

umb

UNIVERZITA  
MATEJA BELA

V BANSKEJ BYSTRICI

SOCIÁLNE ASPEKTY  
LÍDERSTVA  
V EDUKÁCIÍ

Zlata vašašová

Beata Žitniaková Gurgová

 ELIANUM

Banská Bystrica

2021

**Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici**  
**Pedagogická fakulta**

**SOCIÁLNE ASPEKTY LÍDERSTVA V EDUKÁCI**

**Zlata Vašašová**  
**Beata Žitniaková Gurgová**



**Banská Bystrica**  
**2021**

Publikácia je výstupom projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*

**Recenzenti:**

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

prof. PhD. Soňa Kariková, PhD.

**ISBN 978-80-557-1915-3**

DOI <https://doi.org/10.24040/2021.9788055719153>

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Predhovor .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>1 Líderstvo v edukácii.....</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 <i>Leadership a vodcovské správanie.....</i>                                 | 6         |
| 1.2 <i>Kompetencie lídra .....</i>   | 14        |
| 1.3 <i>Sebahodnotenie ako kompetencia lídra.....</i>                             | 16        |
| 1.4 <i>Vplyv lídra na pracovnú spokojnosť.....</i>                               | 19        |
| 1.5 <i>Lídri a zmeny v organizácii .....</i>                                     | 21        |
| 1.5.1 <i>Riadenie ľudí v procese zmeny .....</i>                                 | 22        |
| 1.5.2 <i>Osobnostné charakteristiky lídrov .....</i>                             | 27        |
| 1.6 <i>Zhrnutie .....</i>  | 29        |
| <b>2 Učiteľ ako líder školskej triedy.....</b>                                   | <b>32</b> |
| 2.1 <i>Školská trieda ako sociálna skupina .....</i>                             | 32        |
| 2.2 <i>Atmosféra a klíma triedy.....</i>   | 35        |
| 2.3 <i>Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi v školskej triede.....</i>                 | 43        |
| 2.4 <i>Sociálny vplyv v skupine .....</i>  | 46        |
| 2.4.1 <i>Sociálna facilitácia .....</i>  | 46        |
| 2.4.2 <i>Sociálna lenivosť.....</i>  | 46        |
| 2.4.3 <i>Skupinová polarizácia .....</i>   | 47        |
| 2.4.4 <i>Skupinové myslenie.....</i>   | 47        |
| 2.4.5 <i>Druhy sociálneho vplyvu.....</i>  | 48        |
| 2.4.6 <i>Zdroje sociálnej moci (vodcovstvo).....</i>                             | 50        |
| 2.4.7 <i>Autorita učiteľa .....</i>  | 51        |
| 2.5 <i>Zhrnutie .....</i>  | 58        |
| <b>3 Závažové situácie a stratégie ich riešenia .....</b>                        | <b>60</b> |
| 3.1 <i>Odolnosť voči záťaži .....</i>  | 64        |
| 3.1.1 <i>Hardiness .....</i>   | 66        |
| 3.1.2 <i>Locus of control.....</i>   | 68        |
| 3.2 <i>Významné osobnostné charakteristiky jedinca pri zvládaní záťaže .....</i> | 69        |
| <b>Zhrnutie .....</b>  | <b>74</b> |
| <b>Zoznam použitej literatúry.....</b>   | <b>75</b> |
| <b>Vecný register .....</b>  | <b>90</b> |
| <b>Menný register .....</b>  | <b>92</b> |

## Predhovor

Milí čitatelia, publikáciu, ktorú držíte v rukách sme spracovali ako učebný text pre vysokoškolákov učiteľských odborov. Publikácia prináša teoretické výstupy z vybraných sociálno-psychologických aspektov, ktoré ovplyvňujú osobnosť lídra v školstve. Zamerali sme sa na oblasti charakteristiky líderstva, záťažových situácií a ich riešenia a tiež osobnostných vlastností pedagogického lídra v edukácii.

Problematika vodcovstva v školách je v dnešnej dobe veľmi aktuálna. Učiteľ na akomkoľvek type školy žiakov vykonáva veľké množstvo činností ako vyučuje, vedie, usmerňuje, podporuje žiakov, motivuje, ovplyvňuje, hodnotí, kooperuje v intenciách dosiahnutia spoločného cieľa. Je vzorom správania sa žiakom a často jeho správanie je žiakmi nasledované, čiže ho môžeme považovať za lídra v pedagogickom procese. Jeho kompetencie v oblasti edukačného vodcovstva môžu pomôcť žiakom dosahovať lepšie výsledky, budovať si lepší vzťah k škole a k učeniu a v neposlednom rade môžu prispieť k výchove ďalších vodcov. Problematika vodcovstva u učiteľov nás zaujala natoľko, že sme sa rozhodli jej venovať pozornosť dlhodobejšie. Táto téma je súčasťou projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*, ktorého sme členkami a zároveň, chceme poskytnúť študentom informácie o sociálnych aspektoch líderstva v edukácii. Pri spracovaní učebnice sme využili dostupné výskumy v tejto oblasti, teoretické spracovanie v publikáciách doma aj v zahraničí, a tiež výskumné zistenia niektorých členov výskumného tímu už spomínaného projektu.

Veríme, že si učebné texty nájdu svoje miesto nielen ako študijný materiál u študentov, ale aj ako inšpirácia a téma na zamyslenie pre pedagogickú aj širšiu verejnosť.

Autorky publikácie

# 1 Líderstvo v edukácii

S pojmom leadership alebo vodcovstvo sa stretávame v praxi pomerne často. Jeho definovanie je spojené s mnohými aspektami, predovšetkým so správaním sa vodcu a tiež s jeho kompetenciami. V priebehu rokov sledujeme postupný vývoj ponímania líderstva o čom svedčia aj nasledujúce definície: „*Líderstvo možno považovať za proces (akt) ovplyvňovania aktivít organizovanej skupiny v jej úsilí o stanovenie cieľov a dosiahnutie cieľov*“ (Stogdill, 1950, s. 3). „*Líderstvo je správanie jednotlivca, keď riadi aktivity skupiny smerom k spoločnému cieľu*“ (Hemphill & Coons, 1957, s. 7). „*Líderstvo ovplyvňuje ľudí, aby nasledovali úspechy a spoločný cieľ*“ (Koontz, 1959, s. 435). „*Líderstvo je o vízii. Líderstvo však rovnako znamená vytvorenie prostredia, kde sa počuje pravda a konfrontujú sa brutálne fakty*“ (Collins, 2001, s. 74). „*Líderstvo je perspektívne. Definuje, ako by mala vyzerat' budúcnosť, zosúladuje organizáciu so spoločnou víziou a poskytuje inšpiráciu na dosiahnutie transformačných cieľov*“ (Ahn, Adamson & Dornbusch, 2004, s. 114).

