda či sa neprekrývajú. Zároveň bol dotazník v pilotnej štúdii administrovaný vzorke vysokoškolských študentov psychológie (N=74), ktorí hodnotili tiež aj zrozumiteľnosť položiek. Na základe kvalitatívnej analýzy výpovedí odborníkov a študentov boli niektoré položky upravené, preformulované alebo odstránené a iné doplnené, čím vznikla nová verzia dotazníka so 68 položkami. Odborníci podporili zmysluplnosť integrovaného rámca kariérnych kompetencií, čo možno zhodnotiť tak, že výsledky rozhovorov a pilotnej štúdie poskytli podporu pre obsahovú validitu integrovaného rámca kariérnych kompetencií.

Nová 68-položková verzia dotazníka bola ďalej administrovaná za účelom overenia teoreticky postulovanej faktorovej štruktúry dotazníka. Skonštruovanému dotazníku sme dali pracovný názov *Dotazník kariérnych kompetencií*.

Výskumný súbor a postup zberu údajov

Výskumný súbor tvorili respondenti v produktívnom veku, ktorí boli vyberaní nenáhodným, príležitostným výberom. Respondenti boli oslovovaní prostredníctvom sociálnych sietí alebo emailu, v ktorom im bola zaslaná pozvánka na účasť vo výskume s odkazom na webovú adresu on-line dotazníka Návratnosť vyplnených dotazníkov bola približne 30%-tná). Požiadavkou pre zaradenie do výskumu boli aspoň 2-mesačné pracovné skúsenosti nadobudnuté počas práce na plný úväzok, skrátený úväzok, dohodu, dobrovoľnú prácu alebo stáže. Z výskumu boli vylúčené osoby, ktoré túto požiadavku nespĺňali, teda osoby bez pracovných skúseností a osoby na starobnom dôchodku. Konečný výskumný súbor tvorilo 342 respondentov. Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí od 18 do 55 rokov (M = 33,78; SD = 10,98), z toho bolo 123 mužov (priemerný vek = 32,10; SD = 10,55) a 219 žien (priemerný vek = 34,73; SD = 11,12). Vzdelanie respondentov bolo stredoškolské (22,2%), vysokoškolské 1.stupňa (10,5%), vysokoškolské 2.stupňa (63,2%) a vysokoškolské 3.stupňa (4,1%). 52,53% respondentov pracovalo v štátnom sektore a 47,7% respondentov v súkromnom sektore. Čo sa týka pracovnej oblasti resp. profesie respondentov, pri ich výbere sme sa neorientovali na špecifický typ profesie, nakoľko ako už bolo viackrát načrtnuté, kariérne kompetencie sú relevantné pre všetkých zamestnancov bez ohľadu na profesiu, ktorú vykonávajú. Vo výskume mali najčastejšie zastúpenie v rámci štátneho sektoru profesie v oblasti školstva, poradenstva a zdravotníctva, a v rámci súkromného sektoru to boli oblasti ľudské zdroje, informačné technológie a predaj. Čo sa týka pracovnej pozície v rámci hierarchie organizácie, 16,9 % respondentov zastávalo manažérske pozície; 51,5% respondentov predstavovalo vysokokvalifikovaných odborníkov, 13,5% boli iní technicko-hospodárski zamestnanci a 15,8% boli manuálni radoví zamestnanci a 2,3% iné. Väčšina respondentov pracovala v Prešovskom a Košickom kraji (84,5%).

Výsledky

Vychádzajúc z integrovaného rámca kariérnych kompetencií sme očakávali 6-faktorovú štruktúru kariérnych kompetencií. Zozbierané údaje boli podrobené analýze faktorovej štruktúry s využitím exploračnej faktorovej analýzy k overeniu teoreticky postulovanej

štruktúry kariérnych kompetencií. Týmto postupom bolo identifikovaných 5 faktorov, ktoré dohromady vysvetlili 52.2% celkovej variancie. 5-faktorový model predstavuje tieto kariérne kompetencie: 1. *Kariérna reflexia*, 2. *Siete kontaktov*, 3. *Prieskum trhu práce*, 4. *Riadenie kariéry*, 5. *Seba prezentácia*. Neboli teda potvrdené predpokladané čisté faktory pre reflexiu motivácie a reflexiu kvalít, ale preukázali sa ako spoločný faktor, ktorý sme pomenovali súhrnným označením *Kariérna reflexia*. Predpokladanú faktorovú analýzu druhého rádu (3 spoločné faktory pre každú z dvojíc faktorov - kariérnych kompetencií) sme nerealizovali, nakoľko nebola potvrdená očakávaná 6-faktorová štruktúra modelu.

Čo sa týka výberu položiek, ktoré by mali byť zachované v dotazníku, Stephenson (in Fisher, 2004) uvádza 4 kritériá pre výber položiek: a) položka nemá mať náboj aj na inom faktore väčší ako 0.3; b) položky, ktoré sýtia jeden faktor by mali navzájom korelovať najmenej 0.9; c) každý faktor by mal mať viac ako tri položky; d) zachovať položky s nábojom väčším ako 0.45. Costello a Osborne (2005) uvádzajú, že žiaduca sila náboja je 0.5 a viac. Z pôvodných 68 položiek spĺňalo uvedené kritériá 51 položiek. Počet položiek v jednotlivých faktoroch však v takomto prípade nebol rovnomerne zastúpený (prvý faktor bol sýtený 19 položkami, zatiaľ čo ostatné boli zastúpené 10 alebo 6 položkami). Costello a Osborne (2005) uvádzajú, že faktor s menej ako troma položkami je všeobecne slabý a nestabilný; žiaducich je 5 alebo viac položiek so silným nábojom, a v takom prípade indikujú solídny faktor. Rovnako aj Brown (2015) uvádza, že faktor je najlepšie sýtený 4-6 položkami. Preto je možné znížiť počet položiek a zachovať silný faktor. S cieľom zabezpečiť silné faktory a rovnaké zastúpenie položiek v každom faktore, bolo v každom faktore zvolených 6 položiek s najsilnejším faktorovým nábojom (napr. Fisher, 2004). Za účelom položkovej analýzy a overenia vnútornej konzistencie jednotlivých faktorov (škál) bol zrealizovaný výpočet koeficientu Cronbachovej alfy, ktorého hodnoty sa pohybovali v rozmedzí .81 až .93. To sa podľa Manuálu EFPA (2013) považuje za dobrý až vynikajúci dôkaz reliability v počiatočných fázach vývoja dotazníka.

Záver

Cieľom štúdie práce bolo prispieť k problematike kariérnych kompetencií, ktorá je v našich podmienkach málo rozpracovaná. Pomocou skonštruovaného nástroja, ktorý v tejto štúdii dostal pracovný názov *Dotazník kariérnych kompetencií*, sa nám podarilo operacionalizovať a identifikovať päť kariérnych kompetencií, ktoré sú platné pre náš kultúrny rámec. *Dotazník kariérnych kompetencií* diagnostikuje tieto kompetencie prostredníctvom piatich subškál, vyhodnotenie ktorých spočíva vo vypočítaní hrubého skóre jednotlivých subškál a interpretuje sa v podobe profilu jednotlivých kariérnych kompetencií.

Dotazník možno vzhľadom na získané dôkazy validity a reliability považovať za spoľahlivý nástroj na meranie kariérnych kompetencií, a preto ho odporúčame používať jednak vo výskume, ale predovšetkým v praxi poradcov, psychológov, odborníkov v oblasti riadenia ľudských zdrojov a ďalších odborníkov. Na základe výsledného profilu (získaného vyhodnotením dotazníka) môžu administrátori identifikovať silné a slabé stránky jednotlivca, to znamená určiť kompetencie, v ktorých jedinec vyniká, ale predovšetkým identifikovať problematické oblasti a na základe toho navrhovať možnosti ich rozvoja, za účelom zefektívnenia riadenia kariérového vývinu. Rozvoj kariérnych kompetencií totiž slúži jednotlivcom k úspešnému riadeniu kariéry, prispieva k ich zamestnateľnosti, zapojeniu sa do vzdelávania a trhu práce, k sociálnej inklúzii, aktívnemu občianstvu, k zvyšovaniu produktivity práce, súťaživosti, adaptabilite a mobilite (Guidelines, in Hašková & Vaculík, 2016). Popisy kompetencií potrebných pre riadenie kariérového vývinu však neprinášajú prospech len jednotlivcom, ale zároveň aj rodičom, učiteľom, manažérom v oblasti riadenia

ľudských zdrojov a ďalším odborníkom. Popisy obsahujú taktiež zdroje pre poradcov. Napríklad kariéroví poradcovia môžu popisy kariérnych kompetencií využiť jednak v kariérovom vzdelávaní, ktoré samo o sebe prispieva k rozvoju kariérnych kompetencií, ale taktiež pri navrhovaní programov kariérového vzdelávania, pre ich zrozumiteľnú propagáciu na verejnosti, či pre intervencie a vývoj sociálnych systémov (Hašková & Vaculík, 2016).

LITERATÚRA

Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R.W.B. (2012). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. Journal of Career Development, 40 (3), 245-267.

Armstrong, M. (1999). Personální management. Praha: Grada Publishing.

Armstrong, M. (2009). Armstrong´s handbook of human resource management practice. London: Kogan Page.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era. New York: Oxford University Press.

Bartram, D. (2005). The great eight competencies: A criterion-centric aproach to validation. *Journal of Aplied Psychology*, 90 (6), 1185 – 1203.

Bedrnová, E., & Nový, I. (2004). Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press.

Beheshtifar, M., & Zare, E. (2013). Relationship between competencies career and organizational success. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 5 (1), 834-842.

Boyatzis, R.E., & Goleman, D. (2001). Emotional Competence Inventory. Hay Group, Boston, MA.

Brown, T. A. (2015). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, 2nd ed. New York, NY: Guilford Publications.

Cardy, R. L. & Selvarajan, T. T. (2006). Competencies: Alternative frameworks for competitive advantage. Business Horizonts. 49 (3), 235-245.

Chung-Herrera, B.G., Enz, C.A., & Lankau, M.J. (2003). Grooming future hospitality leaders: A Competencies model. Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 44 (3), 17-25.

Costello, A.B., & Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation [electronic journal], 10 (7), 1-9.

Crawford, C.B. (2005). Effects of transformational leadership and organizational position on knowledge management. Journal of Knowledge Management, 9 (6), 6-16.

DeFillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. Journal of Organizational Behavior, 15, 307-324.

Eby, L.T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. Journal of Organizational Behavior, 24, 689-708.

EFPA Review Model For The Description And Evaluation Of Psychological and Educational Tests (2013). Test Review Form And Notes For Reviewers. Version 4.2.6.

Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). The handbook of competence and motivation. New York: Guilford Press.

Fisher, J. (2004). Feeling Good, Living Life: A Spiritual Health Measure for Young Children. Journal of Beliefs and Values, 25 (3), 307-315.

Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., & Steele, C. (2013). Development and Validation of the Career Competencies Indicator (CCI). Journal of Career Assessment, 21 (2), 42-57.

Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. In M. Erez, M. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.), Work motivation in the context of a globalizing economy (99-110). Mahwih NJ: Erlbaum.

Hall, D. T. (2002). Careers in and out of organizations. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hašková, K., & Vaculík, M. (2016). Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávaní, 6 (3), 81-101.

Heinsman, H., de Hoog, A. H., Koopman, P. L., & van Muijen, J. J. (2007). Competencies through the eyes the psychologists: A closer look at assessing competencies. International Journal of Selection and Assessment, 15 (4), 412 – 427.

Hooley, T., Watts, A.G., Sultana, R.G., & Neary, S. (2013). The Blueprint Framework for Career Management Skills: A Critical Exploration. British Journal of Guidance & Counselling, 41 (2),117-131.

Hroník, F. (2007). Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada Publishing.

Jackson, CH. (2015). ELGPN Tools, no. 2. Praha: Centrum Euroguidance. On-line. Dostupné na: http://www.elgpn.eu/publications.

Kammeyer-Mueller, J.D., Judge, T.A., & Piccol, R.F. (2008). Self esteem and extrinsic career success: Test of a dynamic model. Applied Psychology, 57 (2), 204-224.

King, Z. (2004). Career Self-Management: Its Nature, Causes and Consequences. Journal of Vocational Behavior, 65 (1), 112-133.

Königová M., Urbancová H., & Fejfar, J. (2012). Identification of managerial competencies in knowledge-based organization. Journal of competitiveness, 4 (1), 129-142.

Kubeš, M., Spillerová, D. & Kurnický, R. (2004). Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada Publishing.

Kuijpers, M., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. Journal of Career Development, 32 (4), 303-319.

Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. The Career Development Quarterly, 55 (2), 168-178.

Lathi, R. K. (1999). Identifying and integrating individual level and organizational level core competencies. Journal of Business and Psychology, 14 (1), 59-75.

Levenson, A. R., Van der Stede, W. A., & Cohen, S. G. (2006). Measuring the Realtionship Between Managerial Competencies and Performance. Journal of Management, 32 (3), 360-380.

Lichtenstein, B. & Mendenhall, M. (2002). Non-linearity and response-ability: Emergent order in 21st-century careers. Human Relations, 55, 5-32.

Mansfield, B. (1999). What is competence all about? Competency, 6 (3), 24-28.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. Psychological Science, 1 (5), 331-339.

McLagan, P. (1996). Competency models: Great ideas revisited. International Journal of Training & Development, 50(1), 60-66.

McLagan, P. (1997). Competencies: The next generation. International Journal of Training & Development, 51 (5), 40-48.

Mesárošová, M., Mesároš, F. & Mesároš, P. (2012). Kľúčové kompetencie vysokoškolských študentov: Učebná kompetencia a jej vzťah k verbálnej a matematickej kompetencii. Československá psychologie, 56 (2), 106-118.

Moloney, K. (2000). Who we are and what we do: Some Thoughts about Personality and Competence. Competency and Emotional Intelligence Quarterly, 7 (2), 36 - 40.

Neary, S., Dodd, V., & Hooley, T. (2016). Understanding Career Management Skills: Findings from the First Phase of the CMS LEADER Project. Derby: International Centre for Guidance Studies.

Noe, R.A. (1996). Is Career Management Related to Employee Development and Performance? Journal of Organizational Behavior, 17 (2), 119-133.

Plamínek, J., & Fišer, R. (2005). Řízení podle kompetencí. Praha: Grada Publishing.

Roberts, G. (1997). Recruitment and Selection: A competency aproach. London: Institute of Personnel and Development.

Rothwell, W. J., & Lindholm, J. E. (1999). Competency identification, modelling and assessment in the USA. International Journa of Training & Development, 3 (2), 90 - 105.

Schiersmann, CH. (2012). NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Heidelberg University, Insitute of Educational Science.

Schyns, B. (2004). The influence of occupational self-efficacy on the relationship of leadership behavior and preparedness for occupational change. Journal of Career Development, 30, 247-261.

Sternberg, R. J. (2005). Intelligence, competence, and expertise. In: A. J. Elliot, & C. S.

Sultana, R.G. (2012). Learning Career Management Skills in Europe: A Critical Review. Journal of Education and Work, 25 (2), 225-248.

Truch, A., Bartram, D., & Higgs, M. (2004). Personality and Knowledge Sharing. In E.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada.

Vuorinen, R., & Watts, A.G. (2015). Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvúrce politik. ELGPN Tools. Praha: Centrum Euroguidance.

Základné informácie o autoroch

Doc. PhDr. Š. Vendel, CSc. pôsobí na Inštitúte psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzite v Prešove.

PhDr. Magáčová Žilková Ivana, PhD. Pôsobí na Ústave pedagogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove.

OČAKÁVANIA ZAMESTNANCOV OD NOVÝCH KOLEGOV – HODNOTENIE DÔLEŽITOSTI KOMPETENCIÍ A POSTOJ K ABSOLVENTOM

EXCEPTATION OF EMPLOYEES FROM NEWCOMERS – EVALUATION OF COMPETENCES' IMPORTANCE AND ATTITUDE TOWARDS COLLEGE GRADUATES

Ivana TOMAN ČERGEŤOVÁ

Abstrakt: *Pracovné tímy a ich tvorba je dnes kľúčovou úlohou pre mnohých zamestnávateľov. Hlavným cieľom je zabezpečenie dostatočnej synergie pre kreatívne a efektívne prostredie. Kľúčom k úspechu je práve pracovný tím, ktorý je najvýznamnejšou investíciou dnešných organizácií. Cieľom nášho príspevku je poukázať práve na fakt, že príchodom do spoločnosti vstupujete aj do sociálneho prostredia, ktoré je tvorené ďalšími zamestnancami. Títo majú často očakávania od nových kolegov, o ktoré sa zväčša interné prostredie nezaujíma. V našom príspevku sme sa snažili identifikovať hodnotenie dôležitosti jednotlivých kompetencií práve zo strany kolegov – zamestnancov. Taktiež bolo naším cieľom zistiť ich postoj voči absolventom vysokých škôl. Nášho výskumu sa zúčastnili pracovníci z rôznych odvetví a lokalít v rámci Slovenska. Tento náhľad nám pomohol získať informácie o tom, ako významne môžu práve kolegovia a ich očakávania súvisieť s úspešnosťou absolventov na ich nových pracovných pozíciách.*

Abstract: *Working teams and the process of their building are today a key task for many employers. The main objective is to provide a sufficient synergie for a creative and efficient environment. The key to success is in particular the working group, which is the most significant investment of today's organizations. The aim of our contribution is to point to the fact that you enter the company ingot he social environment that is made up of other employees. They often have expectations from new colleagues who are mostly not in the internal environment. In our contribution, we sought to identify the importance of individual competencies on the part of colleagues - employees. It was also our goal to find out their attitude towards college graduates. Our research was attended by workers from various sectors and locations within Slovakia. This insight will help us get information on how colleagues can make a significant contribution, and their expectations are related to the success of graduates in their new jobs.*

Kľúčové slová: *kompetencia; postoj; očakávanie; absolvent*

Keywords: *competency; attitude; expectation; absolvent*

ÚVOD

Všeobecná situácia absolventov vysokých škôl na pracovnom trhu

V súčasnej situácii sa môžeme na Slovensku tešiť významnej miere zamestnanosti, ktorá však spôsobuje pre absolventov aj vyššiu mieru ohrozenia na pracovnom trhu. Na základe štatistík (Eurofound, 2012) z roku 2011 bolo zamestnaných len 34% mladých ľudí vo veku od 15 do 29 rokov a to ako najnižšie percento zaznamenané Eurostatom. U absolventa vysokej školy je riziko pravdepodobnosti, že sa stane príslušníkom skupiny NEET (skratka z ang. „not in Education, Employment or Traning" – osoby, ktoré nie sú zamestnané, nevzdelávajú sa a nezúčastňujú sa na odbornej príprave) trikrát nižšia. Napriek tomu má príslušnosť k tejto skupine veľmi negatívne dôsledky a to nielen pre jednotlivca, ale aj pre spoločnosť a štát.

Trh práce je veľmi dynamický a jednak naň výrazne vplývajú zmeny vyvolané samotnými preferenciami organizácií o zamestnancov s veľkou mierou samostatnosti a efektívnosti. Tieto požiadavky idú ruka v ruke s požiadavkami na prax a rovnako ovládaním kompetencií, ktoré

mnohokrát absolventi nemali kde počas svojej prípravy na povolanie nadobudnúť. Následkom tejto situácie môže byť kríza sociálnej tranzície (France, 2007) spôsobená nedostatok pracovných miest vhodných pre absolventov. Okrem predĺženia procesu tranzície dochádza aj k jej poškodeniu (Coles, 1995) a prípadnej sociálnej stratifikácii spoločnosti.

Značný hendikep absencie praxe a nerozvinuté pracovné návyky sa stávajú potenciálnou hrozbou v deformácií osobného vývinu osobnosti absolventov s možným vyústením do asociálneho správania (Doležalová, 2013). K tomu, aby došlo k získaniu statusu dospelého (Biggart & Kovacheva, 2006), musí absolvent prejsť viacerými krokmi – ukončiť vzdelanie, zamestnať sa na plný úväzok, založiť vlastnú domácnosť, stať sa rodičom (Coles, 1995). Tieto fázy absolventovi pomáhajú jasnejšie si uvedomiť jeho rolu v spoločnosti a sú pre neho determinujúce (Gangl & Müller, 2003).

Vzhľadom k tomu, že počet absolventov prichádzajúcich na trh práce v nasledujúcich rokoch poklesne, môžeme očakávať potenciálne komplikácie pri generačných výmenách v určitých profesiách. Z daného dôvodu je potrebné si uvedomiť súčasnú preferenciu mladých ľudí pri výbere štúdia a podporovať trend duálneho vzdelávania. Prepojenie teoretickej výuky s praxou a intenzívnejšiu spoluprácu medzi školami a zamestnávateľom si uvedomujú najmä predstavitelia odvetví, v ktorých už identifikujeme prvé náznaky nedostatku pracovnej sily (Doležalová, 2013) a tými sú najmä pracovníci IT a výpočtovej techniky, remeselníci a pozície s odbornou znalosťou v oblasti techniky, výroby, stavebníctva a energetiky.

Profesijné kompetencie versus kľúčové kompetencie

V náborovej a výberovej praxi sa stretávame s uprednostňovaním vyváženého pomeru medzi profesijnými a kľúčovými kompetenciami uchádzačov o zamestnanie. Avšak je nutné podotknúť, že v oblasti výroby motorových vozidiel (výrazná časť slovenského pracovného trhu) a IT techniky dochádza k dôraznej orientácii na profesijné kompetencie (Doležalová, 2013). Znížené nároky na kľúčové kompetencie sa organizácie snažia vyvažovať mnohými internými procesmi v oblasti riadenia ľudských zdrojov, ako sú individuálny vzdelávací plán a adaptácia. Zamestnávatelia si už v súčasnosti uvedomujú, že adaptačný proces je zložený nielen s oboznámením sa s prácou (pracovná adaptácia), ale aj s vytváraním vzťahov k spolupracovníkom v podobe sociálnej adaptácie (Kollárik, 2011) a tiež s adaptáciou na podnikovú kultúru a formovaním pocitu spolupatričnosti zamestnanca s organizáciou (Kachaňáková, Nachtmannová, & Joniaková, 2007). Zároveň je však identifikovaná dôležitosť sledovaných kompetencií, pričom kľúčové kompetencie nevynímame z tejto potreby organizácie, nakoľko znalosti nie sú úplne dostačujúcim parametrom úspechu zamestnanca. Medzi najdôležitejšie kľúčové kompetencie pre zamestnávateľov (Kaluosková, Šťastnová, Úlovcová, & Vojtěch, 2004) sú zaraďované porozumenie pracovným inštrukciám, ochota učiť sa, niesť zodpovednosť a schopnosť riešiť problém (Doležalová, 2013), pričom v prípade vysokoškolsky vzdelaných pracovníkov je tento zoznam doplnený ešte o schopnosť rozhodovať sa, komunikačné schopnosti, adaptabilitu a flexibilitu (Slovák, 2007). Vysoký potenciál vidia zamestnávateľa u absolventov najmä v ochote ďalej sa učiť a v zdokonalení sa v schopnosti riešenia stresových situácií. Z negatívnych nedostatkov sa často u absolventov stretávame s nechuťou pracovať, s nedostatočnou angažovanosťou a neprimeraným sebavedomím (Doležalová, 2013). Napriek tomu, že zamestnávatelia oceňujú v prípade absolventov nezaťaženosť nevhodnými pracovnými návykmi, ich prijímaniu sa vyhýba až 12% a to najmä kvôli ich neadekvátnym predstavám o finančnom hodnotení, pracovnej dobe či zaradení.

Ak sa však vrátime k problematike adaptačného procesu a stimulácie rozvoja nedostatočne rozvinutých profesijných či kľúčových kompetencií absolventov prostredníctvom vzdelávania

(Wagnerová a kol., 2011), zabúdame z hľadiska riadenia ľudských zdrojov vnímať interný pohľad súčasných zamestnancov pracujúcich v spoločnosti. Očakávania zamestnancov od nových kolegov vnímame ako nepokrytú oblasť v oblasti adaptácie nováčikov. Mnohí zamestnanci znižujú svoje očakávania defenzívne (Lazarus, 1991), aby zvýšili spokojnosť a zmenšili sklamanie s výsledkom a teda výberom nových členov do ich pracovného tímu a ich kompetenciami. Dôležitosť kompetencií vo vzťahu k tvorbe a fungovaniu tímu je však práve v spomínaných odvetviach kľúčovým parametrom úspechu. Už samotné očakávania za zamestnávateľa a jeho predstaviteľov býva výrazné odlišná od očakávaní absolventov, čo naznačuje aj pravdepodobnú diverzitu názorov súčastných zamestnancov na vnímanie a hodnotenie dôležitosti jednotlivých kompetencií absolventov.

Postoj ako psychologický fenomén v pracovnom prostredí

Definovaním termínu postoj sa zaoberali v minulosti najmä odborníci v oblasti sociálnej a behaviorálnej psychológie (Thomas & Znaniecky, 1918; Allport, 1935; Campbell, 1963; Kerlinger, 1967), pričom je potrebné si uvedomiť emocionáne ladenie tohto stavu (Fishbein & Ajzen, 1975) a jeho spôsobom aktivácie (Greenwald & Banaji, 1995; Aronson, Wilson & Akert, 2005). Čoraz častejšie sa však stretávame s prepojovaním týchto aplikovaných psychologických vied (Kollárik, 2011). Vnútorná štruktúra postojov je väčšinou charakterizovaná trojzložkovo – kognitívna, afektívna a konatívna zložka – s výrazným vplyvom emocionálnej časti (Shaw & Wright, 1967; Fishbein, 1967). Sociálnu podmienenosť vzniku a pretvárania postojov podporujú viaceré vedecké teórie a výskumy (Watson & Lippitt, 1958; Eysenck, 1976; Tajfel, 1982; Adesina & Akinbobola, 2005). Postoje nám uľahčujú orientáciu v reálnom svete, podporujú sociálnu prispôsobivosť a taktiež súdržnosť (Kohoutek, 1998). Z daného vyplýva, že môžu byť pre zamestnacov významným zdrojom podporujúcim rozvoj žiadúcich kľúčových kompetencií u absolventov. Pozitívny postoj k tvorbe a budovaniu pracovného tímu aj za účasti absolventov môže prispieť ku kompetenčnému rozvoj na oboch stranách – ako na strane zamestnanca, tak aj absolventa.

Ciele a výskumné otázky

Cieľom nášho výskumu bolo identifikovať očakávania zamestnancov od nových kolegov, s ktorými sa stretávajú v priebehu adaptačného obdobia. Rovnako sme sa snažili odpovedať na otázku, aké kompetencie zamestnanci považujú za dôležité v prípade, ak sa s nimi stretávajú vo svojom pracovnom priestore. Zároveň sme sa snažili zistiť, aký postoj majú zamestnanci k absolventom a to z hľadiska všetkých troch zložiek postojov. Kľúčovým problémom pre nás bolo získanie informácií o súčasnom stave na pracovnom trhu a to bez snahy o konkrétnejšie hľadanie dôvodov pre existenciu daného stavu.

METÓDY

Výskumný súbor a metodika výskumu

Výskumu sa zúčastnilo 475 respondentov (57% žien a 43% mužov) formou online prístupu k nami vytvoreným dotazníkom. Vekové rozmedzie respondentov sme identifikovali v piatich vekových kategóriách a to vo veku od 18 rokov, pričom najvýznamnejšie zastúpenie tvorili skupina vo veku od 25 do 34 rokov (52%). V oblasti vzdelanostnej úrovne sme vo výskumnom súbore mali 14% respondentov so stredoškolským vzdelaním s maturitou, 10% s vysokoškolským vzdelaním prvého a taktiež v rovnakom zastúpení aj tretieho stupňa, pričom najviac bolo osôb (66%) s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa. Priemerný

čistý príjem našich respondentov bol v rozmedzí od 500 až nad 2000 EUR (najviac zastúpená kategória od 500 do 1000 EUR (42%). Osoby, ktoré sa výskumu zúčastnili, vo väčšine prípadov pracovali v Bratislavskom kraji (57%) a až 76% pracovalo v súkromnom sektore. Mimovládny neziskový sektor sa nám nepodarilo výskumom zasiahnuť. Najčastejšie sa vyskytujúcou kategóriou, ktorá sa týkala veľkosti organizácie, v ktorej respondenti pracovali, bola kategória od 25 do 99 zamestnancov (28%), následne od 500 do 999 zamestnancov a nad 2000 zamestnancov (rovnako oboje 19%). Ostatné menšie kategórie spoločností (do 24 zamestnancov a v rozmedzí 250-499 zamestnancov) boli zastúpené minoritne. V oblasti vykonávanej profesie, takmer polovica respondentov (48%) definovala svoje povolanie ako zamestnanie s prevažne mentálnou činnosťou, pričom viac ako 42% bolo osôb, ktoré pracujú ako riadiaci či vedúci pracovníci.

Distribúcia dotazníkov prebiehala v období prvého kvartálu roku 2018 prostredníctvom sociálnych sietí Facebook, Twitter a LinkedIn. Ako výskumný nástroj bol použitý dotazník, ktorý sa skladal z troch častí so špecifickým tematickým zameraním. Prvá časť dotazníka sa sústredila na zisťovanie základných demografických údajov a údajov o zamestnaneckom segmente pôsobenia respondenta. Druhá časť sa týka (a) všeobecných údajov o očakávaniach a kompetenčných preferenciách zamestnancov ku absolventom a (b) hodnotení dôležitosti jednotlivých u absolventov. Očakávania boli zisťované preferenčným výberom troch kompetenčných kritérií zo strany zamestnancov. Dôležitosť jednotlivých kompetencií bola identifikovaná pomocou 4-bodovej Likertovej škály s možnosťami voľby od „nevyhnutná – dôležitá – menej dôležitá – nepotrebná“. V poslednej časti dotazníka sme sa sústredili na identifikovanie osobných postojov zamestnancov voči absolventom, kde respondenti vyjadrovali mieru súhlasu s uvedenými 25 tvrdeniami na 5-bodovej škále (úplne súhlasím – čiastočne súhlasím – ani nesúhlasím / ani súhlasím – čiastočne nesúhlasím – úplne nesúhlasím). Výber položiek do týkajúcich sa postojov bol inšpirovaný inými výskumnými nástrojmi s podobným zameraním (Kubiatko, 2013).

VÝSLEDKY

Z výsledkov výskumu môžeme identifikovať fakt, že viac ako 65% respondentov sa zúčastňuje na výberových konaniach zamestnancov, či už ako rozhodujúci alebo podporný člen výberovej komisie, prípadne ako odborník preverujúci znalosti uchádzača. Pri snahe o identifikovanie preferencií pri prijímaní absolventov sme nenašli osobu, ktorá by zhodnotila situáciu tak, že v danej organizácii, v ktorej pracuje, absolventi nie sú prijímaní. Práve naopak, až 76% respondentov tvrdí, že absolventov prijímajú, pričom dokonca 24% ich dokonca preferuje počas výberového konania. Vo väčšine organizácii sme identifikovali fakt, že za posledné 3 roky boli prijatí vo vyššej miere (nad 20 osôb) absolventi až u 28% organizácií, z ktorých naši respondenti pochádzali. Vo väčšine prípadov 67% zamestnávateľ rozlišuje uchádzačov o zamestnanie a to na základe dĺžky praxe, resp. snaží sa identifikovať absolventa.

Graf 1: Kľúčové kritériá pri prijímaní nových zamestnancov – absolventov

Naše otázky sme zameriavali na kľúčové kritériá, ktoré zamestnanci hodnotia pri prijímaní nových kolegov – absolventov a uchádzačov s praxou. V prípade absolventov ako najvýznamnejšie kompetencie boli označené záujem učiť sa, komunikatívnosť, ochota vzdelávať sa a samostatnosť. U osôb s praxou sa jednalo o záujem a chuť pracovať, odbornú kvalifikáciu a orientáciu v odbore, predchádzajúcu skúsenosť a flexibilitu.

Graf 2: Kľúčové kritériá pri prijímaní nových zamestnancov – osoby s praxou

Ďalej sme sa našich respondentov pýtali na dôvody, kvôli ktorým nie sú ochotní prijímať absolventov. Ako kľúčové sa ukázali najmä nereálna predstava o finančnom hodnotení a nízka úroveň pracovnej morálky. Opačne dôvody, pre ktoré sú absolventi prijímaní, sú originalita a kreativita, ochota vzdelávať sa, flexibilita a jazyková vybavenosť.

Graf 3: Dôvody, pre ktoré absolventi nie sú prijímaní

Pri snahe o identifikovanie postoja zamestnancov voči absolventov sme zistili negatívny emočný postoj voči nim. Tento je sýtený najmä položkami, ktoré sú spojené s nasledovnými vyjadreniami zoradenými od najčastejšie sa vyskytujúcich: „Spolupráca s absolventami ma zaujíma iba kvôli nadriadenému.“, „Práca s absolventom je mi cudzia.“, „Nemám rád/rada spolupracovníkov, ktorí sú absolventami.“, „Nemám rád/rada, keď prijímame absolventov.“ a „Spolupráca s absolventami ma nudí.“

Na základe výsledkov našich zistení sme sa snažili nastoliť diskusiu, ktorá by vysvetľovala ďalšie implikácie pre prax.

DISKUSIA

Z výsledkov našej štúdie môžeme usudzovať na fakt, že absolventi sú obľúbenou cieľovou skupinou v mnohých spoločnostiach, ktoré patria medzi významnejšie a rozvinutejšie na trhu. Svedčí o tom fakt, že až 28% respondentov identifikuje, že v ich organizácii bolo prijatých viac ako 20 absolventov za posledné 3 roky, pričom veľmi výraznú časť našich respondentov tvorili práve osoby zamestnané v organizáciách o veľkosti nad 499 zamestnancov. Na základe týchto údajov môžeme usudzovať na to, že absolventi sú žiadanou komoditou v oblasti ľudských zdrojov a to najmä v korporátnom komerčnom svete. Na základe našich skúseností môžeme toto tvrdenie potvrdiť, nakoľko spoločnosti s výrazným podielom mladých pracujúcich v Bratislavskom kraji sú výrazne obdobné popísaným skutočnostiam. V týchto spoločnostiach sú uprednostňovaní mladí absolventi najmä z dôvodu nevytvorených pracovných návykov, ktoré sú v mladom veku formovateľné podľa požadovaného obrazu zamestnávateľa.

Našou snahou bolo identifikovať rozdiely pri kľúčových kritériách, ktoré sú spojené s ochotou prijať absolventa alebo človeka s praxou. Napriek tomu, že sa v rôznych oblastiach stretávame s tým, že predpokladáme dôvody neprijatia absolventa najmä súvisiace s jeho nedostatočnou praxou (Doležalová, 2013), náš výskum hovorí o iných kritériách. Ako kľúčový vnímajú zamestnanci najmä záujem a chuť pracovať, s ktorým sa u absolventov stretávajú v nižšej miere, čo je spojené najmä s ich motiváciou k výkonu tej ktorej profesie. Rovnakú preferenciu majú aj u ľudí s praxou, avšak tu v porovnaní s absolventami môžeme vnímať omnoho výraznejšie očakávania týkajúce sa praxe a odbornej kvalifikácie. Ako jeden so zaujímavých elementov sa objavuje kritérium flexibility. Tento fakt môže byť spojený

s rozširujúcim sa trendom v pracovno-právnej oblasti, ktorý je viazaný na čiastočné úväzky, teleprácu, možnosti homeoffice aktivít, či projektovú krátkodobú či strednodobú spoluprácu. Práve flexibilita sa stáva jedným z dôvodov, prečo sú absolventi uprednostňovaní. Stále výraznejšie sa objavujú vo výskumoch problémy morálky a etiky. Toto potvrdzuje aj náš výskum, kde nízka úroveň pracovnej morálky je jedným z dôvodov, na základe ktorého nie sú mladí absolventi prijímaní do zamestnania. Ak by sme mali analyzovať dôvody, pre ktoré sú absolventi vnímaní pozitívne, je to najmä kvôli ich originalite a kreativite (Watson & Lippitt, 1958; Eysenck, 1976; Tajfel, 1982; Adesina & Akinbobola, 2005) Medzi kompetencie, ktoré zamestnanci vnímajú ako nepotrebné a nedôležité pre absolventov, zaraďujú najmä schopnosť plánovať, vyjadrovať svoj názor, rozhodovať sa a viesť. Všetky tieto schopnosti môžeme zaradiť medzi riadiace schopnosti, ktoré u absolventov napriek ich manažérskym ambíciám nie sú vnímané ako potrebné. Naopak, ako nesmierne potrebné sú definované komunikačné zručnosti. Patrí medzi ne očakávanie mať plynulý písomný a ústny prejav, umenie jednať s ľuďmi, porozumenie pracovných inštrukcií a vnímanie širších súvislostí. Ako ďalšie dôležité očakávania boli dané mravnosť a morálka a taktiež tímová práca. Prekvapujúce je pre nás zistenie, že emočná zložka postoja zamestnancov je voči absolventom negatívna, napriek tomu, že sa zväčša stretávame v potvrdzovaním významnosti postojovej zložky v pracovnom živote (Shaw & Wright, 1967; Fishbein, 1967).

Praktické možnosti rozvíjania a podpory pozitívneho postoja k absolventom

Postoje k novým zamestnancom, rovnako ako akékoľvek iné, sú zložené z troch základných zložiek a to kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej. Každá z týchto zložiek je špecifická a prejavuje sa v procese akceptácie nových ľudí na pracovisku a v sociálnej atmosfére spoločnosti. Následne sa venujeme jednotlivo každej s niekoľkými konkrétnymi návrhmi a popismi (uvádzané v zátvorkách).

V prípade kognitívnej zložky sa jedná najmä o informácie a poznatky, ktoré zamestnanec má o spoločnosti. Tieto mu pomáhajú vytvárať si postoj o význame prijímania nových pracovníkov z radov absolventov. Rovnako môžeme pri zlepšovaní sociálnej klímy a integrácie nováčikov na pracovisku využívať možnosti poskytovania informácií o postojoch relevantných inštitúcií (konkurenční zamestnávatelia, školy, vzdelávacie inštitúty) voči tejto skupine a taktiež informácie o možnostiach rozvíjania adekvátnej formy spolupráce, ktorá je pre mladších kolegov viac atraktívna. Ak zamestnanec dokáže získať informácie o reálnom využití a výhodách spolupráce s absolventami vysokých škôl (vzhľadom na potreby zamestnávateľa, regiónu, mesta či individuálne potreby) a odstráni dezinformácie a mýty, ktoré sú spojené s mladou generáciou, dokáže reálne využiť poznatky na zmenu kognitívnej zložky svojho postoja.

Emocionálna zložka je spojená najmä so vzťahovou oblasťou postojov, pričom sa viaže na emócie v organizácii ako sú spolupatričnosť, hrdosť na značku a vnímanie atraktívnosti zamestnávateľa, úcta voči nemu, prípadne ľahostajnosť a hanba. Postoj voči absolventom vysokých škôl ako členov tímu sa viaže s vnútorným prežívaním významu vzdelávania a očakávaniami voči školstvu. Emócie, ktoré sa často objavujú, sú vyvolávané relevantnými osobnosťami v spoločnosti (generálny riaditeľ, členovia predstavenstva, vedúci pracovníci jednotlivých divízií, ambasádori, nadriadení) a významnými sociálnymi skupinami v nej pôsobiacimi (oddelenie ľudských zdrojov, pracovné divízie, sociálne komunity). Ich vplyv súvisí aj s motiváciou pracovníkov k spolupráci s nováčikmi v adaptačnom procese a tiež k ochote komunikovať a dôverovať novým myšlienkam. Z daného dôvodu je žiadané, aby vzťahy k týmto sprostredkovateľom motivačného charakteru emócií boli pozitívne a dlhodobo na pracovisku budované a podporované. V prípade záujmu o posilnenie emočnej zložky

postoja odporúčame angažovať zamestnancov v procese prijímania nového človeka, aby mali možnosť prežívať emócie (radosť, napätie, prekvapenie, strach, hnev) a vnímať tak reálnu emóciu vo vzťahu k využiteľnosti nových členov tímu.

V poslednom rade v prípade utvárania postojov hovoríme o behaviorálnej zložke postoju zamestnancov, ktorá sa prejavuje v ich konkrétnom správaní (záujem o výberový proces, iniciatíva pri zaúčaní, podpora pri vzdelávaní). U týchto zamestnancov môžeme identifikovať aktívne vyhľadávanie si informácií o nových ľuďoch, o procese prijímania a možnosti stať sa súčasťou adaptačného procesu (tzv. Buddy program, mentorovanie). Taktiež sa snažia o získavanie informácií o postojoch relevantných inštitúcií a významných osôb, pričom tieto snahy by mali byť v organizáciách podporované (verejne dostupné informačné zdroje – nástenky, informačné systémy, možnosť konzultácie s nadriadeným, súčasť pravidelnej porady). Pre personálne oddelenie je výzvou práve možnosť zmeny nevhodného správania sa zamestnancov a vyhľadávanie príležitostí a možností k aktívnemu zapojeniu pracovníkov (účasť na výberovom procese, pomoc pri príprave kompetenčného modelu a individuálneho vzdelávacieho plánu, participácia na návrhu hodnotiaceho systému a identifikovanie prípadných možných rizík a zlyhaní v procese adaptácie z dôvodu predchádzania fluktuácie). Aktívna stratégia angažovaných zamestnancov sa v behaviorálnej zložke prejavuje zväčša pomocou nováčikom s hľadaním stratégie pri zvládaní bariér a zapojovaní sa do aktivít celého tímu ako sociálnej skupiny s charakteristickou mikroklímou v rámci podniku. V priebehu tejto činnosti dokážu zamestnanci omnoho reálnejšie zúžitkovať získané informácie o novom zamestnancovi (aplikácia nových poznatkov získaných od absolventov v praxi, vlastný osobný rast a možnosti rozvoja komunikačných zručností prenášateľných a využiteľných aj do iných sociálnych skupín – rodina, priatelia). Najvýznamnejším príspevkom pre aktívneho zamestnanca je práve zvyšovanie vlastnej kapacity (zefektívňovanie procesov HR, príp. iných procesov prinášajúcich hodnotu spoločnosti, sebapoznávanie a zlepšenie ašpiračnej úrovne).

Záver

Naším výskumom sme sa snažili poukázať na význam adaptačného obdobia zamestnancov, či už sa jedná o absolventov alebo uchádzačov o prácu s praxou. Toto obdobie je kľúčovou časťou procesu onboardingu a častokrát je rozhodujúcim pre prijatie nového kolegu do sociálnej skupiny pracovníkov. V tomto procese zohrávajú významnú úlohu práve očakávania zamestnancov, s ktorými do kontaktu s absolventmi prichádzajú. Výsledky nášho výskumu poukazujú na fakt, že voči absolventom majú zamestnanci negatívny emocionálny postoj, napriek tomu, že tento neplynie z prehnaných očakávaní na ich praktické zručnosti a vedomosti. Ako významné faktory sme identifikovali práve ochotu učiť sa, komunikačné nadanie a tímovú prácu. Veríme, že tento výskum, napriek svojím limitom, bude podnetným pre ďalší rozvoj v praxi, pričom ako zaujímavý priestor vnímame práve možnosť zisťovania príčin, ktoré sú dôvodom pre negatívne postojové nastavenie zamestnancov.

LITERATÚRA

Adesina, A. O., Akinbobola, A. O. (2005). The attitude of students towards part-time degree programme of the faculty of education, Obafemi Awolowo University, Ile-Ife. Journal of Research of Education, 2(1), 1-4.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed) Handbook of Social Psychology, 798-844, Worcester, Mass: Clark University Press.

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2005). Social psychology. New Jersey: Pearson Education.

Campbell, D.T. (1963). Social attitudes and other acquired behavioural dispositions. In S. Koch (Ed) *Psychology: A study of a science,* 94-172, New York: McGraw- Hill.

Coles, B. (1995). *Youth and social policy.* London: UCL Press.

Biggart, A., & Kovacheva, S. (2006). Social Change, Family Support, and Young Adults in Europe. In M. du Bois-Reymond, & L. Chisholm, *The Modernisation of Youth Transitions in Europe.* Hoboken: Jossey Bass: Wiley Periodicals.

Doležalová, G. (2013). *Postoje zaměstnavatelů k zaměstnávání absolventů škol (Zpráva ze šetření zaměstnavatelů v technických odvětvích).* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Eurofound. (21. 10 2012). *Skupina NEET – mladí ľudia, ktorí nemajú zamestnanie, nevzdelávajú sa a nezúčastňujú sa na odbornej príprave: charakteristiky, náklady a politické reakcie v Európe.* Dostupné na Internete: Európska nadácia pre zlepšovanie životných a pracovných podmienok: www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1254.htm

Eysenck, H. J. (1976). Structure of social attitudes. Psychological Reports, 39(7), 463-466.

France, U. (2007). *Understanding youth in late modernity.* Maidenhead: Open University Press.

Fishbein, M. A. (1967). Readings in attitude theory and measurement. New York, NY: Wiley.

Fishbein, M., Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Gangl, M., & Müller, W. (2003). *Transitions from Education to Work in Europe.* Oxford: Oxford University Press.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self- esteem, and stereotypes. Psychological Review. 102(1), 4-27.

Kachaňáková, A., Nachtmannová, O., & Joniaková, Z. (2007). *Riadenie ľudských zdrojov. Personálna práca a úspešnosť v podniku.* Bratislava: SPRINT.

Kaluosková, P., Šťastnová, P., Úlovcová, H., & Vojtěch, J. (2004). *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů pro vstup na trh práce.* Praha: NÚOV.

Kerlinger, F. N. (1967). Foundations of behavioral research. New York: Holt.

Kohoutek, R. (1998). Základy sociální psychologie. Brno: Akademické nakladatelství.