Bass (1990) definoval lídra charakteristikami:

- líder je vnímaný ako človek, ktorý dokáže dosiahnuť ciele organizácie,
- líder využíva svoju moc a vplyv pri riadení ľudí,
- lídra vnímajú ľudia prostredníctvom jeho činov,
- na lídrovi sú dôležité jeho osobnostné črty a vlastnosti,
- líder musí byť schopný ostatných presvedčiť o svojich schopnostiach,
- líder ako ohnisko skupinových procesov, ako človek, ktorý robí zmeny a prevraty.

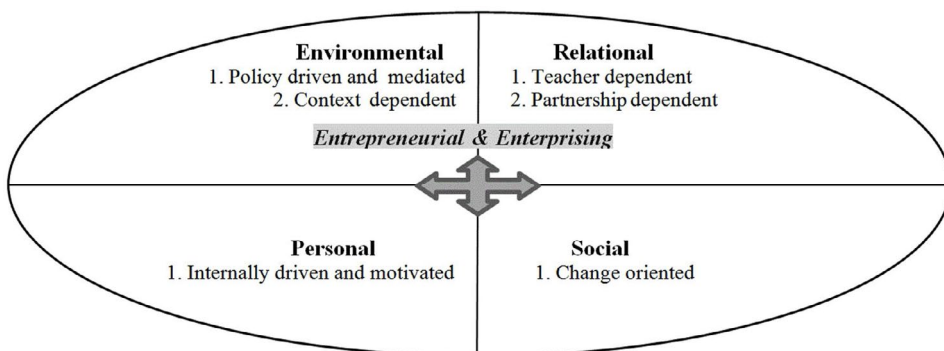
Za výstižnú charakteristiku vodcovstva považujeme definíciu, v ktorej je líderstvo chápané ako „*schopnosť jednotlivca ovplyvňovať, motivovať a umožňovať druhým, aby prispeli k efektívnosti a úspechu organizácie*“ (Wilderom, House, Hanges, Ruiz-Quintanilla, Dorfman, Javidan, Dickson, & Associates, 1999, s. 184). Na leadership však možno nazerať aj ako na proces, a to „*proces ovplyvňovania druhých, aby pochopili a dohodli sa na tom, čo je potrebné urobiť a ako to urobiť, a na proces uľahčovania individuálneho a kolektívneho úsilia o dosiahnutie spoločných cieľov*“ (Yukl, 2013, s. 7). V procese vedenia ľudí sa manifestuje vodcovské správanie, pri ktorom je dôraz kladený na sociálny aspekt vedenia, na sociálne interakcie, ovplyvňovanie, resp. na spoluprácu a dosahovanie spoločných cieľov, prízvukujú sa interpersonálne vzťahy, prípadne manažovanie práce ostatných (Hunt & Osborn, 2000; Leithwood, & Riehl, 2005).

V súčasnosti je líderstvo (vodcovstvo) jedným z najviac skúmaných fenoménov v sociálnych vedách. Analytický nástroj Google Trends prináša dôkaz o tom, že výraz „school leadership“ je na 4. mieste po spojeniach s výrazmi „management“, „leadership management“ a „leadership quotes“ (Sollárová a kol, 2019). Pojem „školský líderšip“ (school leadership) je v niektorých vzdelávacích systémoch vo svete totožný s významom

„školský manažment“ a „riadenie školy (administration)“ (Miller, 2018, s.8). „Líderšip je proces ovplyvňovania, ktorý vedie k dosiahnutiu želaných cieľov. Úspešní lídri rozvíjajú víziu svojich škôl založenú na osobných profesionálnych hodnotách. ... touto víziou ovplyvňujú svojich kolegov, aby ju zdieľali.

Líderšip zahŕňa aj inšpirovanie a podporu druhých v smere dosiahnutia vízie školy, ktorá je založená na jasných osobných a profesionálnych hodnotách...“(Earley & Weindling, 2004, s.5. Transformácia školstva prebieha po celom svete, pričom priority je riešená „úroveň“ manažmentu škôl a líderšipu, hlavne v zmysle zlepšovania kvality a výsledkov vzdelávania”.

Millerov (2018) model (Obrázok 1) zobrazuje požiadavky na školského lídra ako: (1) „Osobne a vnútorne motivovaného“; (2) „Politicky zorientovaného“; (3) „Orientovaného na zmenu“; (4) „Učiteľsky orientovaného“; (5) „Podnikateľsky orientovaného“; (6) „Orientovaného na kontext“; (7) „Orientovaného na vzťahy“.



**Obrázok 1** Millerova konceptualizácia „školského líderstva“ (Miller, 2018, s.167)

V súvislosti s edukáciou sa objavujú termíny ako školský, edukačný a učiteľský leadership. Kým školské vodcovstvo (school leadership, aj educational management alebo educational administration) sa zameriava predovšetkým na školu a jej manažment, t.j. riadiacich pracovníkov (Leithwood, & Riehl, 2009, s. 20), edukačné vodcovstvo (educational leadership) vnímame ako pojem širší, ktorý zahŕňa všetky riadiace činnosti na rôznych úrovniach manažmentu, a to nielen v školách ale aj v iných (mimoškolských) zariadeniach, ktoré poskytujú neformálne vzdelávanie, resp. využívajú rôzne formy vzdelávania. Dvojica autorov Leithwood a Riehl (2005) zdôrazňuje, že školské vodcovstvo „existuje v rámci sociálnych vzťahov a slúži sociálnym cieľom... zahŕňa zámer a smer... je procesom ovplyvňovania... je kontextuálne a kontingentné“ (Leithwood, & Riehl, 2005, s. 13-14). Definuje ho ako „prácu mobilizácie a ovplyvňovania druhých, aby tvorili a dosahovali spoločné ciele a zámery školy“ (Leithwood, & Riehl, 2005, s. 14). Niektorí autori zdôrazňujú vplyv vodcovstva na kultúru školy (York-Barr, & Duke, 2004), iní kladú dôraz na spoluprácu a aktivity v triede

(Youitt, 2007; Frost & Durrant, 2003) a ďalší vyzdvihujú prácu učiteľov mimo vyučovania (Katzenmeyer, & Moller, 2001). Po rozšírení chápania vodcovstva ako procesu spočívajúceho v motivovaní a v existencii nasledovníkov sa aj tieto koncepty preniesli do definovania školského vodcovstva (Greenlee, 2007; Verba, 2020).