Kollárik, T. (2011). *Sociálna psychológia + psychológia práce = sociálna psychológia práce?* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Kubiatko, M. (2013). *Postoje žiakov druhého stupňa základných škôl k prírodovedným predmetom [Habilitačná práca].* Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation.* New York: Oxford University Press.

Shaw, M., Wright, J. (1967). Scales for the Measurement of Attitudes. New York: McGraw-Hill Book Company.

Slovák, S. (2007). *Aktuální problémy trhu práce.* Ostrava: Ostravská univerzita.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. Annual Review of Psychology, 33(1), 1-39.

Thomas, W. I., Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston, MA: Badger.

Wagnerová, I.; Hoskovcová-Horáková, S.; Šírová-Bidlová, E.; Kmoníčková, J.; Baarová, E.;. (2011). *Psychologie práce a organizace:.* Praha: Grada Publishing.

Watson, J., Lippitt, R. (1958). Cross-cultural experience as a source of attitude chase. The Journal of Conflict Resolution, 2(1), 61-66.

Základné informácie o autorovi/autorke

Kontaktné údaje

PhDr. Ivana Toman Čergeťová, PhD.

ivana.cergetova@outlook.com

Trnavská univerzita v Trnave

Filozofická fakulta

Katedra psychológie

Hornopotočná, 23, 918 43 Trnava

www.truni.sk; www.ivanacergetova.sk

KOMPETENCIE PRE ZAMESTNÁVATEĽOV ALEBO KOMPETENCIE PRE KARIÉRU?

COMPETENCES FOR EMPLOYERS OR COMPETENCES FOR CAREER?

Lenka MARTINKOVIČOVÁ, rod. Beková, Tomáš ŠPRLÁK

Abstrakt: *Začiatkom 21. storočia hovoril Jarvis (2003) o novej paradigme – paradigme riadenia kariéry, ktorá už nie je o uskutočňovaní „správnej" profesijnej voľby, ale o podpore a rozvoji kompetencii pre uskutočňovanie veľkého množstva volieb počas celého života. Nachádzame sa v „urob si sám" ére vlastného riadenia kariéry, pričom dôležité je, aby sme sa zameriavali na trvalú zamestnateľnosť (Pattonová, 2005). Zamestnateľnosť možno definovať ako (pro)aktívnu adaptabilitu, ktorá umožňuje identifikovať a využívať kariérové príležitosti (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004). Naberá na dôležitosti z dôvodu zvyšovania nárokov na flexibilitu pracovnej sily (Šprlák, 2017). Existujú mnohé faktory, ktoré ju ovplyvňujú a v našom príspevku uvedieme a bližšie priblížime tie, ktoré je možné rozvíjať v rámci vzdelávania a poradenských intervencií – zručnosti pre riadenie kariéry a osobitne aj kariérovú adaptabilitu. Podpora zručností pre riadenie kariéry je jedným zo spôsobov, ako zefektívniť alokáciu ľudských zdrojov na trhu práce, čo vedie k vyššej internej motivácii a angažovanosti zamestnancov. Kariérová adaptabilita sa vzťahuje k súladu medzi self a svetom prace (Shulman et al., 2014). Na základe výskumu na vzorke vysokoškolských študentov opíšeme zistenia o súvislostiach medzi kariérovou adaptabilitou a ďalšími premennými a načrtneme niektoré odporúčania (Beková, 2015).*

Abstract: *At the beginning of the 21st century, Jarvis (2003) spoke about a new paradigm - a career management paradigm that is no longer about making a "right" career choice, but about promoting and developing competences to carry out a great deal of choices throughout life. We are in "do it yourself" era of our own career management and it is important that we focus on permanent employability (Patton, 2005). Employability can be defined as (pro) active adaptability, which makes it possible to identify and use career opportunities (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004). It gains importance because of increasing demands on labor flexibility (Šprlák, 2017). There are many factors that affect it, and in our contribution we will discuss closer those that can be developed in the context of education and counselling – career management skills (CMS) and, in particular, career adaptability. Promoting career management skills is one way to streamline the allocation of human resources to the labor market, leading to higher internal motivation and employee engagement. Career adaptability refers to consistency between the self and the world of work (Shulman et al., 2014). On the basis of research on the sample of university students, we describe the findings about connections between career adaptability and other variables and outline some recommendations (Beková, 2015).*

Kľúčové slová*: kariérová adaptabilita; zamestnateľnosť; zručnosti pre riadenie kariéry*

Keywords*: Career adaptability, Career management skills, Employability*

ÚVOD

Začiatkom 21. storočia hovoril Jarvis (2003) o novej paradigme – **paradigme riadenia kariéry**, ktorá už nie je o uskutočňovaní „správnej" profesijnej voľby, ale o podpore a rozvoji kompetencii pre uskutočňovanie veľkého množstva volieb počas celého života. V našom príspevku by sme chceli hovoriť o téme konferencie z iného uhla pohľadu – o tom, aké kompetencie by mali od seba očakávať (nielen) študenti, aby vedeli riadiť svoju kariéru, ale aj aby o nich mali relevantní zamestnávatelia záujem.

Vzhľadom na spoločenské zmeny, ako aj zmeny na trhu práce, sú **na ľudí kladené čoraz väčšie nároky v oblasti kariéry** a proces konštruovania kariéry nie je jednoduchý. Pattonová (2005) tiež uvádza, že v súčasnosti sa nachádzame v „urob si sám" ére vlastného riadenia

kariéry. **Riadenie vlastnej kariéry je proces pravidelného zbierania informácii a prípravy plánov pre riešenie problémov a uskutočňovanie rozhodnutí súvisiacich s kariérou** (Kosseková et al., 1998). Dôležité pri to je, aby sme sa **zameriavali skôr na trvalú zamestnateľnosť ako na udržanie si pracovného miesta** (Pattonová, 2005).

V príspevku budeme hovoriť o zamestnateľnosti a faktoroch, ktoré ju ovplyvňujú – najmä tých, ktoré je možné rozvíjať, t.j. zručnosti pre riadenie kariéry a osobitne aj kariérovú adaptabilitu. Krátko zadefinujeme zručnosti pre riadenie kariéry, predstavíme niektoré zahraničné rámce týchto zručností, ako aj oblasti kariérových kompetencií identifikované z viacerých rámcov tematickou analýzou, ale aj teoretické modely kariérového vzdelávania DOTS a New DOTS, ktoré majú prispievať k ich rozvoju. Popíšeme tiež kariérovú adaptabilitu a zaujímavé zistenia z výskumov, bližšie najmä z doktorandského výskumu (Beková, 2015). V závere príspevku budeme diskutovať o odporúčaniach.

Zamestnateľnosť

Podľa Šprláka (2017) naberá zamestnateľnosť na dôležitosti z dôvodu zvyšovania nárokov na flexibilitu pracovnej sily a postupného miznutia tradičného modelu lineárnych kariérových dráh z trhu práce. „*Tieto trendy veľmi silne dotýkajú aj Slovenska: podľa prieskumov portálu Profesia.sk priemerný Slovák za život vystrieda štyri rôzne povolania a v jednom zamestnaní vydrží 4 roky*“ (Šprlák, 2017, s. 32).

Zamestnateľnosť **možno definovať ako (pro)aktívnu adaptabilitu umožňujúcu identifikovať a využívať kariérové príležitosti** (Fugate, Kinicki, Ashforth, 2004). **Neexistuje však jednotná definícia** a zamestnateľnosť zahŕňa viacero aspektov, napr.: schopnosť nájsť si (prvé) zamestnanie a udržať si zamestnanie, ako aj zvládať prechody medzi zamestnaniami, ale aj prípadné obdobia nezamestnanosti a pod. (Šprlák, 2017).

Podľa profesora Harveyho (2001), ktorý sa zaoberal definovaním a meraním zamestnateľnosti (najmä vysokoškolákov), je na koncept zamestnateľnosti možné nazerať z dvoch uhlov pohľadu – ako na individuálnu zamestnateľnosť a ako na inštitucionálnu zamestnateľnosť. Pri individuálnej zamestnateľnosti sa väčšinou hovorí o tendencii získať a udržať si zamestnanie, ochote učiť sa, ale aj ako o výbave určitými kľúčovými zručnosťami. V praxi je však zamestnateľnosť pripisovaná vysokoškolským inštitúciám, keďže inštitúcie sú za ňu hodnotené a poskytujú / mali by poskytovať študentom skúsenosti, prostredníctvom ktorých ich podporujú a zmocňujú k tomu, aby boli zamestnateľní. Pri niektorých odboroch (lekárstvo, sociálna práca a pod.) sú tieto skúsenosti súčasťou štúdia vo forme praxí, pri iných sú študentom poskytované rôzne príležitosti napr. prostredníctvom kariérových centier (spoločné projekty so zamestnávateľmi, job shadowing, kariérové vzdelávanie atď.).

Watts (2006) uvádza, že si **udržateľná zamestnateľnosť vyžaduje venovať pozornosť dlhodobému kariérovému rozvoju a vzdelávaniu**.

Faktory zamestnateľnosti

Šprlák (2017, s. 33) ponúka delenie faktorov zamestnateľnosti z pohľadu praxe služieb zamestnanosti na:

„tvrdé“ faktory: relatívne stabilnejšie v čase a nie je možné ich poradenskou intervenciou priamo ovplyvniť. Patrí sem napr.: úroveň vzdelania, gramotnosť, pracovné návyky, nadobudnuté odborné skúsenosti, vedomosti a zručnosti, demografické charakteristiky a pod.;

„mäkké" faktory: súvisia so schopnosťou identifikovať, mobilizovať, využiť a ďalej rozvíjať svoj vlastný potenciál pri efektívnom navigovaní životom. Oproti tvrdým faktorom sú spravidla premenlivejšie v čase a je možné ich ovplyvniť cielenou poradenskou intervenciou.

Existujú mnohé faktory ovplyvňujúce zamestnateľnosť a v našom príspevku bližšie popíšeme tie, ktoré je možné rozvíjať v rámci vzdelávania a poradenských intervencií – zručnosti pre riadenie kariéry a osobitne aj kariérovú adaptabilitu.

Zručnosti pre riadenie kariéry

Používanie pojmu „zručnosti pre riadenie kariéry" (career management skills – CMS) je zaužívané v európskych krajinách, pričom však treba spomenúť, že pojem kompetencia je často zamieňaný s pojmami zručnosť, či schopnosť, čo však nie je správny prístup (Sultana, 2009). Vhodnejšie by asi bolo používať pojem kompetencie, ktorý je strešný, avšak zostaneme pri pojme CMS vzhľadom na jeho častejšie používanie v literatúre. Hašková, Vaculík (2016) a ďalší autori uvádzajú, že sa používa napr. aj pojem kariérové kompetencie.

Aj keď jestvuje zhoda v tom, že zručnosti pre riadenie kariéry sú dôležité, je len obmedzený konsenzus v ich definíciách. Za nejednoznačnosťou je aj multidisciplinarita a rôzne zázemie autorov. Niektorí autori píšu o tom, že tieto zručnosti sú najmä o naplňovaní potrieb zamestnávateľov, iní, že je dôležité kritické uvedomovanie si zmien vo svete práce a dôraz je kladený na kariérové plánovanie (sebahodnotenie, hľadanie zdrojov, vytváranie plánu, sieťovanie), ale aj na pracovnú efektívnosť (adaptabilita, flexibilita, tímová spolupráca) (Hustler et al., 1998). Podľa Európskej siete politík pre rozvoj celoživotného poradenstva tieto zručnosti „***umožňujú jednotlivcom a skupinám štruktúrovaným spôsobom zbierať, analyzovať, syntetizovať a usporiadať si informácie o sebe, vzdelávaní a povolaniach, ako aj plánovať a realizovať životné rozhodnutia a tranzície*****"** (ELGPN, 2010, s. 13-14).

Narastajúci záujem o tieto zručnosti možno odôvodniť uvedomovaním si ich dôležitosti vzhľadom na meniaci sa trh práce, ale aj presvedčením, že tieto zručnosti **zvyšujú zamestnateľnosť** (ELGPN, 2010). Podľa Wattsa (1997, In Watts, 2006) možno na ne nazerať **ako na zručnosti, ktoré sú súčasťou zamestnateľnosti alebo s ňou do veľkej miery súvisia**. Tieto zručnosti sa **opierajú o kľúčové kompetencie**, najmä o kompetenciu naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť. Zahŕňajú prvky: 1) oboznamovanie sa s hospodárskym prostredím, podnikmi a profesiami, 2) sebahodnotenie a sebapoznanie a schopnosť opísať kompetencie nadobudnuté v prostredí formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania, 3) porozumenie systémom vzdelávania a odbornej prípravy, ako aj kvalifikačným systémom (Návrh uznesenia Rady..., 2008).

Vybrané rámce zručností pre riadenie kariéry

V mnohých krajinách boli vytvorené rámce týkajúce sa oblastí zručností a kompetencií pre riadenie kariéry. K jedným z najprepracovanejších patria rámce vytvorené v Austrálii, Kanade a USA. Sultana (2011) uvádza, že v Európe nejestvuje žiadny formálny rámec alebo koncepcia, ktorá by organizovala učenie sa a nadobúdanie, či rozvíjanie týchto zručnosti počas celého života, podobným spôsobom ako pri rámcoch, resp. koncepciách jestvujúcich v USA, Kanade a Austrálii. Medzičasom však vznikli rámce týchto zručností aj v rámci Európy. V tejto časti uvádzame v tabuľke 1 prehľad kompetencií z amerického, austrálskeho, portugalského a škótskeho rámca – na základe slovenských a českých prekladov (Beková, Grajcár, 2012; Beková, 2015; Hašková, Vaculík, 2016). Kanadský rámec je síce kvalitne

a podrobne prepracovaný, neuvádzame ho však, keďže vykazuje významné zhody s austrálskym rámcom (Hašková, Vaculík, 2016; Hooley et al., 2013; Beková, Grajcár, 2012).

Tabuľka 1 Prehľad kompetencií zo štyroch rámcov zručností pre riadenie kariéry

Austrália (Australian Blueprint for Career Development, 2010)	**USA** (National Career Development Guidelines Framework, 2008)	**Portugalsko** (Vuorinen, Watts, 2015)	**Škótsko** (Career Management Skills Framework for Scotland, 2012)
Osobný manažment: 1.Vytvoriť a udržať si pozitívne sebapojatie 2.Interagovať pozitívne a efektívne s druhými. 3.Rozvinúť stratégie pre zvládanie zmien a rastu v priebehu života.	**Osobno-sociálny vývoj:** 1.Rozvoj sebapoznania, budovanie pozitívneho sebapojatia. 2.Rozvoj pozitívnych interpersonálnych zručností vrátane rešpektovania rozmanitosti. 3.Integrovať vývoj a zmeny v rámci vlastného kariérového rozvoja. 4.Dosiahnuť rovnováhu rolí - osobnej roly a rolí v rámci voľného času, komunity, rodiny a práce.	**1.Rozvoj pozitívneho sebapojatia** **2.Efektívne interakcie** Identifikovať, zhodnotiť a konať podľa dostupných príležitostí v živote, učení a práci. Byť si vedomý zmien v regionálnej, národnej a globálnej ekonomike a spoločnosti a ich vplyvov na svoj život, učenie a prácu.	**Self:** 1.Vytvoriť a udržovať si pozitívny sebaobraz. 2.Udržovať si rovnováhu medzi osobnými, vzdelávacími a pracovnými rolami. 3.Prispôsobiť svoje správanie rôznym kontextom. 4.Uvedomovať si zmeny a rast v priebehu života. 5.Robiť konštruktívne, optimistické a sebavedomé kariérové rozhodnutia.
Zoznamovanie sa so vzdelávacími príležitosťami a svetom práce: 4.Zúčastňovať sa celoživotného učenia podporujúceho životné/pracovné ciele. 5.Lokalizovať a efektívne využívať životné/pracovné informácie. 6.Porozumieť vzťahu medzi	**Úroveň dosiahnutého vzdelania a celoživotné učenie:** 5.Dosiahnuť úroveň vzdelania a výkon umožňujúce naplniť osobné a kariérové ciele. 6.Zúčastňovať sa aktivít celoživotného učenia a tým zlepšovať schopnosť efektívneho fungovania v rôznorodej a meniacej sa ekonomike.	**3.Rozhodovanie** **4.Vstup na pracovný trh** Rozvíjať a artikulovať svoju identitu, ktorá reflektuje vlastné hodnoty, zručnosti, odbornú prípravu, vedomosti a záujmy. To sa prejavuje v komunikácii s okolitým svetom vrátane perspektív zamestnávateľov, širších sietí a v	**Silné stránky:** 6.Byť si vedomý svojich zručností, silných stránok a úspechov. 7.Rozvíjať svoje silné stránky a úspechy. 8.Byť sebavedomý, flexibilný a schopný učiť sa v prípade, že sa veci nevyvíjajú podľa pôvodných predstáv. 9.Podporiť vlastné kariérové rozhodovanie zo svojich skúseností, z formálneho aj informálneho učenia.

prácou a spoločnosťou/ ekonomikou.		online priestore.	
Budovanie života/práce: 7.Zaistiť/vytvoriť a udržať si prácu. 8.Realizovať rozhodnutia zlepšujúce život/prácu. 9.Udržovať rovnováhu medzi životnými a pracovnými rolami. 10.Porozumieť meniacej sa povahe životných a pracovných rolí. 11.Rozumieť procesu budovania života/práce, angažovať sa v ňom a riadiť ho.	**Riadenie vlastnej kariéry:** 7.Vytvárať a riadiť kariérový plán, ktorý napĺňa osobne kariérové ciele. 8.Využívať procesy rozhodovania ako jeden z komponentov kariérového rozvoja. 9.Zdokonaľovať akademické, profesijné a všeobecné zručnosti pre zamestnateľnosť na získanie, vytvorenie, udržanie, či podporovanie vlastnej zamestnanosti. 10.Využívať presné, aktuálne a nezaujaté kariérové informácie v rámci kariérového plánovania a pri riadení vlastnej kariéry. 11.Integrovať trendy vo vývoji zamestnanosti, spoločenské potreby a ekonomické podmienky do vlastného kariérového plánu.	**5.Manažment informácií** **6.Manažment zmien** Realizovať informované rozhodnutia a flexibilné plány o svojom živote, učení sa a práci. Byť prispôsobivý a reagovať na zmeny. Byť schopný nájsť alternatívy, ak narazí na prekážky, byť odolný a mať schopnosť prispôsobiť sa v súlade s tým, ako sa premieňa život, učenie a pracovné prostredie.	**Plánovanie:** 10-Chápať, že je veľké množstvo vzdelávacích a pracovných príležitostí, ktoré sú pre mňa otvorené. 11.Vedieť, ako nájsť a vyhodnotiť informácie a podporiť tak svoj kariérový vývoj. 12.Zodpovedne reagovať na zmeny vo svojich pracovných i životných rolách a zvládať tieto zmeny. 13.Byť kreatívni a iniciatívni v spôsobe, akým pristupujeme k svojmu kariérovému vývoji. 14.Chápať, akým spôsobom súvisí môj život, komunita a spoločnosť a ako sa ovplyvňujú.
			Networking: 15.Sebavedome a efektívne konať s druhými a vytvárať s nimi vzťahy. 16.Využívať informácie a vzťahy k zaisteniu, vytvoreniu alebo udržaniu práce. 17.Vytvoriť a udržovať sieť vzťahov, ktoré sú dôležité pre vlastnú kariérovú dráhu.

Oblasti kariérových kompetencií identifikované tematickou analýzou

V tejto časti predstavíme oblasti kariérových kompetencií identifikované na základe tematickej analýzy šiestich zahraničných rámcov zručností pre riadenie kariéry (Austrália, Írsko, Nový Zéland, Portugalsko, Škótsko, USA), ktorú uskutočnila v rámci doktorandského štúdia naša kolegyňa pôsobiaca na Masarykovej univerzite v Brne, Kateřina Hašková (2016). V tematickej analýze bolo identifikovaných 8 oblastí kariérových kompetencií:

> ***1. Sebapoznanie a pozitívne sebaponímanie*** *zahŕňa povedomie o vlastných znalostiach, zručnostiach a kompetenciách, hodnotách, doterajších úspechoch, potenciáli pre ďalší rozvoj a aj predstavu ideálneho budúceho života a súčasne vytvorenie, udržanie a komunikáciu pozitívneho sebaponímania, ktoré umožňuje rozvoj vlastného potenciálu a využívanie kariérových príležitostí.*
>
> ***2. Pozitívne interakcie s ostatnými a networking*** *odkazuje k sebavedomému a efektívnemu konaniu s druhými a na vytváranie pozitívnych vzťahov, ktoré sú dôležité pre vlastnú kariérovú dráhu, vrátane zamestnávateľov, širších sietí i online priestoru.*
>
> ***3. Reagovanie na zmeny a rast v priebehu života*** *vrátane udržiavania rovnováhy medzi osobnými, vzdelávacími a pracovnými rolami s cieľom dosiahnuť well-being (work-life balance).*
>
> ***4. Zapojenie a pozitívny prístup k celoživotnému vzdelávaniu*** *vrátane porozumenia jeho prínosom.*
>
> ***5. Efektívne spracovávanie kariérových informácií****, teda kompetencie nájsť, vyhodnotiť a využiť informácie pre nájdenie, vytvorenie a / alebo udržanie práce.*
>
> ***6. Kariérové rozhodovanie*** *zahŕňa kompetenciu realizovať konštruktívne, optimistické a sebavedomé kariérové rozhodnutia s využitím vlastných predchádzajúcich skúseností.*
>
> ***7. Zapojenie do riadenia vlastnej kariéry*** *vrátane prevzatia zodpovednosti za proces riadenia kariéry, uplatňovanie kompetencií pre nájdenie, vytvorenie a / alebo udržanie pracovného miesta, kreativita a inovatívnosť v prístupe k vlastnej kariére, vedomie vlastných stereotypov ohľadom budovania kariéry a snaha o ich elimináciu.*
>
> ***8. Porozumenie úlohe jednotlivca v spoločnosti a širším súvislostiam*** *medzi prácou jedinca, komunitou, národných a globálnych spoločností a ich vzájomnými vplyvmi.*
>
> (Hašková, Vaculík, 2016, s. 89-90)

Hašková a Vaculík (2016, s .90) celkovo zhodnocujú rámce zručností, ktoré boli analyzované a hovoria napr. o tom, že „*dôležitosť pozitívneho prístupu je zrejmá v celom koncepte kariérnych kompetencií, ktorý* ***predpokladá, že jedinec má optimistické očakávania vlastnej budúcnosti****.“... „Takisto* ***proaktivita jedinca*** *sa jednak zrkadlí v niektorých z uvedených kompetencií“..., „jednak prerastá celým poňatím riadenie vlastnej kariéry."..." Dôležitým aspektom je* ***reflektívna zložka kompetencií*** *(napr. "sebapoznanie", "zapojenie do celoživotného vzdelávania", "porozumenie úlohy jednotlivca v spoločnosti"), teda* ***kontinuálne získavanie a overovanie informácií o sebe aj svete práce****.*

Teoretické modely kariérového vzdelávania umožňujúce rozvoj zručností pre riadenie kariéry

Okrem vyššie uvedených rámcov zručností by sme chceli krátko uviesť aj teoretické modely DOTS a New DOTS, na základe ktorých je možné nastavovať vzdelávanie umožňujúce rozvoj týchto zručností. Podľa Sultanu (2011) bolo v rámci prieskumov uskutočnených ELGPN v niektorých európskych krajinách zistené, že väčšina programov súvisiacich s rozvojom týchto zručnosti (v sektoroch vzdelávania a práce) spadá do modelu DOTS.

Model DOTS vytvorený A. G. Wattsom a rozpracovaný B. Lawom v roku 1977 je asi najznámejším teoretickým modelom kariérového vzdelávania (Law Watts, 1997). Popisuje kariérové vzdelávanie ako proces, ktorý podporuje rozvoj:

- **zručností pre rozhodovanie (D: decision-learning),**
- **uvedomovania si existujúcich príležitostí (O: opportunity awareness),**
- **schopností zvládať obdobia tranzície (T: transition learning),**
- **sebauvedomenia (S: self-awareness).**

Tieto štyri súčasti teda sú zároveň ciele kariérového vzdelávania (Law, Watts, 1997):

D: Napomáhať učiť sa rozhodovať a porozumieť rozličným situáciám a spôsobom, ktorými možno rozhodnutia uskutočniť. Dôležité je uvedomenie si očakávaní, vplyvu osobných faktorov, či nárokov, ktoré s rozhodovaním súvisia.

O: Uvedomiť si existujúce príležitostí v rámci štruktúry sveta práce a s nimi súvisiace požiadavky. S tým súvisí skúmanie rozličných kariérových ciest, stratégii a príležitostí nielen v oblasti vzdelávania a práce, ale aj v rámci voľnočasových aktivít, rodiny a komunity.

T: Naučiť sa zvládať náročné obdobia tranzícii, prostredníctvom zvyšovania povedomia o odlišnosti jednotlivých období a rozvíjania zručností zvládať nove situácie.

S: Rozvíjať sebauvedomenie zamerané na kvality jednotlivca (napr. kvalifikácie, schopnosti, postoje, praktické zručnosti, či záujmy) a preskúmavanie osobných potrieb a hodnôt.

Model New DOTS (alebo Se-Si-F-U) je renovovaný model DOTS navrhnutý v roku 1999 B. Lawom. Tento model **nahliada na kariéru z naratívneho hľadiska** – ako na príbeh, ktorý nám umožní vykresliť učenie sa v priebehu času. V týchto príbehoch je možné odpovedať na otázky o kariére (Kde?, Čo?, Kedy?, Kto?, Ako?, Prečo?), ktoré si každý z nás kladie, pričom nám môžu pomôcť porozumieť a pripadne aj predvídať naše konanie (Law, 2001). **Kariérové učenie považuje za proces dôležitý pre riadenie kariéry a hierarchizoval ho do 4 úrovni**:

1. Ohmatávanie/oboznamovanie sa (Se – Sensing): zbieranie informácii a získavanie obrazu o tom, ako sa veci javia;

2. Triedenie (Si – Sifting): porovnávanie, rozlišovanie a triedenie informácii, vytváranie vlastnej verzie (konceptu) toho, ako sa veci majú na základe vytvoreného obrazu;

3. Zaostrovanie (F – Focusing): uvedomovanie si rôznych náhľadov a voľba priorít – vlastného náhľadu, uvedomovanie si vlastného prežívania aktuálnej situácie;

4. Porozumenie (U – Understanding): rozvíjanie kritického uvedomenia a myslenia – úvah o tom, ako veci fungujú, vysvetľovanie a ubezpečovanie sa, uvažovanie o dopadoch.

Law (2001) rozšíril model DOTS o teóriu kariérového učenia sa. Model DOTS stanovoval, ČO by sa ľudia v rámci kariérového vzdelávania mali naučiť, pričom New DOTS/ Se-Si-F-U prináša teóriu o tom, AKO sa to naučia.

Kariérová adaptabilita

Osobitne sa venujeme konceptu kariérovej adaptability, keďže kariérové adaptačné schopnosti sa javia ako súvisiace s oblasťami kompetencií podľa DOTS (Beková, 2015), rovnako vidíme prepojenie aj so zručnosťami pre riadenie kariéry, keďže kariérová adaptabilita hovorí o tom, **akým spôsobom si ľudia konštruujú/tvoria kariéru** (Savickas, 2005).

Podľa Savickasa (2005) je kariérová adaptabilita **pripravenosť jednotlivca uskutočniť zmeny na trhu práce a v rámci svojej kariéry**. Má štyri zložky/ dimenzie: záujem, sebadôveru, zvedavosť a kontrolu. Savickas (2013) hovorí, že tieto zložky sú vlastne **adaptačné zdroje a stratégie, ktoré jednotlivci používajú počas toho, ako si konštruujú svoje kariéry**. Sú potrebné pre zvládanie úloh v rámci profesijného vývinu, rozvoja a profesijných tranzícií (Savickas, 2005). **Kariérový záujem** je o zameranosti na budúcnosť, zmysle pre kontinuitu a prikladaní dôležitosti príprave na budúcnosť. **Kariérová sebadôvera** je vnímaný pocit účinnosti vzhľadom na schopnosť úspešne uskutočňovať a implementovať voľby. **Kariérová zvedavosť** podporuje preskúmavanie seba, situácií a sveta práce. A **kariérová kontrola** je schopnosť sebaregulácie zahŕňajúca sebadisciplínu (Savickas, 2013). Savickas a Porfeli (2012) považujú tieto štyri dimenzie za dimenzie nižšieho rádu, ktoré pozostávajú z postojov, presvedčení a kompetencií nevyhnutných na úspešné prispôsobenie sa úlohám a zmenám súvisiacim s kariérou. Konkrétnejšie sú uvedené v Tabuľke 2.

Tabuľka 2: Zložky kariérovej adaptability (Savickas, 2013, s. 158)

Dimenzie adaptability	**Postoje, presvedčenia**	**Kompetencia**	**Stratégie zvládania (správanie)**	**Kariérové problémy**
Záujem	Plánujúci	Plánovanie	Uvedomovať si, zapájať sa, pripravovať sa	Ľahostajnosť (apatia, pesimizmus, bezplánovitosť)
Kontrola	Rozhodný	Uskutočňovanie rozhodnutí	Asertivita, disciplína, nasledovanie zámeru	Nerozhodnosť (zmätenie, prokrastinácia, impulzivita)
Zvedavosť	Zvedavý	Preskúmavanie	Experimentovanie, vstupovanie do rizika, zisťovanie informácií	Nerealistickosť (nereálny obraz o sebe/ svete práce)
Sebadôvera	Efektívny	Riešenie problémov	Vytrvalosť, snaženie sa, usilovnosť	Inhibícia

Význam kariérovej adaptability a možnosti jej rozvoja

Podľa Maree (2013) je kariérová adaptabilita **jeden z hlavných cieľov kariérového poradenstva**. Zacher (2014) na základe viacerých autorov (napr. Creed, Fallon, Hood, 2009; Ebberwein, Krieshok, Ulveb, Prosser, 2004; It, Brotheridge, 2005; Savickas, 1997, 2005) uvádza, že **konštrukt kariérovej adaptability a jej meranie sú v rámci profesijnej**

psychológie čoraz dôležitejšie. Aj Rudolph et al. (2017) uvádzajú, že **počet štúdii venovaných kariérovej adaptabilite** v posledných piatich rokoch **rapídne stúpol**.

Podľa zistení viacerých výskumov sa kariérová adaptabilita **vzťahuje k vnútornej motivácii, súladu medzi self a svetom práce ako aj k schopnosti nájsť si v práci zmysel a miesto pre sebaaktualizáciu** (Shulman et al., 2014). **Utvára širšie prepojenia jednotlivca so spoločnosťou, syntetizovanie jeho sebaponímania a profesijnej roly, a podporuje sebaregulatívne správanie** v rámci vývinových úloh a tranzícií – teda **umožňuje jednotlivcom budovať vlastnú kariéru** (Savickas, 2005). Prístupy v rámci profesijnej a vývinovej psychológie zdôrazňujú sebaregulačné procesy v rámci kariérovej adaptability. (Shulman et al., 2014).

Nielen mladých ľudí by mohlo zaujímať, že výskumy poukazujú na to, že vyššia **kariérová adaptabilita má vplyv napríklad na úspešnejšie zvládanie profesijných tranzícií, zlepšuje šance na nájdenie vhodného pracovného miesta a posilňuje kariérový úspech** (Koenová, 2013). Čo by však mohlo zaujímať aj zamestnávateľov, tak výskumy poukazujú napr. i na to, že kariérová adaptabilita:

- pozitívne **predikuje spokojnosť s kariérou a kariérový výkon**, pričom to nezávisí na demografických údajoch, osobnostných črtách a sebahodnotení (napr. Zacher, 2014)
- **podporuje spolunáležitosť k organizácii a retenciu** (napr. Ferreira, Coetze, Masenge, 2014)
- **pozitívne súvisí s pracovnou angažovanosťou** (napr. Rossier a kol., 2012)
- **pozitívne súvisí s proaktívnou osobnosťou, orientáciou na učenie sa a dosahovanie cieľov a s kariérovým optimizmom** (napr. Tolentino a kol., 2014).

Pre prax je dôležité i zistenie, že **kariérovú adaptabilitu je možné rozvíjať** (Koenová, 2013). Koenová (2013) zistila aj to, že tí účastníci tréningu, ktorý mal rozvíjať kariérovú adaptabilitu, ktorí si následne našli zamestnanie, vnímali vyššiu kvalitu zamestnania.

Kariérovú adaptabilitu je možné identifikovať napr. prostredníctvom **Škály kariérových adaptačných schopností** (CAAS International 2.0) – dá sa využiť na úvod poradenského procesu alebo tréningu a pod. Škála bola vytvorená v medzinárodnom kolaboratívnom výskume a je preložená do slovenského (Beková, 2015) i českého jazyka (Hlaďo, 2016). Škála bola na Slovensku validizovaná v rámci doktorandského výskumu na vzorke vyše 1300 vysokoškolských študentov v rámci celého Slovenska (Beková, 2015).

Zistenia z výskumu na vzorke slovenských vysokoškolákov

Kariérovej adaptabilite sa podľa našich zistení do r. 2015 výskumy na Slovensku nevenovali. Na základe nášho doktorandského výskumu na vzorke slovenských vysokoškolských študentov opíšeme zistenia o súvislostiach medzi kariérovými adaptačnými schopnosťami, osobnostnými faktormi a ďalšími premennými (Beková, 2015). V rámci výskumu vzorku tvorilo až 1331 slovenských vysokoškolských študentov všetkých ročníkov, 28,5% mužov a 71,5% žien (Beková, 2015).

V rámci výskumu sme použili: **Škálu kariérových adaptačných schopností (CAAS International)** (2.0, Savickas, Porfeli, 2012), **NEO päťfaktorový osobnostný inventár (NEO FFI)** (Costa, McCrae, 1992; slovenská verzia – Ruisel, Halama, 2007), **Škálu všeobecnej úspešnosti/sebaúčinnosti (GSES) (**Jerusalem, Schwarzer,1979; slovenská verzia – Košč et al., 1993), **Rosenbergovu škálu sebahodnotenia/ sebaúcty (RSES)** (Rosenberg, 1965; slovenská verzia - Ficková) a **socio-demografický dotazník.**

Zistili sme, že **kariérová adaptabilita** študentov VŠ **pozitívne súvisí so sebahodnotením** (štatisticky signifikantná stredne silná pozitívna súvislosť) **a sebaúčinnosťou** (silná pozitívna súvislosť)**, ale aj s** niektorými dimenziami osobnosti – **svedomitosťou** (silná pozitívna súvislosť), **extraverziou** (stredne silná pozitívna súvislosť)**, otvorenosťou** (malá pozitívna súvislosť) **a negatívne s neurotizmom** (stredne silná negatívna súvislosť)**.**

Veľmi zaujímavé zistenie z tohto výskumu hovorí o tom, že **pracovná skúsenosť pozitívne súvisí s celkovou kariérovou adaptabilitou**, pričom medzi študentmi jestvujú rozdiely v rámci kariérovej adaptability vzhľadom na pracovnú skúsenosť:

- medzi tými, ktorí pracujú a tými, ktorí nemajú pracovné skúsenosti, ale aj tými, ktorí síce majú pracovné skúsenosti, ale aktuálne nepracujú (štat. signif. malé rozdiely);
- medzi tými, ktorí majú pracovné skúsenosti v rámci odboru a tými, ktorí majú pracovné skúsenosti mimo odboru (štat. signif. malé rozdiely) (Beková, 2015).

DISKUSIA

V rámci príspevku sme sa pokúsili poukázať na témy (zamestnateľnosť, zručnosti pre riadenie kariéry, kariérová adaptabilita), ktorými sa v zahraničí zaoberá profesijná psychológia, kariérové poradenstvo a iné príbuzné odbory a ktoré by sa podľa nás mali stať témou širšej diskusie. Odporúčame sa ďalej i na Slovensku týmito témami nielen výskumne zaoberať.

S narastajúcim nedostatkom pracovnej sily, ktorý Slovensko výrazne pociťuje, bude dôležitosť individuálnych faktorov zamestnateľnosti v porovnaní s faktormi trhu práce narastať (Šprlák, 2017). Rovnako bude narastať aj dôležitosť inštitucionálnych faktorov zamestnateľnosti (napr. v rámci vzdelávania).

Z pohľadu inštitucionálneho – **odporúčame VŠ prispievať k rozvíjaniu faktorov zamestnateľnosti a hodnotiť zamestnateľnosť študentov a absolventov**. K rozvíjaniu faktorov zamestnateľnosti je možné prispieť prostredníctvom zabezpečenia stáží, či dobrovoľníctva študentov, integrovaním do kurikula, ale napr. aj prostredníctvom služieb kariérových centier (spoločné projekty so zamestnávateľmi, job shadowing, kariérové vzdelávanie atď.). Ak by mala zamestnateľnosť absolventov prispievať ku kvalite vysokého školstva, dovolíme si ponúknuť pre vysoké školy vzhľadom na meranie zamestnateľnosti vysokoškolských študentov odporúčanie prof. Harveyho (2001, s. 108)*: „**Pri akomkoľvek hodnotení zamestnateľnosti je potrebné jasne stanoviť oblasti pre zlepšenie. Môže sa uskutočniť prostredníctvom interného longitudinálneho benchmarkingu**, ktorý v priebehu času porovnáva a hodnotí výsledky (zamestnanosť absolventov) proti vstupom a procesu (úsilie o rozvoj možností zamestnateľnosti).“*

Keď sa pozrieme na individuálne faktory, tak **rozvoj zručností pre riadenie kariéry**, ako jedného z nich, je nepochybne dôležitý. Keďže na Slovensku zatiaľ nemáme navrhnutý rámec zručností pre riadenie kariéry, aj keď sa už uskutočnili prvotné kroky (viď. Beková, Grajcár, 2012; Šprlák, 2017), myslíme si, že by bolo dobré **na Slovensku podporiť rozvoj rámca zručností pre riadenie kariéry** (celoživotný rozvoj týchto zručností), pričom inšpirovať sa môžeme viacerými krajinami. Využitie následne môže mať nielen v poradenstve, ale aj vo vzdelávaní. Význam tohto rámca podčiarkuje aj vyhlásenie[1] Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu, ktoré uviedlo, že kariérová výchova sa na základných a stredných školách stane prierezovou témou, obsahom ktorej bude napríklad rozvoj zručnosti žiakov pre riadenie

[1] http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/msvvas-karierova-vychova-sa-na-sk/40431-clanok.html

vlastnej kariéry. Na základe vytvoreného rámca týchto zručností by bolo možné navrhovať aktivity na ich rozvoj ako aj sledovať, či programy kariérového vzdelávania naozaj tieto zručnosti rozvíjajú. Následne **odporúčame pri tvorbe vzdelávacích programov** rozvíjajúcich zručnosti pre riadenie kariéry alebo pri **nastavovaní procesu kariérového učenia v rámci poradenstva, aby vychádzali z osvedčených modelov DOTS a New DOTs.**

Podpora rozvoja zručností pre riadenie kariéry v školstve je jedným zo spôsobov, ako zefektívniť alokáciu ľudských zdrojov na trhu práce (posilňovaná je schopnosť vyberať si zamestnanie a povolanie na základe osobných predpokladov a motivácií), **čo vedie k vyššej internej motivácii a angažovanosti jednotlivca**. Podľa ELGPN (2010) **tieto zručnosti zvyšujú zamestnateľnosť.**

Kariérová adaptabilita je dôležitá pre riadenie osobného kariérového rozvoja a je osožná na meniacom sa trhu práce, môže uľahčiť mladým ľuďom zvládnutie tranzície zo školy na trh práce a dospelým uľahčiť kariérovú re-orientáciu a zmeny. Je možné ju rozvíjať, dokonca existujú aj programy na jej rozvoj, ako aj model intervencie dizajnovanie života (Savickas et al., 2009). Taktiež je možné merať, či vzdelávacie programy a poradenské intervencie prispievajú k jej rozvoju. V zahraničí neustále narastá medzi výskumníkmi záujem o tento koncept, **odporúčame teda i slovenským výskumníkom, aby sa zaoberali konceptom kariérovej adaptability, ako aj overovaním účinnosti programov a intervencií.**

Aby sme však skúsili odpovedať na otázku z názvu nášho príspevku, myslíme si, že rozvoj kariérových kompetencií alebo zručností pre riadenie kariéry je kľúčový pre všetkých ľudí, ktorí chcú sami riadiť svoju kariéru a byť spokojní a angažovaní v práci a preto sú v konečnom dôsledku tieto kompetencie dôležité nielen pre kariéru, ale aj pre zamestnávateľov, keďže spokojní a angažovaní zamestnanci podávajú v práci lepšie výkony...

Na záver už len dodáme, že **poradenské služby dokázateľne podporujú človeka v rozvoji vedomostí, zručností (vrátane zručností pre riadenie kariéry), ako aj motivácie** (Hooley, Dodd, 2015). Pevne teda veríme, že poradenské služby a systém celoživotného kariérového poradenstva sa budú na Slovensku naďalej rozvíjať...

LITERATÚRA

Beková, L. (2015).: *RIADENIE A KONŠTRUOVANIE KARIÉRY: Validizácia Medzinárodnej škály kariérových adaptačných schopností (CAAS) a skúmanie účinnosti kariérového programu na vybrané sociálno-psychologické premenné v kontexte riadenia a konštruovania kariéry*. Bratislava: ÚAP, FSEV UK.

Beková, L., Grajcár, Š. (2012). *Zručnosti pre riadenie vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhy a ich rozvoj v sektore vzdelávania*. Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu

Career Management Skills Framework for Scotland (2012). Stiahnuté 20.3.2018 z: https://www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/34749/career_management_skills_framework_scotland.pdf

Ferreira, N., Coetze, M., Masenge, A. (2014). Psychological career resources, career adaptability and hardiness in relation to job embeddedness and organizational commitment. *Journal of Psychology in Africa. 23:1.* s. 31-40

Fugate, M., Kinicki, A. J., Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behaviour, 65,* 14-38.

Harvey, L. (2001) Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education.* 7(2), s. 97-109.

Hašková, K.; Vaculík. M. (2016). Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. *Lifelong Learning*, 6(3), s. 81-101

Hlaďo, P. (2016). Psychosociální konstrukt kariérové adaptability z pohledu teorie a empirické evidence – přehledová studie. *Lifelong learning – celoživotní vzdělávaní, 6 (5)*, s. 102-125.

Hooley, T., Dodd, V. (2015). The economic benefits of career guidance. Careers England.

Hustler, D., Ball, B., Carter, K., Halsall, R., Ward, R. & Watts, A.G. (1998). *Developing Career Management Skills in Higher Education.* NICEC Project Report. Cambridge: Careers Research and Advisory Centre.

Koen, J. (2013). *Prepare and pursue*: *Routes to suitable (re-)employment.* Amsterdam: University ofAmsterdam

Kossekova, E. E., Robertsova, K., Fisherova, S., Demarrova, B. (1998). Career self-management:a quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology (51*), pp. 935-962Law (2011)

Law, B. & Watts, A.G. (1977). Schools, Careers and Community. London: Church Information Offi ce.

Maree, J. G. (2013). *Counselling for Career Construction. Connecting life themes to construct life portraits: Turning pain into hope.* Rotterdam: Sense Publishers.

MCEECDYA (2010). *The Australian Blueprint for Career Development*, prepared by Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia, Canberra. Získané 8.12.2011 z: www.blueprint.edu.au

National Career Development Association (2007). *National Career Development Guidelines (NCDG) Framework*. Ziskane 8.12.2011 z: http://ncda.org

Návrh uznesenia Rady a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady z 21.novembra 2008 - Lepšie začlenenie poradenstva do stratégií celoživotného vzdelávania (2008).*Úradný vestník EÚ*, C319, *13.12.2008, s. 4-7. Získané 10.9.2010 z:* http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:SK:PDF

Patton, W. (2005). A postmodern approach to career education: What does it look like? *Perspectives in Education*, 23(2), s. 21-28.

Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., Dauwalder, J.-P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 734–743

Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M. Zacher, M. (2017). Linking dimensions of career adaptability to adaptation results-A meta-analysis. *Journal of Vocational Psychology 102 (2017)*, s. 151-173.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown, S. D.; Lent, R. W. (Ed.). *Career development and counselling. Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In Lent, R. W., Brown, S. D. (Eds). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2nd ed., 147-183. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck R., van Vianen, A.E.M., (2009). Life designing: A paradigm for careerconstruction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior,* 75, 3, pp.239-250.

Savickas, M. L., Porfeli, E. J. (2012): Career Adapt-Ablities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behaviour, 80,* 661-673.

Shulman, S., Vasalampi, K., Barr, T., Livne, Y., Nurmi, J. E., & Pratt, M. W. (2014). Typologies and precursors of career adaptability patterns among emerging adults: A seven-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(8),1505 - 1515.

Sultana, R. G. (2011). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal ofnEducation and Work,* 1-24. Stiahnute 28.11.2012 z: www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0020/144119/CMS_in_Europe-JE_and_W.pdf

Šprlák, T. (2017). Zisťovanie výsledkov poradenských služieb na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi,* 6(12), s. 31-37.

Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior, 84,* 39–48.

Vuorinen, R., Watts, A. G. (2015). *Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik. ELGPN Tools, no. 1.* Praha: Centrum Euroguidance.

Watts, T. G. (2006). *Career development learning and employability.* York: The Higher Education Academy. Stiahnute 24.2.2012 z: www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/watts%20career.pdf

Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of vocational behaviour (84),* 21-30.