Učiteľské vodcovstvo (Teacher leadership vnímame ako pojem podriadený predchádzajúcim dvom, nakoľko označuje konkrétne činnosti učiteľov – pedagogických zamestnancov školy, a to najmä počas vyučovania (vedenie žiakov), ale zároveň zahŕňa aj aktivity prebiehajúce mimo priameho vyučovacieho času (napríklad počas prestávok, domácej prípravy, konzultácií s kolegami a odbornými zamestnancami školy atď.). Definície učiteľského vodcovstva ilustrujú rôzne akcentované stránky vodcovstva v edukácii, napríklad kolegiálnu (Frost, & Durrant, 2003, p. 174), individuálny rozvoj učiteľa, jeho spoluprácu s ostatnými a rozvoj organizácie – školy (York-Barr, & Duke, 2004, s. 287-288), flexibilitu a inovácie vo vzdelávaní (Youitt, 2007, s. 1), manažerstvo na nízkej úrovni riadenia – v triede (Sabeena, Rathi, 2015, s. 58), či vzťahy medzi učiteľom a žiakmi. s. 13). V podobnom význame znie aj definícia Kouzesa a Posnera (2012), ktorí uvádzajú že: „*Vodcovstvo je vzťah medzi tými, ktorí chcú viesť a tými, ktorí chcú nasledovať*“.

## 1.1 Leadership a vodcovské správanie

Keďže vedení ľudia (či už sú to učitelia alebo žiaci) sú rôzni, vyžadujú aj rôzne prístupy. Vedenie ľudí pomáha nasmerovať k cieľom a k lepším výkonom.

Podľa zmysľania a správania sa môžeme lídrov vo všeobecnosti rozdeliť do štyroch skupín (Sorkovský, 2015):

1. **Lídri-analyzátori** – sú cieľavedomí a disciplinovaní, zameriavajú sa predovšetkým na fakty. Majú radi predvídateľnosť a systematickosť, problémy riešia organizovane. K nevýhodám týchto lídrov patrí to, že neradi podstupujú risk, zvyknú byť príliš opatrní, skeptickí, rozhodujú sa pomaly. Od týchto lídrov je potrebné žiadať konkrétne výsledky neočakávať od nich kreativitu.

2. **Lídri-vizionári** - pozerajú do budúcnosti inak ako väčšina ľudí. Nevšímajú si limity, preto vždy prichádzajú s kreatívnymi riešeniami problémov, alebo aspoň s novými spôsobmi, ako sa o týchto problémoch dá rozmýšľať. Vždy majú veľké plány, ktorých realizáciu už nechávajú na iných. K nevýhodám týchto lídrov patrí to, že sú idealistickí a nevyspytateľní, viac hovoria ako počúvajú, nedokážu sa držať pri zemi. Najväčší záujem prejavujú, keď sa hovorí a filozofuje o veľkých plánoch do budúcnosti.

3. **Lídri, ktorí ťažko pracujú** – sú rozhodní a otvorení ľudia, dokážu niesť veľkú zodpovednosť, zvládajú viac vecí naraz, zameriavajú sa na výsledky. Títo lídri chcú mať svoju prácu hotovú vždy na čas a dobre. Sú energickí, vždy niečo robia. Ich nevýhodou



je, že sú príliš zameraní na dosiahnutie svojho cieľa a keď už sa raz rozhodnú, je ťažké presvedčiť ich, aby svoje rozhodnutie prehodnotili.

4. **Lídri, ktorí sa zameriavajú na prežívanie iných** – sú to lídri, pre ktorých je najväčšou prioritou budovanie dobrých vzťahov, zameriavajú sa na iných ľudí, sú intuitívni, empatickí a spontánni, na formality si veľmi nepotrpia. Často sú impulzívni a rozhodujú sa skôr na základe emócií ako na základe faktov. Slabou stránkou týchto lídrov je sentimentálnosť, a priveľká snaha o to, aby sa ľudia okolo nich cítili dobre.

Štýl vedenia je spôsob vykonávania riadiacej pozície lídra vo vzťahu k vedeným. V súčasnosti existuje niekoľko koncepcií riadenia, ktorých cieľom je poňať riadiacu prácu čo najobširnejšie a komplexne, avšak východiská a konkrétne činnosti, s ktorými sa musí vedúci zaoberať veľmi často nachádzame práve v tradičných spôsoboch riadenia.

Výber štýlu vedenia závisí od charakteru pracovnej úlohy, od cieľa, ktorý chce organizácia dosiahnuť, ale aj od toho, akí ľudia v tíme sú, či sú to pracovníci s nízkym alebo vysokým stupňom zrelosti. Pracovníci s nízkym stupňom zrelosti sú väčšinou v škole noví, môžu to byť čerství absolventi, ktorí majú nedostatok praxe a slabú motiváciu. Pracovníci s vysokým stupňom zrelosti majú schopnosti a znalosti na vykonávanie úloh, dokážu prebrať zodpovednosť a majú vnútornú motiváciu.

R. Likert (1961) vypracoval rozdelenie štýlov vedenia na základe týchto organizačných premenných:

- vedúce procesy,
- komunikačné procesy,
- motivácia,
- určovanie cieľov alebo nariadení,
- proces rozhodovania,
- proces interakcia – ovplyvňovanie,
- proces kontroly.

Podľa Ubrežiovej (2008), ktorá vychádza z tradičnej typológie podľa Lewina rozlišujeme štýly vedenia:

**Autokratický (direktívny) štýl vedenia** – „Rob, čo ti hovorím“ – manažér je ústrednou postavou, riadi činnosť celej skupiny, robí rozhodnutia bez podnetov pracovníkov, dáva presné informácie, príkazy a inštrukcie, čo a ako urobiť. Komunikačný kanál je jednosmerný. Podriadení sú v úlohe vykonávateľov, nediskutujú o spôsobe ako prácu vykonať, ich osobná iniciatíva ani nápady nie sú žiaduce, nie sú zainteresovaní na finálnom ciele a ani ho nemusia poznať. Manažér dozerá na výkon, kontrola je v plnom rozsahu na jeho pleciach, spätnú väzbu nedáva, motiváciu zakladá na hrozbách. Tento štýl sa využíva v krízových situáciách alebo v prípadoch, keď je iniciatíva podriadených pracovníkov malá alebo podávajú výkony iba pod vplyvom priamej kontroly, napr. keď ide o nováčikov. Manažér autokrat môže byť obľúbený u pracovníkov, ktorí sa boja sa

rozhodovať alebo nevedia pracovať samostatne. Nevhodné je používať tento štýl vedenia v situáciách, kde potrebujeme tvorivosť a samostatnosť pracovníkov. Výhodou je rýchlosť v rozhodovaní, keďže manažér nekonzultuje svoje rozhodnutia s ostatnými, nestráca čas konzultáciami, môže to byť prínosom v krízových situáciách (Kravčáková, 2015).