Základné informácie o autoroch

Mgr. Lenka Martinkovičová, PhD. – členka Rady Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry

Ukončila doktorandské štúdium v odbore sociálna psychológia a psychológia práce na FSEV UK v Bratislave. V rámci dizertačnej práce sa venovala témam riadenia a konštruovania kariéry a špecificky kariérovej adaptabilite. Absolvovala niekoľko kurzov a tréningov v oblasti kariérového poradenstva, dlhodobý výcvik v arteterapii (MUa v Brne) a v dialogickom a konštruktivistickom prístupe MODI (Narativ). Pracovala ako konzultant v personálnych agentúrach a posledných sedem rokov ako konzultantka v centre Euroguidance, ktoré je na Slovensku súčasťou SAAIC. Momentálne popri rodičovskej dovolenke pôsobí ako členka Rady v Združení pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (www.rozvojkariery.sk).

Mgr. Tomáš Šprlák – metodik, auditor a kariérový poradca

Niekoľko rokov pracoval ako kariérový poradca vo francúzskom systéme bilancie kompetencií. V súčasnosti pracuje na Ústredí práce, sociálnych vecí a rodiny ako metodický pracovník Oddelenia poradenstva a vzdelávania a ako auditor poradenských centier a projektový manažér Európskej federácie centier bilancie kompetencií a kariérového poradenstva (FECBOP). Od novembra 2016 je predsedom Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry.

Kontaktné údaje

martinkovic.lenka@gmail.com; 0918 736 334

tomas.sprlak@gmail.com

POŽIADAVKY SÚČASNÝCH ZAMESTNÁVATEĽOV V HR A IT SEKTORE NA KARIÉROVÉ KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL.

EMPLOYER´S EXPECTATIONS IN HR AND IT SECTOR ON CAREER COMPETENCES OF RECENT UNIVERSITY GRADUATES.

Denisa NEWMAN, Simona IVANKOVÁ-MACEJOVÁ, Daniel TOMČÍK

Abstrakt: *Téma „zamestnateľnosti“ (angl. employability) čerstvých absolventov vysokých škôl je vysoko aktuálna, riešená nielen v podmienkach domácich, ale aj v európskom kontexte. Nami predložená správa o vybraných výsledkoch uskutočnenej štúdie – prieskumu zamestnávateľských očakávaní informuje o zisteniach v kontexte sektorov riadenia ľudských zdrojov (HR, Human resources) a informačných technológií (IT, Information technologies). Použitý bol modifikovaný dotazník španielskych autorov (AQU) obsahujúci generické kompetencie a kompetencie psychologického kapitálu. Zamestnávatelia pre pozície v sektore HR sú stredne až mierne pozitívne celkovo spokojní s absolventami VŠ, z hľadiska jednotlivých kompetencií sú najspokojnejší s úrovňou počítačových zručností a tímovou prácou. Zamestnávatelia v sektore IT sú skôr spokojní s absolventami VŠ a z hľadiska jednotlivých kompetencií sú najviac spokojní s viacerými, napríklad s kompetenciami: presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu, flexibilita, prispôsobenie sa zmenám, očakávanie úspechu, optimizmus do budúcnosti, zdolávanie prekážok, angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše, rozhodovanie, schopnosť pracovať samostatne, tímová práca, výkon, plnenie úloh podľa zadaní, vedenie, autorita, morálka a etické správanie. Pre HR sektor je najdôležitejšou kompetencia zodpovednosť, pre IT sektor schopnosť dosiahnuť cieľ, angažovanosť, analýza a riešenie problémov, schopnosť získavať nové vedomosti a učiť sa zo spätnej väzby.*

Abstract: *Employability of recent university graduates is very important issue not only in local conditions, but also in european context. We present selected results of the study of employer´s expectations in HR field (Human resources) and IT (Information technologies) on career competences. We administered questionnaire of spanish authors (AQU) consisted of generic competencies, enriched with competencies of psychological capital. Employers in HR sector are medium, sightly positively satisfied with recent graduates applying for HR jobs, most satisfied are with competency of computer literacy and team work. Employers in IT sector are somewhat satisfied with university graduates applying for IT jobs, they are satisfied with various competencies, e.g. flexibility, commitment to accomplish the task, change adaptation, decision making etc. HR sector consider the most important responsibility and IT sector goal orientation, engagement, analytical skills, learning from feedback.*

Kľúčové slová: *zamestnateľnosť; absolventi vysokých škôl; zamestnávateľské očakávania; HR sektor, IT sektor; kompetencie*

Key words: *employability; university graduates; employer´s expectations; HR sector; IT sector; career competencies*

Zamestnateľnosť a kompetencie

Téma „zamestnateľnosti“ (angl. employability) čerstvých absolventov vysokých škôl je vysoko aktuálna, riešená nielen v podmienkach domácich, ale aj v európskom kontexte. Východiskom pre uskutočnenú štúdiu, ktorej vybrané výsledky prezentujeme v tomto príspevku sa stala dôležitosť skúmania a posudzovania zamestnateľnosti (angl. employability) ako oblasti zahŕňajúcej zručnosti a osobné parametre, ktoré sú považované praxou za dôležité a u absolventov za žiadané v záujme získania a udržania si zamestnania (Rowe & Zegwaard, 2017, s. 87). Zámerom štúdie bolo zmapovať zamestnávateľské očakávania v HR a IT sektore a nadviazať na projekt Fakulty psychológie PEVŠ, ktorý sa touto témou zaoberá (grant

GAAA, riešiteľský kolektív: Lisá, E., Newman, D., Hennelová, K). Téma zamestnanosti mladých ľudí často rezonuje v celospoločenských diskusiách na domácej, európskej ako aj celosvetovej scéne. Projekt myšlienkovo nadväzuje na aktuálne priority a ciele Európskej únie, medzi ktorými v programovom období 2014 – 2020 figuruje aj zvýšenie zamestnanosti obyvateľov vo veku 20 – 64 rokov až na 75%. V nadväznosti na tieto celoeurópske ciele aj vláda Slovenskej republiky v operačnom programe Ľudské zdroje poukazuje na potrebu iniciatív na podporu zamestnanosti mladých ľudí. Témy ako podpora zamestnateľnosti mladých, identifikácia nástrojov uľahčujúcich prechod absolventov do zamestnania sú v súčasnej dobe celosvetovo vysoko aktuálne.

Kompetencia je možné charakterizovať ako „dispozíciu človeka, správať sa spôsobom, ktorý zaručuje splnenie zverených úloh požadovaným spôsobom.“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s.169). Do tejto dispozície podľa Kubeša, Spillerovej a Kurnického (2004) vstupujú rôzne osobnostné premenné - od vedomostí a zručností po postoje, hodnoty a motívy, avšak nie je možné kompetenciu za tieto premenné zamieňať, „kompetencia zostáva prejavom správania“ (Koubek, 2014). Kompetencia je vnímaná ako „pomerne stabilná charakteristika“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s.30). V súvislosti s kompetenciami sa pre potreby praxe vytvárajú kompetenčné modely, ktoré obsahujú aj behaviorálne prejavy danej kompetencie, pričom ak sú modely vytvorené pre konkrétnu organizáciu, môžeme hovoriť o špecifickom kompetenčnom modeli (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004). V slovníku praktikov sa častejšie uvádza pojem zručnosť, preto sme sa aj my rozhodli v tejto štúdii používať tiež pojem zručnosť ako ekvivalent kompetencie.

Pre účely prieskumu bol administrovaný dotazník španielskych autorov (Agéncia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya). K týmto kompetenciám boli ešte zaradené zručnosti psychologického kapitálu a do dotazníka zaradené ďalšie položky mapujúce situáciu zamestnávateľov pri práci s absolventami VŠ. Ťažiskom bolo vyjadrenie zamestnávateľov k zoznamu kompetencií, zručností na úrovni **dôležitosti** danej kompetencie pre ponúkanú prácu a **spokojnosti** zamestnávateľa s úrovňou danej kompetencie u absolventa. Respondenti sa vyjadrovali na škále 1 zručnosť nie je dôležitá/ nie som spokojný - 6 zručnosť je veľmi dôležitá/ som veľmi spokojný + zaradená bola tiež možnosť “netýka sa”.

Zber dát bol realizovaný počas mesiacov november 2017 až február 2018 na Slovensku. Výber bol príležitostný. Oslovení respondenti boli najmä manažéri ľudských zdrojov, majitelia spoločností, zamestnávatelia v HR sektore a IT sektore, ktorí sú obvykle veľmi pracovne vyťažení. Dotazník bol administrovaný elektronickou formou, metódou on-line prieskumu. Jedným z dôvodov zvolenia tejto metódy, bol jednoduchý prístup a pohodlné vyplnenie respondentmi.

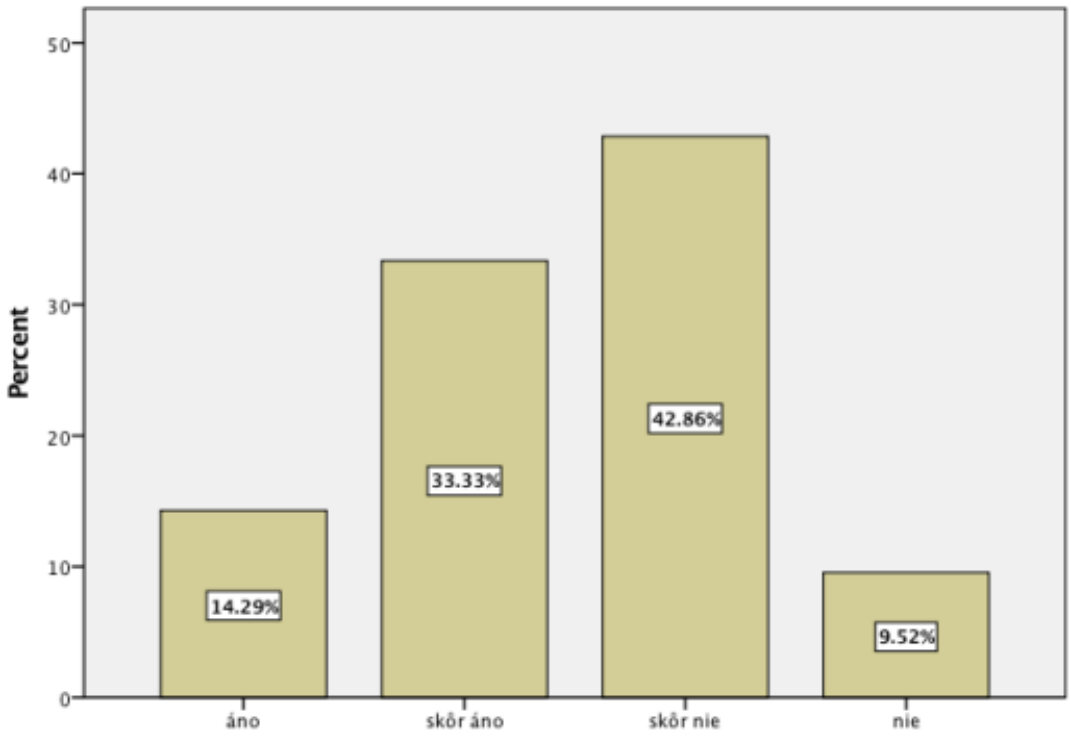
Pre zistenie reliability sme použili metódu miery vnútornej konzistencie Cronbachovo alfa. Celková reliabilita použitého dotazníka pre požiadavky súčasných zamestnávateľov v HR sektore bola α=0,933, v IT sektore α=0,924.

Vybrané zistenia

Sektor ľudských zdrojov (Human resources, HR)

Sektor ľudských zdrojov bol zastúpený 21 zamestnávateľmi (N=21) zväčša z Bratislavského kraja (N=19, Trnavský kraj N=1, Košický kraj N=1). Zúčastnené spoločnosti mali rôzny počet zamestnancov, od 1- 9 až po väčšie spoločnosti s počtom zamestnancov 201 – 250. Všetky spoločnosti v prieskume uviedli, že za posledných 5 rokov prijímali absolventov vysokých škôl.

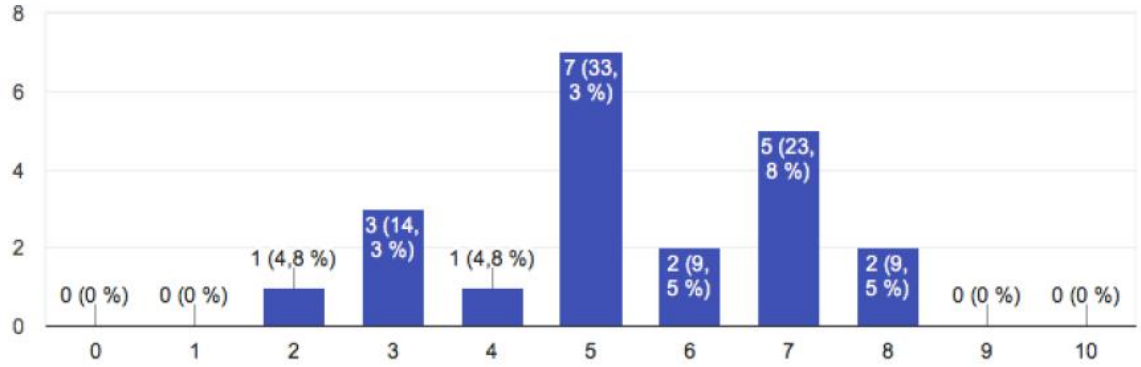
49% zamestnávateľov často ponúka prácu absolventom vysokých škôl, 50% často tiež ponúka prácu študentom vysokých škôl. Ako najvýraznejšiu ťažkosť pri zamestnávaní absolventov VŠ uvádzali zamestnávatelia „nedostatočné množstvo kandidátov s tými správnymi zručnosťami“ (17 zamestnávateľov, 85%), ako druhý najčastejší dôvod ťažkostí „málo kandidátov akceptovať platové podmienky“ (11 zamestnávateľov, 11%). Zamestnávatelia vnímajú, že medzi absolventami skôr nie je dostatok vhodných uchádzačov pre prácu, ktorú ponúkajú (52%), avšak povzbudzujúce je, že takmer polovica (48%) si myslí opak (viď graf č.1).



Graf 1: Histogram vhodnosti uchádzačov na danú pozíciu v práci

Spokojnosť s absolventami vysokých škôl – HR sektor

Celková spokojnosť zamestnávateľov s úrovňou absolventov sa pohybovala skôr v strednej až mierne v pozitívnej rovine, odpovede dokumentuje graf č.2. Z celkového počtu odpovedí, kde nula značí úplnú nespokojnosť a desať značí úplnú spokojnosť 4,8% ohodnotilo celkové spokojnosť s absolventmi vysokej školy na úrovni dva, 14,8% ohodnotilo celkovú spokojnosť na úrovni štyri, 33,3% ohodnotilo celkovú spokojnosť na úrovni päť, 9,5% ohodnotilo celkové spokojnosť na úrovni šesť, 23,8% ohodnotilo celkovú spokojnosť na úrovni sedem a 9,5% ohodnotilo celkovú spokojnosť na úrovni osem.



Graf 2: Celková spokojnosť s absolventami vysokej školy.

Pri bližšej analýze spokojnosti zamestnávateľov na úrovni jednotlivých kompetencií sme na základe hodnoty mediánového skóre (škála 1 nie som spokojný, 6 som úplne spokojný, + možnosť netýka sa) zistili, že zamestnávatelia sú spomedzi všetkých nami skúmaných kompetencií najspokojnejší s počítačovými zručnosťami absolventov (Mdn=5,28), tímovou prácou (Mdn=4,72) a očakávaním úspech (Mdn=4,61), najmenej spokojní sú s predajnými zručnosťami (Mdn=2, 9) a skúsenosťami v odbore (3,08). Poradie jednotlivých kompetencií podľa vnímanej dôležitosti zamestnávateľmi dokumentuje tabuľka 1.

Tabuľka 1: Poradie spokojnosti s kompetenciami absolventov (Medián) – HR sektor

Zručnosť	Median
Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa	5,28
Tímová práca	4,72
Očakávanie úspechu	4,61
Presvedčenie, že dokážem úlohu dokončiť	4,60
Morálka a eticky prístup	4,55
Schopnosť získavať nové informácie	4,54
Schopnosť pracovať samostatne	4,50
Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu	4,42
Učiť sa zo spätnej väzby	4,41
Schopnosť dosiahnuť cieľ	4,35
Ústny prejav, prezentácie	4,33
Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám	4,31
Výkon, plnenie úloh podľa zadaní	4,30
Optimizmus do budúcnosti	4,26
Sebavedomie a sebaprezentácia	4,25
Inovácie, nové nápady a riešenia	4,25
Zodpovedný prístup k práci	4,22
Písomný prejav, príprava podkladov	4,20
Učiť sa zo skúsenosti	4,10
Zdolávanie prekážok	4,07
Pokoj sebaistota	4,07
Analýza a riešenie problémov	3,83
Rozhodovanie	3,63
Negociačné zručnosti	3,61
Komunikačné zručnosti	3,61
Vedomosti z odboru	3,56
Počtové, matematické zručnosti	3,50
Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše	3,50
Realistický pohľad na seba	3,38
Vedenie, autorita	3,30
Skúsenosti v odbore	3,08
Predajné zručnosti	2,90

Vnímaná dôležitosť jednotlivých kompetencií pre HR sektor.

V rámci dosiahnutej hodnoty mediánov v dimenzii dôležitosť (škála 1 nie je dôležité, 6 je úplne dôležité + možnosť netýka sa) zamestnávatelia považujú za najdôležitejšie zručnosti zodpovedný prístup k práci (Mnd=5,61), učiť sa zo skúsenosti (Mnd= 5,58), schopnosť pracovať samostatne (Mnd=5,57). Na posledné miesta v poradí dôležitosti participanti hodnotili zručnosti skúsenosti v odbore (Mnd=3.81) a počítačové, matematické zručnosti (Mnd=3,71). Poradie dokumentuje tabuľka č.2.

Tabuľka 2: Poradie dôležitosti kompetencií pre ponúkanú prácu (Medián) – HR sektor

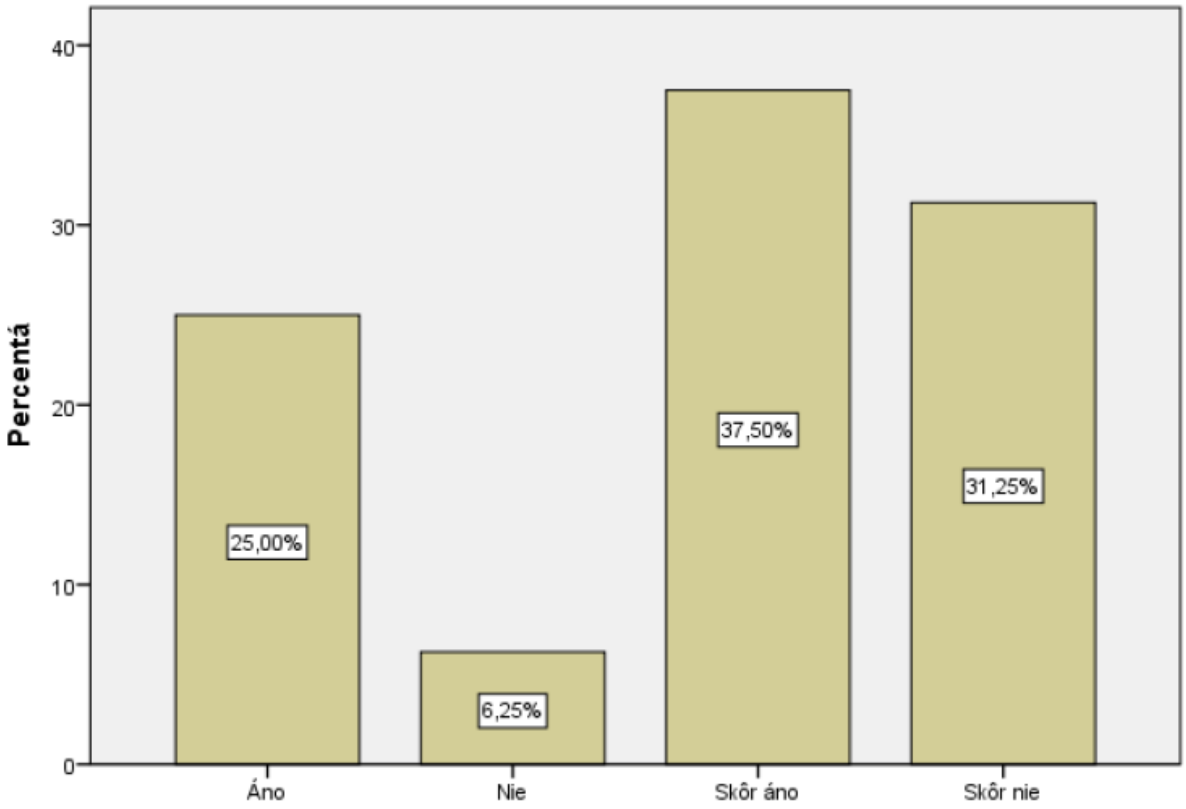
Zručnosť	Median
Zodpovedný prístup k práci	5,61
Učiť sa zo skúsenosti	5,58
Schopnosť pracovať samostatne	5,57
Schopnosť dosiahnuť cieľ	5,55
Učiť sa zo spätnej väzby	5,55
Zdolávanie prekážok	5,45
Presvedčenie, že dokážem úlohu dokončiť	5,43
Morálka a etické správania	5,43
Výkon, plnenie úloh podľa zadaní	5,41
Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu	5,41
Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše	5,38
Schopnosť získavať nové vedomosti	5,36
Analýza a riešenie problémov	5,31
Inovácie, nové nápady a riešenia	5,22
Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám	5,18
Tímová práca	5,06
Sebavedomie a sebaprezentácia	5,00
Komunikačné zručnosti	4,93
Optimizmus do budúcna	4,92
Realistický pohľad na seba	4,91
Ústny prejav, prezentácie	4,81
Očakávanie úspechu	4,78
Písomný prejav, príprava podkladov	4,76
Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa	4,70
Pokoj, sebaistota	4,68
Predajné zručnosti	4,50
Rozhodovanie	4,46
Vedomosti z odboru	4,28
Negociačné zručnosti	4,08
Vedenie, autorita	4,00
Skúsenosti z odboru	3,81
Počtové, matematické zručnosti	3,71

Sektor informačných technológií (Information technologies, IT)

Sektor informačných technológií (IT) bol zastúpený vzorkou 16 zamestnávateľov z Bratislavského kraja. Z celkového počtu spoločností N=16 uviedlo 93,8%, že za posledný päť rokov prijalo do zamestnania aspoň jedného absolventa vysokej školy.

Zamestnávatelia z IT sektora v otázke vnímaného dostatku/ nedostatku vhodných uchádzačov spomedzi absolventov pre prácu, ktorú ponúkajú z celkového počtu participantov N=16 25% uviedlo, že je dostatočný počet vhodných vysokoškolských uchádzačov, 6,25% odpovedalo na otázku, že je nedostatočný počet vhodných uchádzačov, 37,50% uviedlo odpoveď skôr áno

a 31,25% participantov uviedlo odpoveď skôr nie na počet vhodných uchádzačov o prácu s pomedzi vysokoškolských absolventov (viď graf č. 3).

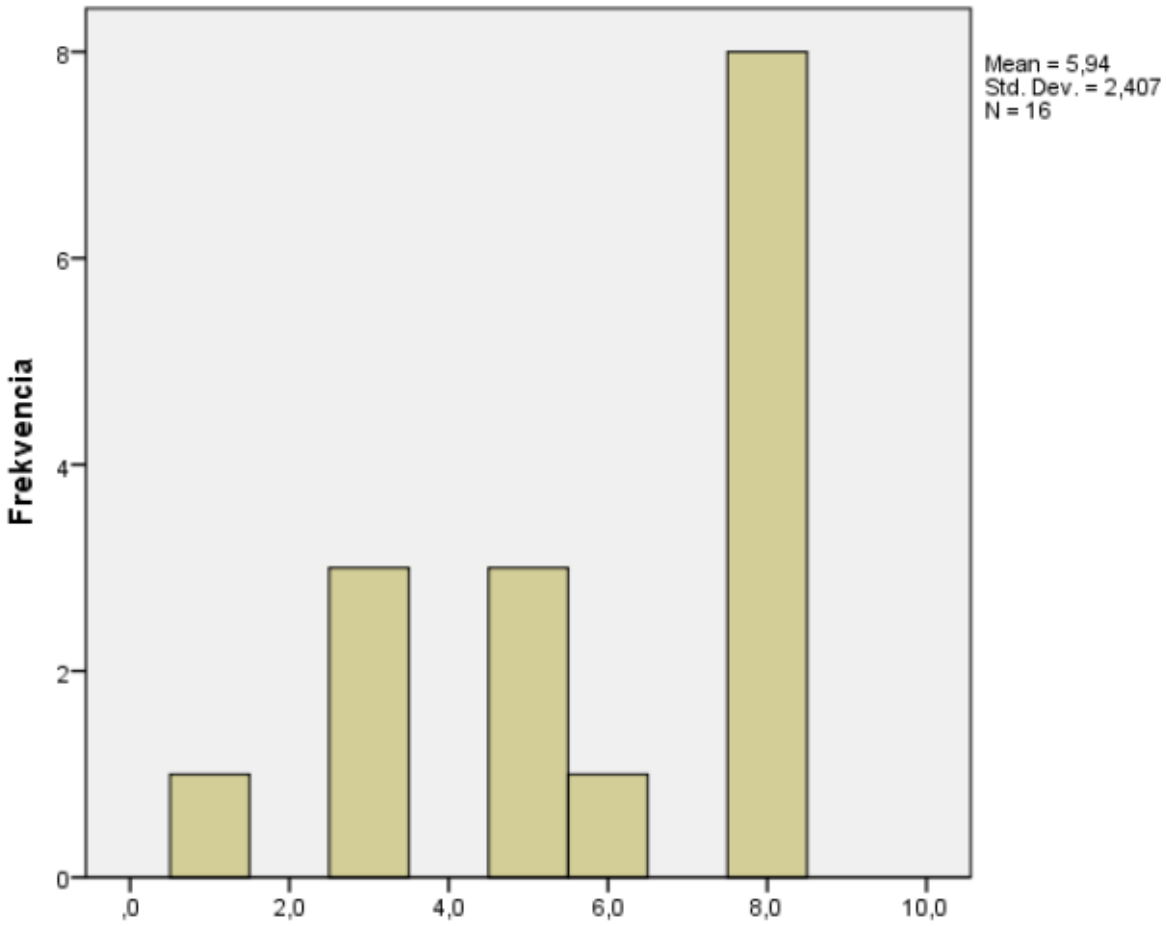


Graf 3: Histogram vhodnosti uchádzačov na danú pozíciu v práci

46,2% zamestnávateľov uviedlo, že najväčšie ťažkosti pri prijímaní absolventov pociťujú v oblasti „ je málo kandidátov s tými správnymi zručnosťami“, ako druhý najčastejší dôvod ťažkostí uvádzali „ málo kandidátov ochotných akceptovať platové podmienky“ (23,1%).

Spokojnosť s absolventami vysokých škôl – IT sektor

Celková spokojnosť zamestnávateľov s úrovňou absolventov sa pohybovala skôr v pozitívnej rovine, odpovede dokumentuje graf č.4. Z celkového počtu odpovedí, kde nula značí úplnú nespokojnosť a desať značí úplnú spokojnosť 50% spoločností uviedlo svoju spokojnosť s absolventami vysokej školy na stupnici hodnotou 8, 6,3% spoločností uviedlo svoju spokojnosť hodnotou na stupnici 6, 18,8% spoločností hodnotilo svoju spokojnosť 6 stupňom, 18,8% spoločností odpovedalo 3 stupňom svoju spokojnosť a 6,3% odpovedalo stupňom 1 na svoju spokojnosť s absolventami vysokej školy.



Graf 4: Celková spokojnosť s absolventami vysokej školy.

Zamestnávatelia sú pomerne spokojní s viacerými kompetenciami (Mdn=4; škála 1 nie som spokojný, 6 som úplne spokojný, + možnosť netýka sa), napríklad presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu, flexibilita, prispôsobenie sa zmenám, očakávanie úspechu, optimizmus do budúcnosti, zdolávanie prekážok, angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše, rozhodovanie, schopnosť pracovať samostatne, tímová práca, výkon, plnenie úloh podľa zadaní, vedenie, autorita, morálka a etické správanie. Stredné hodnoty všetkých kompetencií uvádza tabuľka č.3.

Tabuľka 3 Poradie spokojnosti s kompetenciami absolventov (Medián) - IT sektor

Zručnosti	Medián
Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu	4,000
Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám	4,00
Očakávanie úspechu	4,00
Optimizmus do budúcnosti	4,000
Zdolávanie prekážok	4,000
Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše	4,000
Rozhodovanie	4,00
Schopnosť pracovať samostatne	4,00
Tímová práca	4,000
Výkon, plnenie úloh podľa zadaní	4,000
Vedenie, autorita	4,00
Morálka a etické správanie	4,00
Sebavedomie a sebaprezentácia	3,50
Realistický pohľad na seba	3,50
Analýza a riešenie problémov	3,500
Učiť sa zo spätnej väzby	3,500
Vedomosti z odboru	3,000
Schopnosť dosiahnuť cieľ	3,000
Psychická odolnosť, zvládanie záťaže a stresu	3,000
Pokoj, sebaistota	3,00
Počtové, matematické zručnosti	3,000
Inovácie, nové nápady a riešenia	3,000
Schopnosť získavať nové vedomosti	3,000
Ústny prejav, prezentácie	3,00
Písomný prejav, príprava podkladov	3,000
Predajné zručnosti	3,000
Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov	3,00
Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa	3,00
Negociačné zručnosti	3,00
Zodpovedný prístup k práci	3,00
Skúsenosti v odbore	2,00

Vnímaná dôležitosť jednotlivých kompetencií pre IT sektor.

Pri analýze vnímanej dôležitosti jednotlivých kompetencií zamestnávatelia v IT sektore priradili najväčšiu dôležitosť (škála 1 nie je dôležité, 6 je veľmi dôležité, + možnosť netýka sa; na úrovni mediánového skóre, zhodne pre všetky uvedené Mdn=5) „schopnosti dosiahnuť cieľ“, „angažovanosti, ochote urobiť niečo navyše“, „analýze a riešeniu problémov“, „schopnosti získavať nové vedomosti“ a „schopnosti učiť sa zo spätnej väzby“. Namerané hodnoty ďalších kompetencií dokumentuje tabuľka č. 4.

Tabuľka 4: Poradie dôležitosti kompetencií absolventov (Medián) - IT sektor

Zručnosti	**Medián**
Schopnosť dosiahnuť cieľ	5,00
Angažovanosť, ochota urobiť niečo navyše	5,00
Analýza a riešenie problémov	5,00
Schopnosť získavať nové vedomosti	5,00
Učiť sa zo spätnej väzby	5,00
Zdolávanie prekážok	4,50
Schopnosť pracovať samostatne	4,50
Vedomosti z odboru	4,00
Presvedčenie, že dokážem dokončiť úlohu	4,00
Pokoj, sebaistota	4,00
Flexibilita, prispôsobenie sa zmenám	4,00
Očakávanie úspechu	4,00
Optimizmus do budúcnosti	4,00
Realistický pohľad na seba	4,00
Počtové, matematické zručnosti	4,00
Rozhodovanie	4,00
Inovácie, nové nápady a riešenia	4,00
Ústny prejav, prezentácie	4,00
Písomný prejav, príprava podkladov	4,00
Komunikačné zručnosti pri riešení konfliktov	4,00
Počítačové zručnosti na úrovni užívateľa	4,00
Tímová práca	4,00
Výkon, plnenie úloh podľa zadaní	4,00
Vedenie, autorita	4,00
Negociačné zručnosti	4,00
Zodpovedný prístup k práci	4,00
Morálka a etické správanie	4,00
Skúsenosti v odbore	3,00
Sebavedomie a sebaprezentácia	3,00
Predajné zručnosti	3,00

Záverom je azda užitočné vyjadriť presvedčenie, ktoré podporuje naše výskumné zámery a to, že pri posudzovaní, ktoré zručnosti rozvíjať by sa malo primárne prihliadať na tie, ktoré zamestnávatelia považujú za dôležité a zároveň sú s ich úrovňou u absolventov najmenej spokojní. Je nadbytočné venovať pozornosť tým zručnostiam, v ktorých síce absolventi preukazujú nízku úroveň, a zároveň sú pre úspešný výkon práce málo dôležité. (Allen, Van Der Velden, 2005 in AQU, 2015).

LITERATÚRA

Agéncia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.(2015). *Employers´perceptions of the employability and skills of recent graduates in Catalonia.* Barcelona: Autor

Ivanková-Macejová, S. (2018). *Požiadavky súčasných zamestnávateľov na kariérové kompetencie absolventov v sektore ľudských zdrojov (HR).* Záverečná magisterská práca. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.

Koubek, L. (2014). *Praktická psychologie pro manažery a personalisty.* Brno: MotivPress.

Kubeš, M., Spillerová, D., Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence.* Praha: Grada Publishing.

Luthans, F., Avolio, B., J., Avey, J., B., Norman, S., M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction, *Personnel Psychology, 60,* 541-572.

Rowe, A. D., & Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, Special Issue, 18*(2), 87-99.

Tomčík, D. (2018). *Požiadavky súčasných zamestnávateľov na kariérové kompetencie absolventov VŠ v IT sektore* Záverečná magisterská práca. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.

Kontakt

denisa.newman@paneurouni.com

ROZVOJ KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V PREGRADUÁLNOM VZDELÁVANÍ PSYCHOLÓGOV

DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN UNDERGRADUATE EDUCATION OF PSYCHOLOGISTS

Henrieta ROĽKOVÁ

Abstrakt: *Realizáciou sociálno-psychologických výcvikov a rozvíjajúcich intervenčných programov, ktoré využívajú zážitkové učenie dochádza k rozvoju osobnostnej, sociálnej, psychologickej, profesionálnej kompetencie, ktoré sú integrálnou súčasťou kľúčových kompetencií. Programy, výcviky ktoré optimalizujú a stimulujú rozvoj kľúčových kompetencií študentov počas pregraduálneho aj postgraduálneho štúdia podporujú zároveň integritu ich osobnosti, adaptabilitu v spoločnosti a konkurencie schopnosť na trhu práce. Sú istým prediktorom budúceho úspešného výkonu zamestnanca, jeho profesionality, zefektívňujú jeho prácu, zlepšujú jeho psychohygienu a pôsobia motivujúco v oblasti ďalšieho sebarozvoja a sebavzdelávania.*

Abstract: *Development of personal, social, psychological and professional competencies, which are integral part of key competencies could be facilitated by implementation of social – psychological training and developing intervention programs, where experience learning is used. These programs and trainings optimize and stimulate the development of student´s key competencies during undergraduate and also postgraduate studies. They also support their personality integrity, adaptability in the society and competitiveness in the labor market. These competencies could be understood as predictors of future successful work performance, employee´s professionalism, they stimulate efficiency in the work, improve his psycho-hygiene and motivate in the field of further self-development and self-training and education.*

Kľúčové slová: *sociálne kompetecie; kľúčové kompetencie; sociálno-psychologický výcvik; zážitkové učenie; rozvíjajúce intervenčné programy;*

Keywords: *social-psychological competences; social-psychological training; experience learning; developing intervention programs;*

ÚVOD

V edukácii dospelých je oblasť podpory a kultivácie osobnosti nevyhnutnou súčasťou odborného rastu, profesionálneho a osobného dozrievania. Psychológ, sociálny pracovník, pedagóg, vychovávateľ a iné pomáhajúce profesie majú špecifický charakter práce, ktorý spočíva v pomoci ľuďom pri riešení rôznych problémov a ťažkostí, ochrane zdravia a života, ako aj pri výchove, vzdelávaní a zdokonaľovaní človeka. Aj keď jednotlivé pomáhajúce profesie majú svoje špecifiká a charakteristické osobitosti podmienené odlišným profesijným zameraním a historickými tradíciami, spoločným menovateľom všetkých je pomoc zameraná na optimálny rozvoj osobnosti človeka s ktorým pracujú.

Mnohí pracovníci uvedených pomáhajúcich profesií sú síce odborne kvalifikovaní, ale samotná prax ukazuje, že majú rezervy v oblasti primeraného sebapresadenia, komunikácie, zvládania záťažových situácií, riešení konfliktov. Deficity v sociálnych spôsobilostiach môžu v určitej miere narušiť účinnú adaptáciu a komunikáciu jednotlivca v sociálnom prostredí, formovanie sociálnych a emočných vzťahov, dosahovanie osobných cieľov a v konečnom dôsledku aj celkové psychosociálne fungovanie jedinca v spoločnosti. Rozvíjanie sociálnej kompetencie v edukácii dospelých považujeme za nevyhnutné, nakoľko významne determinuje schopnosť jedinca zvládať stres, vytvárať kvalitné a nekonfliktné medziľudské vzťahy a pomáha mu hľadať účinné stratégie a riešenia vzniknutých interpersonálnych

konfliktov. Sociálne spôsobilí jedinci zaujímajú vo svojom osobnom živote a profesijnej oblasti aktívnu rolu a prirodzene presadzujú svoje požiadavky. Dosahujú svoje ciele bez toho, aby handicapovali druhých ľudí.

Sociálne kompetencie

Podľa Výrosta (2001) v uplynulých dvoch desaťročiach, pojem **sociálna kompetencia** presiahol pôvodné rámce a uplatnil sa v mnohých oblastiach psychológie. Umožnila to jednak tendencia aplikovať kritérium efektivity sociálneho správania (v zmysle sociálnej akceptovateľnosti, ale i asertivity) prakticky vo všetkých obdobiach ontogenetického vývinu jednotlivca, od útleho veku až po obdobie staroby, aj tendencia vnútorne štruktúrovať sociálnu kompetenciu na parciálne kompetencie /spôsobilosti/, prípadne okrem sociálnej kompetencie rozlišovať i kompetenciu osobnú, profesionálnu, emocionálnu, a iné.

Vo všeobecnosti možno sociálnu spôsobilosť, kompetenciu definovať ako efektívnosť sociálnej interakcie, sociálneho styku so sociálnym prostredím. (Křivohlavý, 1988).

T. Kollárik (2004) definuje **sociálnu kompetenciu** osobnosti ako všeobecnú schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne interagovať so sociálnym prostredím. Prejavuje sa najmä v efektívnom riešení sociálnych situácií, správaní sa v konkrétnych podmienkach. Nie je to samostatná dimenzia (vlastnosť, črta) osobnosti, ale aj jej všeobecná schopnosť adaptovať sa na vzniknutú situáciu a zvoliť účinné postupy a formy. To v sebe zahŕňa schopnosť pochopiť nielen situáciu, ale aj účastníkov situácie, ich potreby, záujmy a s ohľadom na to situáciu riešiť komplexne.

Systematickejšiu pozornosť budovaniu koncepčnejších východísk venoval R. E. Riggio (1989, podľa Ruisel, 1999), ktorý navrhol **model sociálnej kompetencie** zohľadňujúci základné sociálno-komunikačné schopnosti ako „stavebné kamene“, ktoré vytvárajú globálnu sociálnu kompetenciu. Tieto základné schopnosti môžu mať tri formy: odovzdávajú podnety („expresivita“), prijímajú podnety („senzitivita“) a regulujú alebo riadia komunikačné procesy. Uvedené schopnosti pôsobia vo verbálnej a v neverbálnej forme. Verbálna komunikácia, na rozdiel od neverbálnej, je podstatne bohatšia a zahŕňa procesy, ktoré konštituujú tzv. „sociálny život jednotlivca“. Sociálna expresivita nie je len bežná sociálna schopnosť, ale prispieva aj k upútaniu a udržaniu pozornosti ostatných ľudí v sociálnom vzťahu. Sociálna senzitivita sa opiera o schopnosť verbálneho dekódovania, ako aj o citlivosť k platným sociálnym pravidlám a normám. Vysoká úroveň základných sociálno-komunikačných schopností naznačuje, že jednotlivec je sociálne kompetentný.

Celková sociálna spôsobilosť človeka je funkciou jeho všeobecných sociálnych schopností a príslušných vedomostí. Podobne ako napr. motorické schopnosti aj zručnosti sa dajú naučiť. Sociálne schopnosti sa však vo väčšine prípadov nedajú naučiť bežnými resp. tradičnými vzdelávacími metódami (Sollárová, Szabó, Štepanovič, 1992 podľa Roľková 2004).

Nadobudnutie a zlepšenie sociálnych schopností a príslušných vedomostí, t.j. zvyšovanie sociálnej spôsobilosti jedinca, efektívnosti jeho sociálneho správania a činnosti v špecifických, na tento účel navrhnutých a utvorených cvičných sociálnych situácií, označujeme ako aktívne sociálne učenie (Perlaki, 1988 podľa Roľková 2004).

Sociálna kompetencia veľmi úzko súvisí so zrelosťou osobnosti, presnejšie povedané s jej **sociálnou zrelosťou.** Je to taká dimenzia osobnosti, ktorá v sebe zahŕňa také osobnostné vlastnosti, ktoré umožňujú jej celkové pôsobenie v interakcii. Je globálnym ukazovateľom toho, ako je jednotlivec spôsobilý vstupovať do sociálnej interakcie a riešiť sociálne situácie (Kollárik, 2004).

Podľa Machalovej (2010) **sociálna, odborná a psychologická kompetencia** spolu vytvárajú profesijnú kompetenciu, ktorá je nevyhnutnou kompetenciou pomáhajúcich profesií. Profesijnú kompetenciu chápe ako systémový celok niekoľkých vzájomne síce odlíšených a iných, ale spolu fungujúcich schopností, ktorými mi mal byť vybavený odborník určitej profesie - profesionál. Psychologickú kompetenciu ďalej člení na sociálno-psychologickú a osobnostnú.

Sociálno-psychologická kompetencia (Machalová, 2010) je vyjadrením schopnosti človeka tvoriť psychicky vyvážené a sociálne žiadúce vzťahy jednotlivca s druhými ľuďmi a realizovať ich psychicky a sociálne efektívnou komunikáciou. Osobnostná kompetencia (Machalová, 2010) je zas vyjadrením psychického vývinu a rozvoja ľudskej bytosti ako osobnosti a individuality. Prejavuje sa navonok viditeľnými znakmi psychicky dospelej osoby.

Matulčík (ppodľa Veteška a kol. 2009) uvádza, že v teórií a praxi kompetencií sa najčastejšie uvádzajú ich nasledovné okruhy: **osobnostné, odborné, metodické a sociálno-komunikačné kompetencie.** Pričom sociálno-komunikačné kompetencie možno chápať ako schopnosť spolupracovať, komunikovať a spolunažívať s ostatnými ľuďmi, vedieť s nimi tvorivo plniť a riešiť rôzne úlohy a problémy. Patria medzi ne predovšetkým empatia, senzibilita, schopnosť vyjadriť sa, schopnosť zvládať konfliktné situácie, schopnosť tímovej práce a iné. „*Mnohé z uvedených kompetencií sa získavajú a rozvíjajú v rámci formálneho systému vzdelávania, v školách rozličných typov a stupňov, od základných až po vysoké. Veľa kompetencií možno získať a ďalej rozvíjať aj v rámci systému vzdelávania dospelých, resp. ďalšieho vzdelávania – vo formálnom, neformálnom a informálnom vzdelávaní a učení sa ako súčasti celoživotného vzdelávania a učenia sa.“* Rozvoj osobnosti prostredníctvom nadobúdania a prehlbovania kľúčových kompetencií môže viesť aj k prevencií nezamestnanosti alebo k ľahšiemu získaniu pracovného miesta.

Kľúčové kompetencie

Podľa M. Blaška (2010, s.1) „*je pre úspech v práci, ale aj v živote často dôležitejšia schopnosť jednotlivca dobre spolupracovať, komunikovať s inými ľuďmi, ako jeho odborné znalosti. Škola skôr naučí vedomosti a zručnosti vo vednom odbore – profesijné kompetencie, ktoré sa ľahšie rozvíjajú, merajú, ale aj rýchlejšie sa míňajú, ako schopnosti a postoje jednotlivca, jeho pripravenosť pre kvalitu života – kľúčové kompetencie, ktoré sa ťažšie rozvíjajú i merajú, ale sú trvácnejšie. Preto sa kľúčové kompetencie dostávajú do centra pozornosti všetkých, ktorí chcú prispôsobiť vzdelávací systém nielen potrebám trhu práce. Význam ich rozvíjania vedie k strategickým cieľom nielen v oblasti vzdelávacích programov, ale aj oblasti zamestnateľnosti jednotlivcov*“. Kľúčovými kompetenciami nazývame práve tie kompetencie, ktoré sú pre efektívne fungovanie jedinca v danej spoločnosti nevyhnutné a prospešné. Podľa Učitelského Zpravodaja (2007, s.8) keďže „*všetky prostredia a situácie podliehajú zmenám musia kľúčové kompetencie ľuďom nakoniec umožniť, aby svoje vedomosti a zručnosti neustále aktualizovali a udržali tak krok s najnovším vývojom*“.

Nakoľko definícia kľúčových kompetencií v európskych krajinách nebola jednotná, odporučila pracovná skupina EÚ pre kľúčové kompetencie na základe výzvy summitu EÚ, ktorý sa konal v r. 2000 v Lisabone, jednoznačné používanie pojmu *key competencies* v členských krajinách EÚ. Na základe odporúčaní orgánov Európskeho spoločenstva a modelov kľúčových kompetencií pre vzdelávacie programy európskeho školstva definujeme kľúčové kompetencie: Kľúčové kompetencie je zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú

dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, uplatnenie v zamestnaní a jeho celoživotné vzdelávanie (Blaško, 2009).