**Konzultatívny (argumentačný) štýl vedenia** – „Prečo to máš robiť“ – pri tomto štýle vedenia dáva manažér špecifické inštrukcie čo, kde a kedy sa má urobiť. Akceptuje vedomosti svojich pracovníkov, pri rozhodovaní zohľadňuje myšlienky pracovníkov, pred rozhodnutím sa pýta na ich názor a po zvážení pripomienok sa rozhoduje. Svoje rozhodnutia zdôvodňuje. Dozerá na plnenie povinností, podporuje pracovníkov – vysvetľuje im, prečo sa má úloha vykonať, odpovedá na ich **otázky**. Spätná väzba je intenzívna. Využíva princíp odmien a snaží sa aj o budovanie vzťahov. Tento štýl nachádza svoje uplatnenie pri nízkom až strednom stupni zrelosti pracovníkov.

**Participatívny (demokratický) štýl vedenia** – „Poďme to urobiť“ – manažér dáva všeobecné pokyny. Len málo času venuje dozeraniu na výkon. Zameriava sa na konečný výsledok. Spôsob vykonania úloh je na pracovníkoch, teda tí si riadia prácu sami. Rozhodnutia robí spolu s pracovníkmi, prípadne ich ponecháva na nich (v rámci obmedzení a s jeho súhlasom). Úlohou manažéra je poskytnúť povzbudenie a podporu. Tento štýl vedenia podporuje tvorivosť, samostatnosť a kvalitu práce. Vhodný je pri vysokom stupni zrelosti pracovníkov.

**Liberálny (voľný) štýl vedenia** – „Rob samostatne“ – manažér len oboznámi pracovníkov s úlohou. Usmerňuje len málo alebo vôbec. Nedozerá na výkon, odpovedá na otázky. Pracovníci sú vysoko motivovaní, nepotrebujú podporu. Robia rozhodnutia v rámci obmedzení bez súhlasu. Zodpovednosť (hľadanie a realizácia práce) je prenesená na pracovníkov. Liberálny štýl je vhodný pri ovplyvňovaní pracovníkov s vysokým stupňom zrelosti. Inak však vedie k chaosu, nízkemu výkonu a nízkej tvorivosti pracovníkov (Kravčáková, 2015).

K novším štýlom vedenia patrí transakčné, transformatívne a inštruktážne líderstvo.

- **Transakčný štýl vedenia** – (transakcia: výkon – odmena) transakčný manažér usmerňuje bežný chod organizácie, zameriava sa na uspokojovanie základných potrieb zamestnancov, sprostredkováva adekvátnu odmenu za vykonanú prácu, jeho úlohou je sledovať, koordinovať, hodnotiť a odmeniť. Transakční manažéri sa uplatňujú najmä na strednom stupni riadenia, predovšetkým v organizáciách, ktoré fungujú v stabilných podmienkach a bez väčších problémov (Míka, 2006).
- **Inštruktážny štýl vedenia** – býva často spájaný práve s edukačným prostredím ako faktor, ktorý sa podieľa na zlepšovaní kvality výučby, ktorá zase zlepšuje výkon študenta. Inštruktážne vedenie bolo definované mnohými rôznymi

spôsobmi, z ktorých niektoré sa vzťahujú na činnosti priamo a iné nepriamo súvisiace s procesmi vyučovania a učenia (Shatzer a kol., 2014). Podľa Portina a kol. (2003, s. 18) je vedenie výučby procesom „zaisťovania kvality výučby, modelovania vyučovacej praxe, dohľadu nad učebnými osnovami a zabezpečovania kvality vyučovacích zdrojov“ (s. 18). Zahŕňa množstvo funkcií, ako je koučovanie, kritická reflexia, spolupráca učiteľov, učители ako akční výskumníci a všeobecne kolaboratívne a kritické myslenie o kvalite vyučovania (Glanz a Neville, 1997).

V zmysle rôznych klasifikácií vodcovstva sa v súčasnosti do popredia dostal práve koncept **teórie transformačného vodcovstva** (transformational leadership), ktorý uviedol McGregor Burns v roku 1978 v svojej publikácii Leadership. Ďalej ho rozvinul Bernard M. Bass v publikácii Leadership and Performance Beyond Expectations z roku 1985 a v súčasnosti patrí najskúmanejším a najprepracovanejším prístupom k vodcovstvu a modernému manažmentu. Je zameraný na zmeny, na transformáciu. Adjektívum v názve teórie vyjadruje, že pri uplatňovaní tzv. transformačného prístupu „*vodca transformuje a motivuje svojich nasledovníkov tak, že ich prinúti presiahnuť vlastné záujmy, aby dosiahli víziu a ciele organizácie. Nasledovníci si viac uvedomujú dôležitosť výsledkov úlohy a stanú sa produktívnejšími*“ (Williams, Ricciardi, & Blackburn, 2006, s. 591). Podľa Bassa a Avolia (1994) transformačné vodcovstvo zahŕňa idealizované správanie, inšpiračnú motiváciu, intelektuálnu stimuláciu a idealizované atribúty (práca pre dobro celku), čo sa uvádza aj ako koncept štyroch „I“ ako komponentov transformačného vodcovstva, v ktorom je doplnený individuálny prístup:

- individuálny prístup – rešpektovanie potrieb a problémov zamestnancov a poskytovanie adekvátnej podpory,
- inšpiračná motivácia – sprostredkovanie spoločnej vízie pre celý tím, upevnenie zmyslu pre dosahovania cieľa,
- idealizované správanie – etické správanie, ktoré sa vyznačuje dôverou a rešpektom,
- intelektuálna stimulácia – spolupráca s členmi tímu, vyžadovanie ich kreatívneho vkladu, rôznych perspektív (Brandman University, 2020, 12.február).

Koncepcií, ktoré sa zaoberajú vodcovstvom je pomerne veľa, preto sa budeme venovať vodcovstvu (Exemplary Leadership®), ktorého koncepciu vytvorila dvojica autorov James M. Kouzes a Barry Z. Posner. Vo svojich početných publikáciách (2002, 2010, 2012, 2017) popisujú 5 postupov vodcovstva, s ktorými sa viaže aj 10 záväzkov, t.j. 10 spôsobov správania sa. Medzi päť postupov zahŕňajú modelovanie cesty / smeru – vyžaduje identifikáciu vlastných hodnôt a ich transformáciu do aktivity, inšpirovanie k spoločnej vízii – vyjadruje víziu budúcnosti a zapájanie ostatných do dosahovania spoločného cieľa, spochybňovanie procesu – znamená vytváranie možností pre

zlepšovanie vrátane učenia sa z chýb a dosahovania malých výhier, umožnenie ostatným konať – spája sa s podporovaním spolupráce založenej na dôvere a dobrých vzťahoch a posledné – povzbudzovanie srdca, odzrkadľuje odmeňovanie nasledovníkov a vytváranie zmyslu pre komunitu (Kouzes, & Posner, 2010, s. 1-2).