Turek (2008, s. 203) uvádza štyri piliere vzdelávania, tak ako ich definovala Medzinárodná komisia UNESCO v programe Vzdelávanie pre 21. storočie:

1. Učiť sa poznávať: spojením širokých všeobecných vedomostí a zručností osvojovaných v malom počte vyučovacích predmetov, ale osvojených do hĺbky. Nemá zmysel vyučovať to, čo nejde do hĺbky. Súčasne to znamená učiť sa učiť, aby bolo možné využívať vzdelávacie príležitosti celoživotne. Je potrebné ovládať nástroje poznávania, pomocou ktorých môže človek bádať, skúmať, byť zvedavý, chápať nové, rozvíjať svoju osobnosť po celý život. Skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám.
2. Učiť sa konať: nielen si osvojiť profesijné zručnosti, ale aj kompetencie vyrovnávať sa s rôznymi sociálnymi a pracovnými situáciami, pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom životných situácií, nebyť pasívnym, manipulovaným objektom, učiť sa slobodne rozhodovať.
3. Učiť sa žiť spoločne: žiť a pracovať s inými ľuďmi, riešiť konflikty rešpektujúc hodnoty pluralizmu, vzájomného porozumenia, tolerancie a mieru, vážiť si, rešpektovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, kooperovať s nimi, nechcieť ovládať iných ľudí, správať sa k iným zodpovedne a mravne.
4. Učiť sa byť: byť autentickou osobnosťou, ktorá vie, čo chce, uvedomele si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel svojho života, vlastné šťastie a identitu. Harmonicky rozvíjať osobnosť vo sfére kognitívnej, psychomotorickej a socioafektívnej, mať schopnosť sebareflexie, autoregulácie správania, samostatnosť úsudku (kritické myslenie), osobnú zodpovednosť.

Každá spoločnosť má isté priority, ktoré považuje za významné a prospešné pre život človeka, či už osobný, spoločenský alebo pracovný. Mali by byť v súlade s etickými a morálnymi hodnotami spoločnosti bez ohľadu na pohlavie, spoločenský a ekonomický status, rasu a materinský jazyk.

Blaško (2010,s. 2) uvádza , že „*uvedené oblasti kľúčových kompetencií sa majú chápať ako spoločný základ pre európske systémy vzdelávania a odbornej prípravy. Preto je potrebné viesť školy a učiteľov k tomu, aby si vytvárali vlastné vzdelávacie programy (na základe štátnych) s implementovanými kľúčovými kompetenciami, ktoré by zodpovedali regionálnym potrebám. Je nutné vzdelávať učiteľov a ostatných pedagogických pracovníkov v stratégiách výučby, ktoré vyvolajú rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov. Toto rozvíjanie má byť uprednostňované vo vzdelávaní nielen školskom, ale aj v oblasti zamestnaneckej, v sociálnej sfére celej spoločnosti*“.

Podľa Blaška (2010,s. 5) vzdelávanie v každom odbore má smerovať k tomu, aby si jednotlivec vytvoril, na úrovni zodpovedajúcej jeho schopnostiam a učebným predpokladom nasledujúce oblasti kľúčové kompetencie, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú:

1. komunikačné (pripravenosť k dorozumievaniu sa v materinskom a cudzích jazykoch) Mať komunikačné kompetencie znamená porozumieť a interpretovať myšlienky, pocity a informácie v ústnej a písomnej podobe a zapojiť sa do komunikácie v rôznych vzdelávacích, pracovných a životných situáciách, aj v cudzích jazykoch.
2. matematicko-vedné (pripravenosť k využívaniu matematiky, základov vedy a techniky v bežnom živote) Mať tieto kompetencie znamená funkčne využívať matematické vedomosti a zručnosti v rôznych životných situáciách, používať základné vedomosti a metódy vied na objasňovanie prírodných zákonitostí, uplatňovať ich v oblasti technológií a pri vysvetľovaní vedecko-technického pokroku.

3. informačné (pripravenosť k využívaniu informačno-komunikačných technológií a k narábaniu s informáciami) Mať informačné kompetencie znamená využívať počítač a jeho príslušenstvo na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.
4. na riešenie problémov (pripravenosť tvorivo a kriticky samostatne riešiť problémy bežného života) Vzdelávanie má smerovať k tomu, aby jednotlivec bol pripravený tvorivo a kriticky riešiť samostatne bežné pracovné a mimopracovné problémy.
5. učebné (pripravenosť k učeniu sa ako sa učiť) Mať učebné kompetencie znamená naučiť sa efektívne sa učiť, pokračovať a zotrvať v učení sa, zorganizovať vlastné učenie sa, účinne hospodáriť s časom a s informáciami, a to tak individuálne ako aj v skupinách, vyhodnocovať dosiahnuté výsledky a pokrok v učení sa, reálne si stanovovať potreby a ciele svojho ďalšieho vzdelávania.
6. personálne a sociálne (pripravenosť k sebautváraniu, sebariadeniu osobnosti a k interpersonálnym vzťahom) Mať tieto kompetencie znamená stanovovať si na základe poznania svojej osobnosti primerané ciele osobného rozvoja v oblasti záujmovej i pracovnej, starať sa o svoje zdravie, spolupracovať s ostatnými v skupine a prispievať k utváraniu vhodných medziľudských vzťahov.
7. pracovné a podnikateľské (pripravenosť k zamestnateľnosti a k uskutočňovaniu myšlienok) Mať tieto kompetencie znamená iniciatívne meniť myšlienky na skutky, optimálne využívať svoje osobnostné a odborné predpoklady, uplatňovať tvorivosť, inováciu a riskovanie, plánovať a riadiť projekty pre dosiahnutie cieľov, pre úspešné uplatnenie sa vo svete práce, zmocniť sa príležitostí pre budovanie a rozvoj svojej profesijnej kariéry, i v celoživotnom vzdelávaní.
8. občianske a kultúrne (pripravenosť k zapájaniu sa do občianskeho života a k podporovaniu kultúrnych hodnôt). Mať uvedené kompetencie znamená uznávať hodnoty a postoje podstatné pre život v demokratickej spoločnosti a dodržiavať ich, konštruktívne sa podieľať na dianí v spoločnosti, konať v súlade s jej trvalo udržateľným rozvojom, uvedomovať si dôležitosť tvorivého vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií, podporovať hodnoty národnej, európskej i svetovej kultúry.

Všetky kľúčové kompetencie sa považujú za rovnako dôležité a každá z nich môže prispieť k skvalitneniu života jednotlivca a prežívaniu úspešnosti. Úradný vestník EÚ (2006, s.3) uvádza, že „mnohé kompetencie sa prekrývajú a nadväzujú na seba: aspekty, ktoré sú podstatné v jednej oblasti, budú podporovať kompetencie v ďalšej oblasti. Základná jazyková zručnosť, gramotnosť v písaní, čítaní a počítaní a zručnosť v informačných a komunikačných technológiách (IKT) sú hlavným východiskom pri učení sa, a naučenie sa učiť podporuje všetky vzdelávacie aktivity. Existuje množstvo tém, ktoré sa uplatňujú v referenčnom rámci: kritické myslenie, kreativita, iniciatíva, riešenie problémov, hodnotenie rizika, prijímanie rozhodnutí a konštruktívne riadenie pocitov zohrávajú úlohu vo všetkých ôsmich kľúčových kompetenciách“.

Zážitkové učenie ako forma rozvoja sociálnych a kľúčových kompetencií

Podľa nášho názoru osobnostnú a sociálno-psychologickú kompetenciu v edukácii dospelých možno najintenzívnejšie rozvíjať okrem kvalitnej odbornej teoretickej prípravy aj praktickou psychologickou prípravou, ktorej neodmysliteľnou súčasťou sú experienciálne- zážitkové metódy. Tieto sú súčasťou ucelených rozvíjajúcich intervenčných a výcvikových programov. Práve tieto programy stimulujú rozvoj kľúčových kompetencií, sociálnych zručností ako predpokladu úspešného osobného rodinného a profesionálneho života človeka. Rozvíjať

správanie, ktoré je sociálne kompetentné, znamená zefektívniť nielen sebareflexiu a reflexiu sociálnych procesov, ale i trénovanie nových sociálnych spôsobilostí.

Vysoká úroveň sociálnych kompetencií a spôsobilostí je základom kľúčovej časti schopností a spôsobilostí všetkých pomáhajúcich profesií (Šoltésová, 2012). Schopnosti ako poznanie samého seba, vnímanie sociálnych interakcií a skupinových procesov, ako aj svojho vlastného prínosu k sociálnym interakciám je nevyhnutné pre vykonávanie profesie psychológa. Sociálno-psychologický výcvik je preto podľa nášho názoru účinný prostriedok na rozvoj potrebných zručností, najmä preto, že prebieha formou zážitkového učenia a účastník má priamo možnosť pozorovať a reflektovať svoje správanie v skupine, ako aj dostávať bezprostrednú spätnú väzbu na svoje reakcie. Zároveň je tu možnosť v pomerne bezpečnom a podporujúcom sociálnom prostredí si precvičiť schopnosti, ktoré môže uplatniť v priamom kontakte s klientom a predísť tak zbytočnému stresu pri reálnom výkone svojej profesie. V pregraduálnom štúdiu psychológov môže sociálno-psychologický výcvik vo forme intenzívneho interakčného výcviku poskytnúť získanie základných sociálnych zručností, ktoré môžu študenti rozvíjať ďalej v špecificky zameraných výcvikoch (napr. Balintovská skupina), (Hermochová In:Komárková, Slaměnik, Výrost, & (Eds.), 2001).

Popelková a Zaťková (2009, s.14) uvádzajú, že ***„rozvíjajúce intervenčné programy*** *vychádzajú z teórie sociálneho učenia a zo skupinových stratégií a foriem práce. V oblasti vzdelávania predstavujú v širšom význame moderný prístup vo vzdelávaní, podporujú humanistické perspektívy edukácie a podporu zdravého životného štýlu. V užšom význame sú zamerané na rozvoj sociálno-osobnostnej kompetencie a u pomáhajúcich pracovníkov aj na rozvoj ich odbornej, profesionálnej kompetencie s cieľom poskytnúť pomáhajúcim pracovníkom metodologické základy pre efektívnu prácu s klientmi i pre úspešnú vzdelávaciu intervenciu na laickú verejnosť.*“ Podľa Šveca (2002), ktorý vymedzuje pojem edukácia, chápeme výcvik sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách ako imanentnú súčasť širšieho komplexu edukatívnych aktivít.

Sociálno psychologický výcvik v edukácii dospelých, ako jedna z foriem rozvíjajúcich programov, vnímame ako praktickú činnosť, ktorá cielene podporuje proces sociálneho učenia založeného na osobnej interpersonálnej skúsenosti a na sprievodnom emocionálnom zážitku. Jeho úlohou je rozvíjať sociálne spôsobilosti, zvyšovať sociálnu kompetenciu a tým posilniť aj profesijné spôsobilosti. Podstatou rozvíjajúcich programov a výcvikov je pôsobenie aktivít na účastníka v skupine. V rámci výcvikovej skupiny má účastník možnosť získať vhľad do situácie, nacvičiť si nové správanie, ktoré ovplyvní jeho ďalšie prežívanie, hodnotenie a cítenie. Teda nie sú to len prednášky a nie je to len výcvik.

Kožnar (1990) tréningovú formu učenia, sociálno-psychologický výcvik, pokladá za vhodné využiť na zintenzívnenie vzdelávacieho a výchovného pôsobenia, na rozvoj schopností a osvojenie si novej spôsobilosti v jednaní s ľuďmi. Sociálno-psychologický výcvik sa uskutočňuje v skupine prostredníctvom zmien a vzájomného ovplyvňovania skupinových procesov, čiže aktuálneho, konkrétneho správania sa skupiny. Súčasne treba mať na zreteli, že skupinové procesy prebiehajú nepretržite, teda aj vtedy, keď členovia skupiny nie sú spolu. Sociálno-psychologických výcvik sa zameriava na utváranie spôsobilostí, ktorých jadrom je pomoc, podpora procesov prebiehajúcich v skupine. Podľa Bratskej (1997) ide o: pomoc pri vytváraní programu skupiny, pomoc pri riešení konfliktov, pomoc pri zisťovaní súhlasu či nesúhlasu na určitú vec, podporu nových členov skupiny, prehĺbenie sebapoznania, zdokonalenie sa v efektívnej komunikácií, nachádzanie spôsobu riešenia v určitej úlohe alebo situácii, podporu vo vyjadrení skutočných pocitov a zážitkov, nácvik spôsobov konštruktívneho riešenia a stratégií efektívneho zvládania záťažových situácii, prehlbovanie empatickej asertivity a pod.

Podľa Hermochovej (1988) je výcviková situácia stimulovaný, zhustený sociálny proces, pri ktorom je proces učenia, dotýkajúci sa sociálneho správania, vyvolávaný zosilnenými a opakovanými kognitívnymi a emocionálnymi interakciami. Významné podľa autorky pritom je, že si účastníci výcviku uvedomujú a vnútorne prežívajú skutočnosť, že je reálne možné zmeniť správanie jedinca určitým smerom, napriek náročnosti, vyplývajúcej z preučovania dlhodobo fixovaných stereotypov. Dôležitým výcvikovým momentom sa stáva to, že v procese majú účastníci možnosť získať informácie o sebe a o svojom správaní, čo v reálnom živote nie je možné vzhľadom na konvenčné spoločenské normy.

Štetovská, (In: Komárková, Slaměník, Výrost at. al 2001) definuje hlavné prínosy sociálno-psychologického výcviku v:

1. Rozvoji komunikačných a iných sociálno-psychologických dispozícií za využitia pozitívnej atmosféry v skupine, ktorá je zameraná na povzbudenie výkonu a dobré riešenia úloh viac ako na sledovanie chýb
2. Zvýšení schopnosti sebareflexie ako aj reflexie iných ľudí. Za pomoci spätnej väzby účastníci zisťujú, aké informácie o sebe poskytujú sociálnemu okoliu svojim prejavom a správaním a prejavujú ako vnímajú správanie ostatných. Vzájomne poskytnutá spätná väzba môže (ak je správne pochopená) prispieť k lepšiemu porozumeniu sebe aj iným a vyhnutiu sa konfliktom, ktoré z nedorozumenia vznikajú.
3. Umožniť účastníkom vidieť vlastné silné stránky aj rezervy v participácii s inými ľuďmi. Sociálno-psychologický výcvik môže pomôcť účastníkom zvýšiť toleranciu k sebe aj k iným účastníkom. Môže prispieť k odstráneniu obáv zo zlyhania zmenou postoja k vnímaniu svojho správania sa. Svoje nedostatky nevidí negatívne, ale ako rezervy na ďalší rozvoj.
4. Kultivovať vyjadrovanie a prijímanie emócii. Vnímať emócie svoje aj iných ľudí a na základe ich rozoznania sa naučiť ich regulovať a lepšie ovládať správanie, ktoré emócie spôsobujú.
5. Rozvinúť vnímanie neverbálnej komunikácie. Na základe poznania a schopnosti porozumieť neverbálnej komunikácii je možné predchádzať nedorozumeniam vo vzťahoch s inými ľuďmi .
6. Znížiť rozpor medzi vnútorným naladením osobnosti a tým, čo participant vysiela navonok okoliu. Sociálno-psychologický výcvik môže pomôcť zladiť verbálne a neverbálne prejavy na základe sebapoznania a zvýšiť mieru kongruencie v konaní a správaní jednotlivca, čo domnievame sa, je jednou z kľúčových schopností v profesii psychológa.
7. Prispieť k porozumeniu medzi rôznymi kultúrami najmä schopnosťou vnímať rôzne informácie, ale nehodnotiť ich.

Jednou z kľúčových oblastí v edukácii je kultivácia osobnosti z aspektu rozvoja základných druhov sociálnych spôsobilostí. Práve prostredníctvom rozvíjajúcich programov a sociálno-psychologických výcvikov, ktoré v malej sociálnej skupine možno účinne rozvíjať sociálne spôsobilosti účastníkov vzdelávania, ktoré potom vedú k posilneniu ich profesijných spôsobilostí. Ich cieľom je programovo rozvíjať tvorivý potenciál jednotlivcov, sociálne kompetencie, najmä v oblasti sociálnej percepcie, komunikácie, asertivity, zvládania konfliktov, kooperácie, autoregulácie správania a zodpovednosti.

V systéme celoživotného vzdelávania sa rozvíjajúce intervenčné programy a sociálno-psychologické výcviky opodstatnene stávajú akcentovanou oblasťou komplexného rozvoja osobnosti. Možno ich implementovať do všetkých foriem celoživotného vzdelávania. Kvalitne realizované výcviky sociálnych spôsobilostí a rozvíjajúce programy môžu významne podporiť rozvoj a kultiváciu osobnosti a tým pomôcť v sebapoznávaní, v sociálnej interakcií a komunikácií, primeranom sebapresadzovaní, pri riešení konfliktov, sebarealizácií a pod.

Programy, ktoré optimalizujú a rozvíjajú osobnosť a sociálne spôsobilosti v oblasti pregraduálnej a postgraduálnej prípravy pracovníkov pomáhajúcich profesií, plnia aj dôležitú preventívnu úlohu, pretože podľa Sandera (1997) prevencia obsahuje nielen predchádzanie problémom mentálneho zdravia, ale aj posilňovanie kompetencií.

Z hľadiska pomáhajúcich profesií nás najviac zaujímajú programy na rozvoj psychických funkcií, ktoré možno vyčleniť v súlade s Hvozdíkom (1986) nasledovne:

- programy na rozvoj kognitívnych funkcií, inteligencie, myslenia, tvorivosti, heuristického myslenia...
- programy na rozvoj efektívnych funkcií, prispôsobovania, samostatnosti...
- programy na rozvoj interpersonálnych kvalít osobnosti, interakčných programov socializácie, kooperácie
- programy na rozvoj motivácie všeobecne a k učeniu osobitne
- programy na rozvoj sebapresadzujúcich tréningov, tréningových programov na konštruktívnu hádku, programov na budovanie sebavedomia...
- programy na rozvoj profesiovo-orientačných prvkov, primeraných volieb školy, profesie.

Iný možný prístup ku klasifikácii programov nájdeme u Zelinu (1996):

influenčné programy - zamerané na ovplyvňovanie osobnosti, jej postojov, názorov, správania

iniciačné programy - chcú navodiť vznik nového správania

facilitačné programy - sú metódami na uľahčenie rozvoja psychických funkcií

inhibičné programy - majú za cieľ zastaviť, alebo minimalizovať nevhodné správanie

rozvíjajúce programy - sa zacieľujú na akceleráciu psychických funkcií jednotlivca

stabilizačné programy - udržiavajú, upevňujú a posilňujú existujúci stav správania

individuálne výchovné programy - sú zamerané na rozvíjanie psychických funkcií, pričom rešpektujú jedinečnosť človeka

Záver

Mladý človek si už nevystačí len s množstvom osvojených poznatkov a vedomostí, ale potrebuje sa dozvedieť viac o tom kto je, ako ho vníma okolie, aké má potreby, aké si stavia ciele a aké má osobné predpoklady na ich dosiahnutie. Potrebuje sa naučiť vhodne komunikovať s ľuďmi okolo seba, pracovať v tíme, kooperovať, byť v jednaní s ľuďmi senzitívny, asertívny a empatický. Je dôležité, aby vedel zvládať záťažové a stresové situácie, riešiť konflikty a zodpovedne sa rozhodovať. Aplikáciou uceleného programu rozvoja sociálnych zručností môžeme podporiť u účastníkov aj rozvoj tvorivosti, samostatnosti, zodpovednosti a sebakontroly a súčasne vytvoriť pozitívnu sociálnu atmosféru, charakteristickú partnerskými medziľudskými vzťahmi, priateľským a podporujúcim sociálnym prostredím.

LITERATÚRA

Blaško, M. (2009). Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby). [online]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.

Blaško, M. (2010).Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní. [online]. Dostupné na <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>.

Bratská, M. (1997). Konštruktívne riešenie a zvládanie situácií psychickej záťaže v skupine. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 32, č. 2, s.188 - 193.

Hermochová, S. (1988). Sociálne psychologický výcvik I. a II. Praha: UK.

Hvozdík, J. (1986). Základy školskej psychológie. Bratislava: SPN.

Kollárik, T. a kol. (2004). Sociálna psychológia. Bratislava: UK.

Komárková, R., Slaměnik, I., Výrost, J., & (Eds.). (2001). Aplikovaní sociální psychologie III. Sociálnepsychologický výcvik. Praha: Grada Publishing.

Křivohlavý, S. (1988). Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda.

Kožnar, I. (1990). Výcvik skupinovo-terapeutický a sociálno-psychologický. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč.25, č. 4, s.365-376.

Machalová, M. (2010). Biodromálna psychológia. Institut meziodborových studií IMS, Brno: BonnyPress.

Popelková, M., Zaťková, M. (2009). Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy. Nitra: UKF.

Roľková, H. (2004). Využitie intervenčného programu v sociálnom rozvoji žiakov. Dizertačná práca, FIF UK, Bratislava.

Ruisel, I. (1999). Inteligencia a osobnosť. Bratislava: Veda.

Sollárová, E., Szabó, I., Štepanovič, M. (1992).Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie. Nitra: PF VŠPG.

Šoltésová, D. (2012). Prínos sociálno-psychologických výcvikov pre rozvoj reflektivity u budúcich sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove (s. 258-267). Prešov: FF PU.

Švec, Š. (2002). Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava:Iris.

Turek, I. (2008). Didaktika. Bratislava: Iura Edition,

Veteška, J. a kol. (2009). Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých. Praha: Educa

Učitelský zpravodaj, (2007). Co jsou to ty klíčové kompetence. Historie a genealogie pojmu. [online]. č. 4, s. 8 [cit. 2008-01-20]. Dostupné na internete: http://web.tuke.sk/kip/download/vuc42.pdf

Úradný vestník EÚ, 2006. Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie [online]. 30.12.2006 [cit. 200802-20]. Dostupné na internete: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF

Výrost, J. (2001). Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada.

Zelina, M., (1996). Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy). Bratislava: IRIS.

Základné informácie o autorke

PhDr. Henrieta Roľková, PhD. pracuje ako pedagóg na Fakulte psychológie Paneurópskej vysokej školy. Má 18 ročnú pedagogickú prax. V súčasnosti zabezpečuje výučbu nasledovných kurzov: Psychodiagnostika detí a mládeže, Výcvik v skupinovej intervencií, Odborná prax, Príprava experienciálneho vzdelávacieho projektu, Sociálnopatologické javy na školách, Rozvoj toleracie k inakosti. Je koordinátorom špecializačného kontinuálneho vzdelávania- Supervízor pre psychológov v školách a školských zariadeniach, ktoré sa realizuje na Fakulte psychológie PEVŠ. Jej publikačná činnosť sa týka predovšetkým oblasti rozvoja sociálnych zručností detí, sociálnopatologických javov detí a mládeže a ich prevencie.

Kontaktné údaje:

PhDr. Henrieta Roľková, PhD.,

Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola.