Míka (2006) uvádza, že výber vhodného štýlu vedenia závisí od vzájomného vzťahu týchto faktorov situácie: charakter úlohy, podriadení, kontext, širšie súvislosti, osobnosť vedúceho (obrázok 2).



Obrázok 2 Vplyv faktorov prostredia na efektívnosť štýlu vedenia (Míka, 2006, s. 111).

Snahou odborníkov je čo najpresnejšie definovanie vodcu v edukačnom procese. Napriek dlhoročným snahám vedcov sa do dnešnej doby nepodarilo dosiahnuť konsenzus ani v tejto oblasti. Odborná literatúra prináša rôzne definície vodcov zdôrazňujúc ich charakteristiky, vlastnosti, kompetencie, osobnostné predpoklady alebo rôzne požiadavky na ich činnosť v zmysle efektivity lídra (Procházka, Vaculík, & Smutný, 2013). Niektoré definície sú maximálne zjednodušené a identifikujú vodcov ako tých, ktorí motivujú a usmerňujú činnosť iných (Sabeena, & Rathi, 2015), iné sa orientujú na rozsiahlejšie koncepty a popisujú vodcu z hľadiska širších súvislostí, napríklad z hľadiska jeho prínosu pre spoločnosť (Kouzes, & Posner, 2002). „*Doménou vodcov je budúcnosť. Jedinečným dedičstvom vodcu je tvorenie hodnotných inštitúcií, ktoré prežívajú v čase. Najvýznamnejším príspevkom vodcov nie je len jednoduché dosiahnutie minima; je to dlhotrvajúci rozvoj ľudí a inštitúcií tak, aby vedeli adaptovať, meniť, prosperovať a rásť*“ (Kouzes, & Posner, 2002, s. 136). Podľa Stýbla (2017) je líder „*ten, kto dokáže získať druhých pre to, aby ho nasledovali*“ (Stýblo, 2017, s. 76).

Vodcom v škole môžeme označiť nielen riaditeľa a niekoho na riadiacej pozícii, ale každého pedagogického zamestnanca školy, nakoľko vykonáva najmä počas vyučovania aktivity charakteristické pre vodcov, ako vedenie žiakov, monitorovanie ich činnosti, ich motivácia k činnosti, povzbudzovanie, organizovanie atď. Zároveň však učiteľ – vodca vykonáva aj ďalšie riadiace aktivity, ktoré prebiehajú mimo priameho vyučovacieho času (napríklad počas prestávok, domácej prípravy, konzultácií s kolegami a odbornými zamestnancami školy atď.). Podľa prehľadovej štúdie tímu autorov sa

pôvodné chápanie vodcu ako niekoho, kto pracuje vo vedení školy, prípadne na vyšších úrovniach riadenia škôl rozšírilo aj o učiteľov. Učiteľ je tiež považovaný za vodcu a medzi trendmi vývoja kompetenčných modelov lídrov v edukácii figuruje „*zahrnutie kategórie učiteľov do konceptu lídrov v edukácii*“ (Sollárová, Poliach, Pašková, Heinzová, & Žitniaková-Gurgová, 2019, s. 232, Strenáčiková, Vašašová, 2021).

Výskum týkajúci sa vodcovstva v oblasti školskej praxe sa realizuje už viac ako 50 rokov. Hoci najpočetnejšie výskumné aktivity v edukačnom vodcovstve sa viažu k americkej proveniencii, medzinárodný rozmer je nepopierateľný a v odborných časopisoch majú význačný zástoj štúdie z rôznych krajín Európy či Ázie. Je evidentné, že kým záujem o vodcovstvo v edukácii dokumentovaný počtom publikovaných prác sa v USA objavil už v polovici 20. storočia, do krajín Európy prenikol neskôr a v súčasnosti sa teší tento koncept popularite v kruhoch európskych a ázijských odborníkov. Väčšinou ide o výskumné zistenia, ktoré môžeme zahrnúť pod oblasť sociálnych aspektov líderstva (Strenáčiková, Vašašová, 2021).

Výskum významu vodcovstva bol dokumentovaný aj na školách. Spočiatku išlo o skúmanie vplyvu vodcovstva na samotných učiteľov, na školu ako inštitúciu a na študentov.

V zmysle rozvoja samotných učiteľov sa ukázalo, že vodcovstvo sa odzrkadľuje vo vzťahu k profesii a snahe zotrvať v nej, v profesionálnom raste a učení (Ovando, 1996), v sebadôvere (Katzenmeyer, & Moller, 2001; Ovando, 1996) a pod. Učiteľia vodcovia prispievajú k rozvoju aj tým, že pomáhajú ostatným pedagógom prekonať neochotu k zmenám (Katzenmeyer, & Moller, 2001), podporujú ich pri zlepšovaní vlastnej vyučovacej praxe atď.

U študentov sa ukázalo, že učiteľ vodca môže pozitívne ovplyvniť ich zaangažovanosť do vyučovania (Silins, & Mulford, 2004), ich výkony (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) a pod. Leadership na škole má vplyv aj na implementáciu školských reforiem (Ovando, 1996) a celkovú efektivitu školy (Teddle & Reynolds, 2000).

Veľké množstvo výskumov sa venovalo vplyvu vodcovstva riaditeľov na výkony študentov a na pedagógov. Richard L. Andrews a Roger Soder (1987) v dvojročnom výskume v Seattle získali dáta, ktoré implikovali skutočnosť, že „*vnímanie riaditeľa ako inštruktážneho lídra učiteľmi je kľúčovým faktorom výkonov študentov v čítaní a v matematike, hlavne medzi slaboprospievajúcimi študentmi*“ (Andrews, & Soder, 1987, s. 11). Autori realizovali výskum pomocou dotazníka pre učiteľov, ktorý sa zameriaval na štyri hlavné oblasti interakcií učiteľov s riaditeľom ako poskytovateľom zdrojov, ako človekom, ktorý jasne formuluje svoje očakávania ohľadom zlepšovania učiteľských kompetencií, ako komunikátorom, ktorý modeluje svojím správaním oddanosť škole a zdieľa s pedagógmi jej víziu a ako človeka, ktorý je v škole prítomný, navštevuje triedy, komunikuje spontánne so žiakmi aj s pedagógmi, zúčastňuje sa porád atď. Kenneth Leithwood a Doris Jantzi (2000) vo výskume zahŕňajúcom takmer 10000

študentov zistili, že existuje „silný signifikantný vplyv takého [transformačného] vodcovstva na organizačné podmienky a mierny, ale stále signifikantný celkový vplyv na zainteresovanosť študentov“ (Leithwood, & Jantzi, 2000, s. 112). O problematike súvislosti správania sa riaditeľov a výsledkov žiakov existujú aj rozsiahle publikácie, ako napríklad *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)* od Heinricha Mintropa (2004), či staršia publikácia *School leadership and instructional improvement* od Daniela Lindena Dukea 1987 in Strenáčiková, Vašašová 2021).

Významným príspevkom v problematike vplyvu sebahodnotenia na vodcovstvo a výkony jednotlivca je staršia práca dvojice autorov Norman C. Hill a J. B. Ritchie (1977), ktorí sa venovali meta-analýze štúdií skúmajúcich sebahodnotenie ako jednu z významných premenných ovplyvňujúcich o.i. aj efektívnosť vodcovstva. Zameriavali sa na vplyv sebahodnotenia na sociálne interakcie medzi nadriadeným a podriadeným a na organizačné procesy v podnikoch. Zdôrazňovali, že sebahodnotenie nechcú interpretovať ako individuálnu črtu predikujúcu úspechy, ale ako faktor diferencujúci štýly vodcovstva. Zistili, že niektoré štúdie už v prvej polovici 20. storočia potvrdili pozitívny vzťah sebadôvery a vyjadreným vodcovstvom, ako napríklad Cowley (1931), Cox (1926), či Moore a Zeleny (1939). Ďalej spomínali výskumy 50. a 60. rokov 20. storočia, ktoré potvrdili, že sebahodnotenie predikuje efektívnosť vodcov v rôznych oblastiach (Beer et al., 1959 – študenti vysokej školy, Kipnis, & Lane, 1962 – námorníci, Hobert, & Dunnette, 1967 – manažéri atď.). Meta-analýza ďalej poukázala na štúdiu potvrdzujúcu dôveru v podriadených ako prediktor spokojnosti podriadených (Ritchie & Miles, 1970), či štúdie popisujúce vzťah rozhodovania a sebahodnotenia (Mulder & Wilke, 1970: participatívne rozhodovanie je v rukách členov tímu s vyšším sebahodnotením). V závere autori o.i. konštatovali, že „*existujú presvedčivé dôkazy o zahrnutí sebahodnotenia k dôležitým črtám nadriadených i podriadených pri analyzovaní efektivity vodcovstva. Javí sa ako obzvlášť dôležité pri zmiernovaní efektu participácie pri robení organizačných rozhodnutí... sebahodnotenie je dôležitou dimenziou určujúcou angažovanosť nadriadeného i podriadeného... Ak má vodca nízke sebahodnotenie, môže byť neschopný facilitovať úprimné a produktívne zapojenie sa podriadených. Môže byť taký neistý, že by sa cítil ohrozovaný akýmikoľvek dobrými nápadmi ostatných*“ (Hill, & Ritchie, 1977, s. 499).

Kým výskumy sa spočiatku zameriavali prevažne na charakteristiky vodcov v školách, t.j. riaditeľov, neskôr sa pozornosť obrátila na dosah vodcovstva učiteľov na študijné výsledky žiakov (Purkey, & Smith, 1983; Hallinger, & Heck, 1996; Riehl, & Firestone, 2005). Nakoľko sa potvrdilo, že vodcovstvo učiteľov má pozitívny vplyv na výkony žiakov, na dosahovanie vízie školy, na školskú klímu atď., posilnilo sa presvedčenie, že vodcovské aktivity učiteľov by mali byť zahrnuté do procesu transformácie škôl a zmien (Lieberman, 1992). Frost a Durrant dokonca tvrdili, že „*výchova učiteľov ako vodcov je základom pre efektívne zlepšovanie školy. Rozvíjanie*

*vodcovských schopností učiteľov, exponenciálny nárast sebadôvery a sebahodnotenia a uvoľňovanie kreatívnej energie majú silný efekt“ (Frost, & Durrant, 2002, s. 157).*

Hoci v priebehu vývoja teórie vodcovstva bolo popísané množstvo druhov a typov vodcovstva a vodcovského správania, pre potreby našej práce sme sa zamerali na výskumy v súčasnosti pertraktovanej teórie transformačného vodcovstva, ktorého prejavy správania je možné overiť pomocou inventáru Leadership Practices Inventory (ďalej LPI).

Výskum E. B. Balcereka (1999) bol zacielený na zistenie rozdielov v efektívnej vodcovskej praxi medzi riaditeľmi v dobre prosperujúcich školách a v školách s nedostatočnými výkonmi. LPI vyplnili učitelia i riaditelia na školách s vysokými i nedostatočnými výkonmi. Na základe analýzy dát zistil, že učitelia v školách s neadekvátnymi výkonmi hodnotili svojich riaditeľov lepšie vo vodcovskom správaní ako v školách s dobrými výsledkami. Ďalej Balcerek dokázal, že existujú významné rozdiely medzi riaditeľmi a učiteľmi v školách s nízkymi výkonmi v inšpirovaní kolektívu k dosiahnutiu spoločného cieľa, vízie (subškála LPI INS). Prekvapivým záverom štúdie bolo zistenie, že je len malý rozdiel v efektívnej vodcovskej praxi u riaditeľov dobre a slabo výkonných škôl (hodnotených na základe výkonov žiakov v testoch) (Strenáčiková, Vašašová, 2021).

Podobný výskum zrealizovala Natalie Rosenberg (2013). Použila rovnaké metódy – LPI a Purdue Teacher Opinionaire na zistenie vzťahov medzi kvalitami administratívneho vodcovstva a morálkou učiteľov a obohatila ich o interview a focus groups. Jej zistenia odhalili, že vedenie školy, ktoré používalo prvky transformačného vodcovstva ako dôvera a budovanie vzťahov vytvorili pozitívnu školskú klímu a zlepšili morálku učiteľov (Rosenberg, 2013).

Chinyere Saka (2018) zrealizovala výskum u učiteľov v Severnej Karolíne, ktorý mal zistiť vzťahy medzi vodcovskou praxou riaditeľov a morálkou učiteľov pomocou viacerých nástrojov vrátane LPI. Analýza dát získaných od učiteľov primárneho vzdelávania v Ontariu na 56 školách potvrdila významný vzťah medzi vodcovskou praxou a morálkou učiteľov. Ako najvýznamnejší prvok vo vzťahu k morálke učiteľov sa ukázalo modelovanie cesty / ukazovanie správneho smeru v subškále LPI MOD (Saka, 2018).