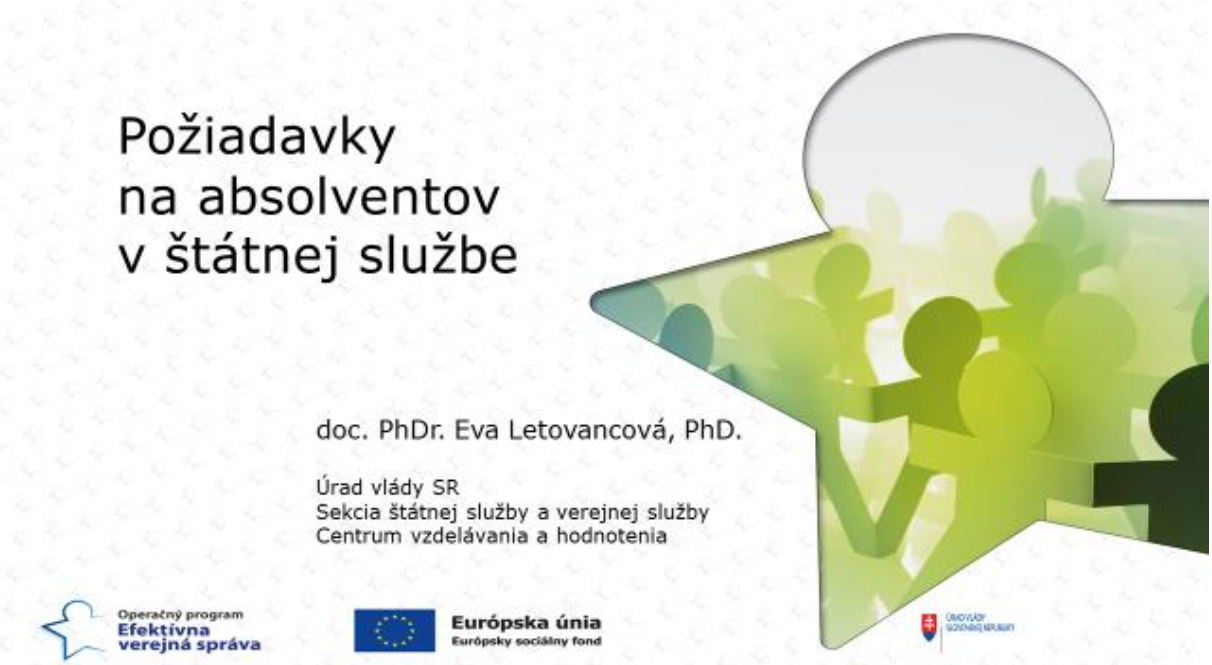
Tomášikova 20, Bratislava, 82009,

Slovenská republika.

henrieta.rolkova@paneurouni.com.

POŽIADAVKY NA ABSOLVENTOV V ŠTÁTNEJ SLUŽBE

Eva LETOVANCOVÁ



Štátna služba

Pre štátnych zamestnancov platí ZÁKON č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- účinnosť od 1.6.2017
- je založený na princípoch politickej neutrality, zákonnosti, transparentného zamestnávania, efektívneho riadenia štátnych zamestnancov, nestrannosti, profesionality, transparentného a rovnakého odmeňovania, stability a rovnakého zaobchádzania.

Nová stratégia práce s ľudskými zdrojmi, vedúca k vyššej profesionalizácii štátnej služby
- Absolventi
- Výberové rozhovory
- Mentoring
- Hodnotenie zamestnancov
- Manažérske vzdelávanie

Výber zo zákona v kontexte zamestnávania absolventov

Štátna služba

je činnosť, ktorou štátny zamestnanec plní úlohy štátneho orgánu pri vykonávaní štátnej správy, ktorá zahŕňa

a) riadenie
b) rozhodovanie
c) odbornú prípravu návrhov zákonov, ostatných všeobecne záväzných právnych predpisov vrátane odborných činností súvisiacich s ich prerokúvaním, schvaľovaním a podpisovaním, ako aj odborných činností súvisiacich s vrátením zákonov prezidentom
d) odbornú prípravu koncepčných dokumentov a strategických dokumentov
e) odbornú prípravu podkladov na vykonávanie štátnych záležitostí
f) právne zastupovanie
g) kontrolu, dozor alebo inšpekciu
h) vnútorný audit alebo vládny audit alebo
i) odbornú prípravu rozhodnutí.

Orgány štátnej správy

Ministerstvá - na ich čele je člen vlády – 13

Ministerstvo hospodárstva Slovenskej republiky
Ministerstvo financií Slovenskej republiky
Ministerstvo dopravy a výstavby Slovenskej republiky
Ministerstvo pôdohospodárstva a rozvoja vidieka Slovenskej republiky
Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky
Ministerstvo obrany Slovenskej republiky
Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky
Ministerstvo zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky
Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky
Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky
Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky

Ostatné ústredné orgány štátnej správy – 11

Úrad vlády Slovenskej republiky
Protimonopolný úrad Slovenskej republiky
Štatistický úrad Slovenskej republiky
Úrad geodézie, kartografie a katastra Slovenskej republiky
Úrad jadrového dozoru Slovenskej republiky
Úrad pre normalizáciu, metrológiu a skúšobníctvo Slovenskej republiky
Úrad pre verejné obstarávanie
Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky
Správa štátnych hmotných rezerv Slovenskej republiky
Národný bezpečnostný úrad
Úrad podpredsedu vlády Slovenskej republiky pre investície a informatizáciu

Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Absolvent

Absolventom je občan, ktorý ku dňu prihlásenia sa na prvú časť *hromadného výberového konania* alebo ku dňu prihlásenia sa na *výberové konanie*

a) nedovŕšil 30 rokov veku a

b) skončil prípravu na povolanie podľa osobitného predpisu najneskôr pred dvoma rokmi.

Systemizácia štátnozamestnaneckých miest

- podľa prevádzkových možností určenie miest, vhodných pre absolventov
- voľné štátnozamestnanecké miesto v dočasnej štátnej službe alebo v stálej štátnej službe, na ktorom sa nevyžaduje predchádzajúca prax

Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

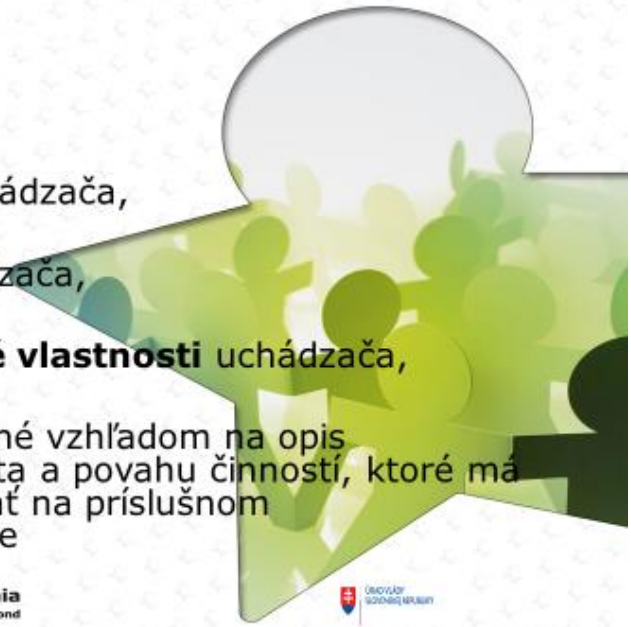
Výberové konanie

Overujú sa
a) **všeobecné** vedomosti uchádzača,

b) **odborné** vedomosti uchádzača,

c) **schopnosti a osobnostné vlastnosti** uchádzača,

ktoré sú potrebné alebo vhodné vzhľadom na opis štátnozamestnaneckého miesta a povahu činností, ktoré má štátny zamestnanec vykonávať na príslušnom štátnozamestnaneckom mieste



Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Vlastnosti a schopnosti

Zoznam **schopností a osobnostných vlastností pri obsadzovaní štátnozamestnaneckého miesta** štátneho zamestnanca

1. Sebadôvera
2. Svedomitosť a spoľahlivosť
3. Samostatnosť
4. Motivácia
5. Adaptabilita a flexibilita
6. Schopnosť pracovať pod tlakom
7. Rozhodovacia schopnosť
8. Komunikačné zručnosti
9. Analytické, koncepčné a strategické myslenie

Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Metódy overovania vlastností a schopností vo výbere

Riadený osobný/výberový rozhovor

Prípadová štúdia

Hodnotiace centrum /assessment centrum

Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Hromadné výberové konanie (§ 44)

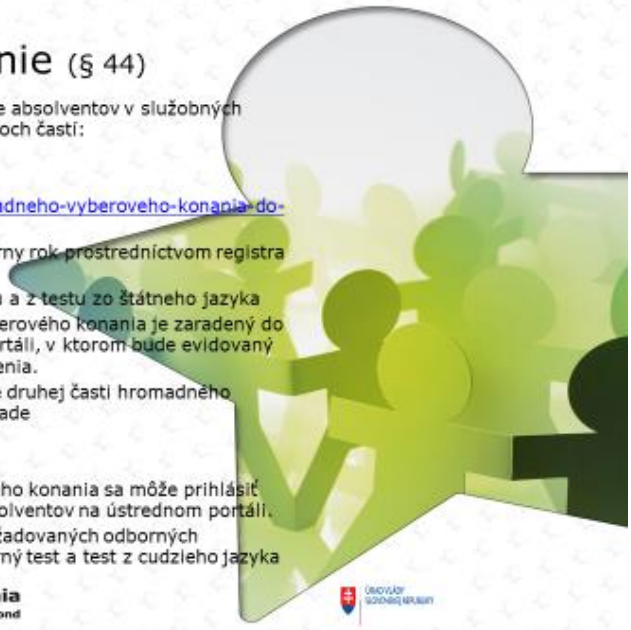
na obsadenie štátnozamestnaneckých miest vhodných pre absolventov v služobných úradoch. Hromadné výberové konanie pozostáva z dvoch častí:

Prvá časť

- http://www.vlada.gov.sk/23068/prva-cast-hromadneho-vyberoveho-konania-do-statnej-sluzby-pre-absolventov-je-vyhlasena
- Vyhlasuje ju úrad vlády najmenej raz za kalendárny rok prostredníctvom registra výberových konaní na ústrednom portáli
- Je len písomná a pozostáva zo všeobecného testu a z testu zo štátneho jazyka
- Absolvent úspešný v prvej časti hromadného výberového konania je zaradený do registra úspešných absolventov na ústrednom portáli, v ktorom bude evidovaný najviac po dobu dvoch rokov odo dňa jeho zaradenia.
- Úspešnému absolventovi sa oznamuje vyhlásenie druhej časti hromadného výberového konania na príslušnom služobnom úrade

Druhá časť

- do vyhlásenej druhej časti hromadného výberového konania sa môže prihlásiť len absolvent evidovaný v registri úspešných absolventov na ústrednom portáli.
- pozostáva z osobného pohovoru; na overenie požadovaných odborných vedomostí absolventa je možné vykonať aj odborný test a test z cudzieho jazyka



Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Prečo štátna služba

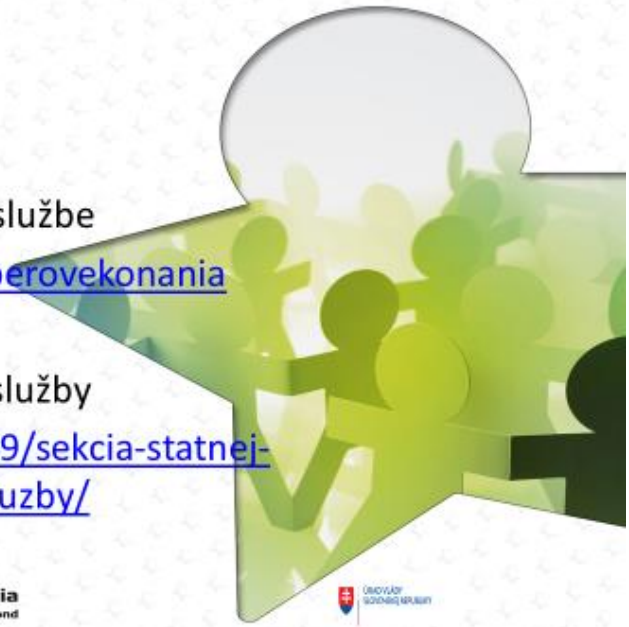
- Sebarealizácia
- Získavanie nových poznatkov a skúseností
- Možnosť ovplyvňovať

- Pracovná doba
- Dovolenka
- Istota výplaty
- Väčšinou nie open-space priestory

Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Informácie



- o voľných miestach v štátnej službe
  https://www.uvostat.sk/vyberovekonania

- o legislatíve v oblasti štátnej služby
  http://www.vlada.gov.sk/14089/sekcia-statnej-sluzby-a-verejnej-sluzby/

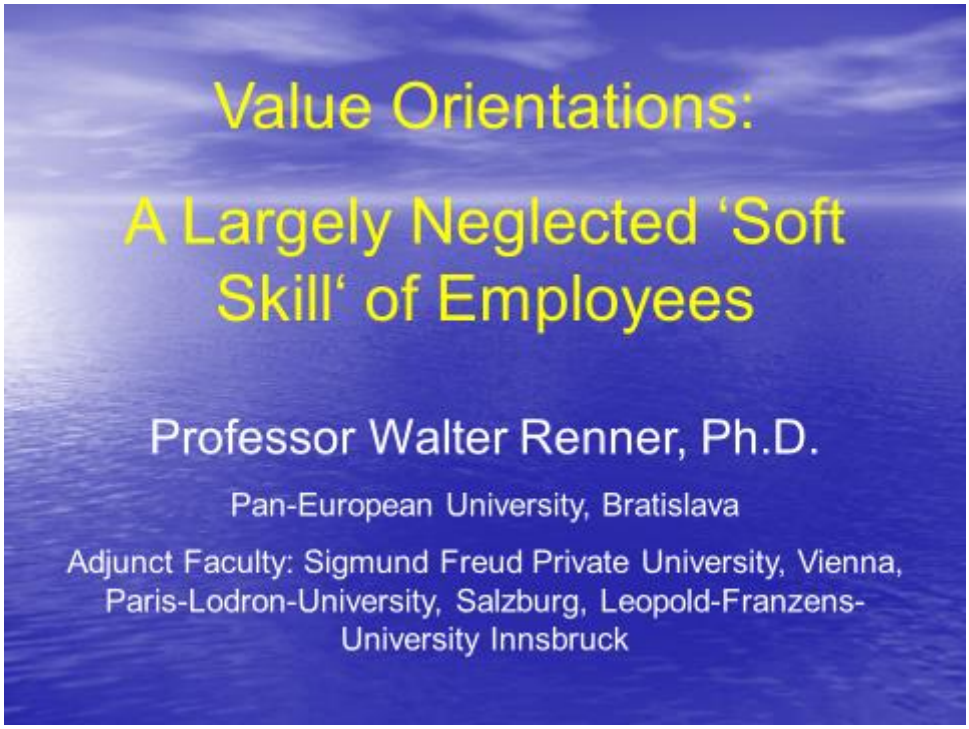
Operačný program Efektívna verejná správa

Európska únia
Európsky sociálny fond

Ďakujem za pozornosť
Operačný program
Efektívna
verejná správa
Európska únia
Európsky sociálny fond

VALUE ORIENTATION: A LARGELY NEGLECTED SOFT SKILLS OF EMPLOYEES

Walter RENNER



Human values as a "soft skill" for employees

- What human values are of importance…
- …and can be expected to differentiate between individuals?
- Are there differences between cultures?

Lexical studies

- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Austria **(German)**
- University of the North, South Africa **(Northern Sotho)**
- American University in Cairo, Egypt **(Arabic)**

University of Klagenfurt, Austria

(c) Univ. of Klagenfurt

University of the North, Sovenga, South Africa

American University in Cairo, Egypt

(c) American Univ. of Cairo

Development of Taxonomies

Austria: 2 plus 6 raters
=> 383 value descriptive nouns

South Africa: 2 raters
=> 210 value descriptive nouns

Egypt: 4 raters
=> 327 value descriptive nouns

Samples

Austria:

N = 456 (mostly university students)

N = 1160 (nearly representative)

South Africa:

N = 400 (mostly university students)

Egypt:

N = 737 (university students)

Instruction:

"This is a questionnaire on human values. Please indicate on the following pages, for each concept, how much you approve or disapprove of it as a personal guiding motive in life".

Austrian Dimensions: Item Examples

(1) Harmony: e.g. fairness, joy of life, love, community, trust...

(2) Intellectualism: e.g. social criticism, reflection, open-mindedness, culture, humanity...

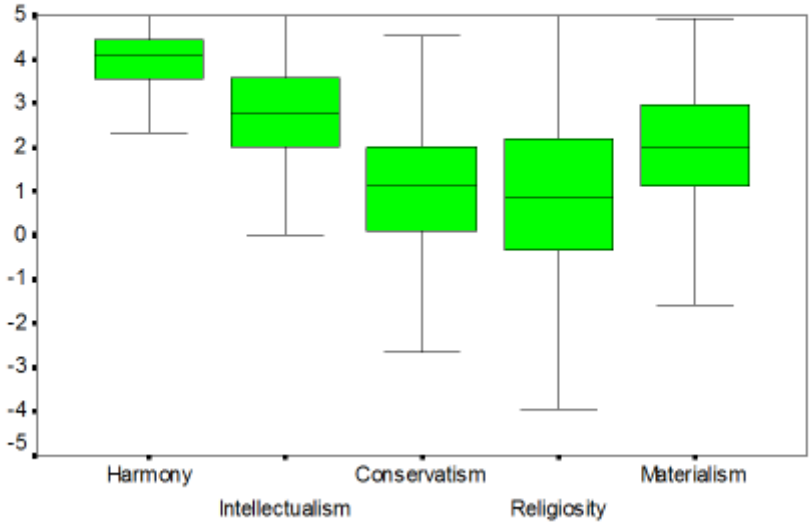
(3) Conservatism: e.g. nationalism, patriotism, tradition, love of one's home country, duty...

(4) Religiosity: e.g. fear of God, faith, piety, salvation, devoutness...

(5) Materialism: e.g. wealth, fortune, profit, career, prestige...

Austria (German)

Mean Ratings of Value Dimensions



South African (N. Sotho) Dimensions: Item Examples

(1) Religiosity & Support: e.g. prayer, mutual aid, gratitude, co-operation, salvation...

(2) Solidarity: e.g. attachment, togetherness, hospitality, friendship, alliance...

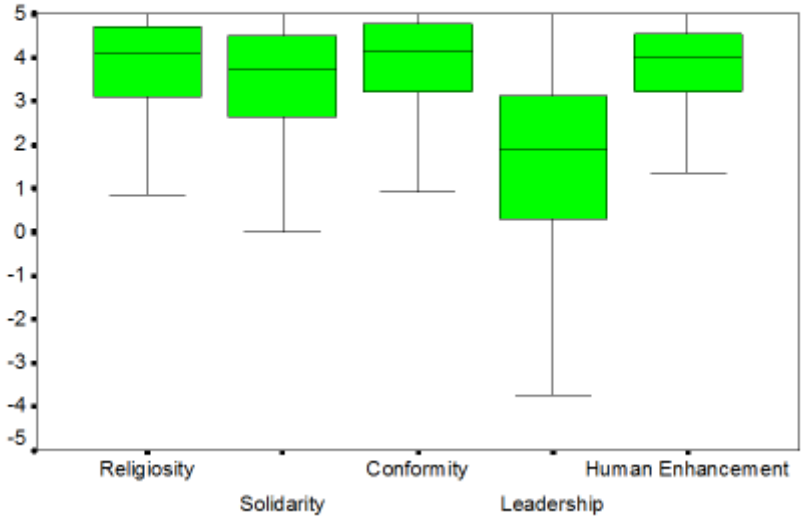
(3) Conformity & Benevolence: e.g. honour, liberty, care, respect, protection, justice...

(4) Leadership & Achievement: e.g. competition, leadership, pride, wealth, reputation...

(5) Human Enhancement: e.g. self-control, joy, responsibility, self-knowledge, free will, pleasure...

South Africa (N. Sotho)

Mean Ratings of Value Dimensions



Egyptian (Arabic) Dimensions: Item Examples

(1) Nobility & Compassion: e.g. greeting, welcoming, apology, hospitality, charity...

(2) Discipline: e.g. order, patience, accuracy, precision, courtesy...

(3) Advancement: e.g. discovery, exploration, knowledge, perfection, learning...

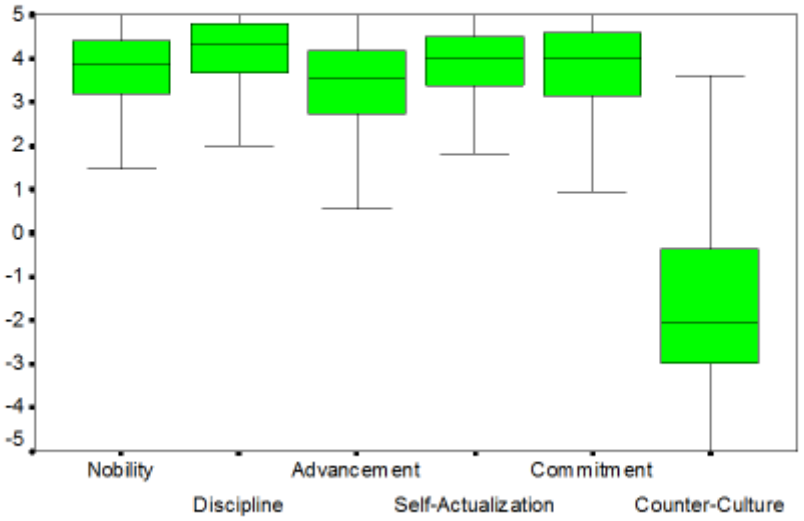
(4) Self-Actualization: e.g. freedom of choice, delight, wealth, beauty, love...

(5) Belief & Comittment: e.g. veil, religious duty, Arabism, holy war (jiha), national defense...

(6) Counter-Culture: e.g. arrogance, hostility, anarchy, fanaticism, revenge...

Egypt (Arabic)

Mean Ratings of Value Dimensions



Summary of the Three Studies

Independently of culture, people endorsed values with respect to

- Interpersonal harmony
- Intellect and openness to experience
- Religiosity/Spirituality
- Conservatism
- Materialism and having fun

We have also shown…

- that human values are largly independent of personality traits
- there is a strong genetic influence on value orientations…
- …but value orientations can be learned and moderated by experiences during adulthood…
- …whereas childhood is of only minimal relevance

Therefore…

- Human Values are an important aspect when selecting employees…
- …and should be addressed in job interviews
- What is motivating the applicant?
  - Being accepted (Harmony?)
  - Intellectual advancement (Intellect?)
  - Spiritual enhancement (Religiosity?)
  - Acting as it is expected (Conservatism?)
  - Earning money (Materialism?)

It should also be considered…

- That values are subject to change in the course of learning processes…
- As opposed to the view of lay psychology –
- …which assumes that value orientations are "programmed" by childhood socialization
- Therefore: in a positive professional environment, employees' value orientations can be shaped successfully according to the company's expectations

Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov VŠ
Editor: doc. Mgr. Elena Lisá, PhD.
Vydavateľstvo: Paneurópska vysoká škola, n.o., Tomášikova 20, 821 02 Bratislava
Mesto vydania: Bratislava
Rok vydania: 2018
1. vydanie
Počet strán: 167
ISBN 978-80-89453-41-2 (pdf)
EAN 9788089453412