Dotazník LPI bol použitý aj vo výskume z roku 2013, ktorý zrealizovali pracovníci Khon Kaen University a Mae Fah Luang University v Thajsku. Cieľom štúdie bolo zistiť rozdiely medzi thajskými a americkými riaditeľmi. Na základe analýzy 346 učiteľov z USA a 395 učiteľov z Thajska bol zistený významný rozdiel medzi vodcovským správaním riaditeľov v oboch krajinách (Karuna, Kanokorn, Sujanya, Somjed, & Aduldej, 2013).

Vo výskumnom súbore učiteľov sekundárneho vzdelávania v Malajzii bolo dokázané, že prax transformačného vodcovstva má relatívny vplyv na účinnosť ich



pôsobenia voči ich škole: napríklad modelovanie / ukazovanie cesty, individuálna podpora a školské ciele prispievajú signifikantne k účinnosti pôsobenia učiteľov, kým iné dimenzie ako inšpirovanie pomocou spoločnej vízie, vysoké očakávania, intelektuálna stimulácia a ďalšie nie (Ling, Lope Pihie, Asimirin, & Fooi, 2015).

Rovnako ako vodcovstvo, aj sebahodnotenie učiteľov má významný dosah na realizáciu edukačných aktivít v školách. Dá sa predpokladať, že adekvátne sebahodnotenie sa spája s adekvátnym hodnotením žiakov. „*Učitelia nielen modelujú obsah vzdelávania .... ale aj sebahodnotenie pre študentov, ktorí sa od nich (učiteľov) učia všetko ... Zvyšovanie sebahodnotenia učiteľa a študenta by malo byť zakomponované do vyučovacích hodín na dennej báze od predškolských zariadení, cez základné a stredné školy, vysoké školy, až po univerzity*“ (Mbuva, 2016, s. 66 in Strenáčiková, Vašašová, 2021).

## 1.2 Kompetencie lídra

Kompetencie môžeme vnímať prostredníctvom rôznych významov. Na jednej strane vnímame kompetencie ako vlastnosti, schopnosti a na druhej strane ich môžeme vnímať ako právomoc, oprávnenie k výkonu činnosti s pridelenou zodpovednosťou. Kompetentný líder je človek, ktorý má pridelený správny rozsah právomocí a má všetky schopnosti k úspešnému riadeniu zverenej organizácie. Kompetencie sú súborom znalostí, schopností, zručností a skúseností ako aj fyzickej a psychickej pripravenosti tieto kvality využiť na efektívne vykonávanie určitých úloh, funkcií a rolí v súlade s pridelenou právomocou a všeobecným očakávaním (Míka, 2006). Míka (2006) rozdeľuje kompetencie na koncepčné, sociálne a odborné:

- **koncepčné schopnosti** – sú nevyhnutné u lídrov a manažérov vyššej úrovne riadenia.
- **sociálne kompetencie** – schopnosť komunikovať a viesť ľudí by mali patriť k výbave manažéra na akejkoľvek úrovni riadenia, v akejkoľvek oblasti pôsobenia.
- **odborné (technické) spôsobilosti** – by mali byť vlastné každému manažérovi, nevyhnutné sú najmä na nižších úrovniach riadenia.

Podľa Bělohávkova (1994) sú od lídra požadované tieto kľúčové kompetencie:

- komunikatívnosť (schopnosť formulovať myšlienky, objasňovať, diskutovať, prezentovať...),
- schopnosť riešiť problémy a niesť za to zodpovednosť,
- schopnosť kooperácie – schopnosť pracovať v tíme,
- schopnosť motivovať – sociálna citlivosť,
- zvládnutie informačných technológií, zbehosť v zachádzaní s informáciami,



- schopnosť numerickej aplikácie – zvládnutie štatistických metód,
- ochota a schopnosť zdokonaľovať vlastný výkon, ďalej sa vzdelávať,
- zvládnutie minimálne jedného, najlepšie dvoch cudzích jazykov.

V súčasnosti sa zdôrazňuje význam **mravných spôsobilostí**.

Každý líder by mal mať schopnosti a to predovšetkým: **plánovacie, realizačné, komunikačné, analytické a hodnotiace schopnosti** a **schopnosti viesť ľudí a schopnosti riešiť konflikty**. V dnešnej dobe je preferovaná najmä **efektívnosť a flexibilita reakcií** lídra na meniace sa podmienky. Za žiadané vlastnosti efektívnych lídrov organizácií sú pokladané najmä: **inteligencia, iniciatívnosť, sebadôvera, nadhľad**, t.j. schopnosť vidieť širšie súvislosti.

Líder musí mať vysoko vyvinutú **zručnosť pracovať s ľuďmi**, prostredníctvom ich potenciálu musí byť schopný dosiahnuť stanovený cieľ. Vzájomná spolupráca lídra a tímu ľudí má priniesť pre organizáciu stanovené výsledky a zároveň pre týchto ľudí má priniesť pridanú hodnotu. Tá sa môže prejaviť napr. zvýšeným entuziazmom k práci. Líder ako vodca tímu musí byť schopný vzbudiť u ľudí potrebu pracovať a prispieť svojou prácou k dobrým výsledkom (Míka, 2006).

Líder je osoba s prirodzenou schopnosťou motivovať ľudí k dosiahnutiu spoločného cieľa, má charakteristické vlastnosti a spôsobilosti. Mal by byť schopný niesť zodpovednosť za prípadný neúspech a problémy organizácie, rozhodný a úspešný v plnení svojich cieľov a vízií, byť presvedčený o svojej vízii a cieľoch, schopný rozvíjať svoju osobnosť, komunikatívny a vždy schopný otvorene rozprávať o problémoch. Spravodlivý k podriadeným, optimista, intuitívny, empatický, pokojný a vyrovnaný. Mať pevnú vôľu, mať na pamäti, že úspech, financie a moc nie sú hlavným motívom vodcovstva. Mal by vedieť správne a dobre motivovať nielen seba ale aj ostatných, mal by ovládať prípadné negatívne emócie, učiť sa nielen na svojich chybách, ale brať si príklad aj z chýb druhých (Bass, 2005).

Podľa Golemana (2000) je pre úspešného lídra dôležitá emocionálna inteligencia, ktorá zahŕňa sebaopoznanie, samoreguláciu, motiváciu, empatiu a sociálne zručnosti.

Empatickí lídri majú tieto vlastnosti (Herinková, 2018):

1. **Poznajú samých seba** – títo lídri vedia veľa o sebe a zaujímajú sa o svoj osobnostný rozvoj. Pokiaľ nie je líder autentický, bude mať problém byť úprimný k ľuďom naokolo, ale aj sám k sebe. Sebaopoznanie je dôležité pre poznanie silných aj slabých stránok svojej osobnosti. Okrem iného sa sebaopoznanie považuje aj za základ emočnej inteligencie. Ak ľudia nepoznajú skutočne sami seba, nemôžu skutočne spoznať ostatných a byť schopní ich viesť.
2. **Dokážu sa kontrolovať** – je dôležitá racionalita a schopnosť potláčať impulzívne správanie. Líder by mal uvažovať nad tým, čo si myslia ostatní a ako sa cítia. Ten, kto ovláda svoje emócie, dokáže omnoho jasnejšie komunikovať s ľuďmi.

3. **Dobré komunikačné zručnosti** – dôležitá je jasná a efektívna komunikácia. Využívanie dialógu, nielen monológu vo vzájomnej interakcii.
4. **Sústred'ujú sa na ostatných, nie na seba** – efektívni lídri sa zameriavajú na potreby druhých.
5. **Nie sú sebeckí** – inšpirujú svojich podriadených aj tým, že dokážu dávať a ak majú možnosti, tak odmeňujú svojich zamestnancov.
6. **Majú hranice** – dôležitou schopnosťou v sociálnych interakciách je stanoviť si primerané hranice a komunikovať ich aj ostatným.
7. **Sú láskaví** – láskavosť ako dobrý predpoklad vytvárania pozitívnych interakcií s ostatnými.
8. **Sú sami sebou** – autenticnosť sa v súčasnosti považuje za veľmi dôležitý faktor v medziľudských interakciách. Autentickí lídri nehrajú sociálne hry.

### 1.3 Sebahodnotenie ako kompetencia lídra

Ak podľa Herinkovej (2018) patrí ku kompetenciám efektívneho lídra poznanie seba samého, tak jeho súčasťou je aj kompetencia sebahodnotenia. Odborná literatúra poukazuje na to, že sebahodnotenie vyjadruje hodnotiaci postoj k sebe samému. Ide o „*subjektívne hodnotenie toho, čo si o sebe človek myslí, súhrnnú mieru vnímania svojej kompetencie a pocitov bezpečnosti a sebaistoty a poznanie vlastných silných a slabých stránok. Hodnotenie seba samého je determinované mierou, do akej sa jeho úspechy približujú jeho očakávaniam v tých oblastiach, ktoré sú osobne dôležité*“ (Národný Inštitút zdravia dieťaťa, 1968, In Hill, & Ritchie, 1977, s. 493). Podľa Blatného a Plhákovej ide o „*mentálnu reprezentáciu emočného vzťahu k sebe, alebo predstavu seba z hľadiska vlastnej kompetencie (v akejkoľvek oblasti – sociálnej, morálnej alebo výkonovej)*“ (Blatný, & Plháková, 2003, s. 115).

Podľa slov Davida Watkina (1978), je sebahodnotenie ako „*hodnotenie, ktoré jednotlivec vytvára a obvykle zachováva so zreteľom na seba, vyjadruje súhlasný alebo nesúhlasný postoj a indikuje mieru, do ktorej jednotlivec sám seba pokladá za schopného, významného, úspešného a hodnotného... sebahodnotenie je osobný úsudok o vlastnej hodnote, ktorý je vyjadrený v postojoch, ktoré jednotlivec k sebe zaujíma. Je to subjektívny zážitok, ktorý jednotlivec sprostredkuje druhým verbálnymi správami a iným zjavným vonkajším správaním*“ (Watkins, 1978, s. 171). Coopersmithovo chápanie sebahodnotenia korešponduje s Rosenbergovým. Norman Goodman (1969) objasnil spoločné znaky ich koncepcií: „*Obaja autori, Coopersmith a Rosenberg vidia samého seba ako objekt, ku ktorému jednotlivec prijme postoj tak, ako k akémukoľvek inému objektu, sociálnemu alebo nesociálnemu ... obaja si vybrali zaoberať sa len jedným*

*aspektom postojú k sebe samému: jeho hodnotiacim komponentom, sebahodnotením [self-esteem]*“ (Goodman, 1969, s. 117).

Rosenberg ako sociológ „*používa sebahodnotenie [self-esteem] ako závislú, tak aj nezávislú premennú vo vzťahu k typickým záujmom sociológa: sociologický status, náboženstvo, zamestnanecké ciele, štruktúra nukleárnej rodiny atď.*“ (Goodman, 1969, s. 117).

V odbornej literatúre sa objavujú v súvislosti so sebahodnotením dve základné adjektíva: špecifické a globálne. Kým globálne sebahodnotenie je viac spájané s well-being, špecifické sebahodnotenie sa považuje za akademické a za dobrý prediktor školských úspechov (Rosenberg, Schonebach, Schooler, & Rosenberg, 1995, s. 141).

Rosenberg zároveň zdôraznil, že globálne sebahodnotenie je „*pozitívny alebo negatívny postoj ku konkrétnemu objektu, hlavne k sebe*“ (Rosenberg, 1965, s. 30). Odborná literatúra prináša aj teórie o dvoch komponentoch sebahodnotenia: sebavedomie v zmysle dôvery v seba (self-confidence) a seba-podceňovanie (self-deprecation) (Kohn, & Schooler, 1982). Podľa uvedených autorov je seba-podceňovanie vyjadrované ako kritická škála seba-znevažovania (self-denigrating) a sebavedomia v zmysle sebadôvery (self-confidence) zasa obsahuje pozitívne seba-potvrdzujúce komponenty. Testovanie dimenzionality ukázalo existenciu oboch dosť odlišných komponentov u adolescentov a u respondentov v období ranej dospelosti (Owens, 1993, s. 291). Owens spomína, že seba-znevažujúci ľudia majú realistickejšiu seba-orientáciu a horší well-being, no zároveň zdôrazňuje, že seba-podceňovanie vychádza z interpretácie vlastného konania ako nešikovného, neefektívneho a neúspešného (Owens, 1993, s. 289-290). Ďalej spája pozitívne hodnotenie seba s vedomím seba-účinnosti (self-efficacy) a so sebazdokonaľovaním (self-enhancement) (Owens, 1993, s. 290).

Dvojica autorov Blatný a Osecká (1997) vytvorili dokonca trojfaktorový model sebahodnotenia, do ktorého zahrnuli pozitívne sebahodnotenie, negatívne sebahodnotenie a sebahodnotenie založené na sociálnom porovnávaní (vo výskumnom súbore vysokoškolákov). Vo svojom replikovanom výskume však zistili, že u stredoškolákov je možné identifikovať jeden bipolárny faktor a nie dve samostatné zložky negatívne a pozitívne sebahodnotenie. S vysokým sebahodnotením spájali vlastnosti ako dominancia, stabilita a extravergia, pričom dominanciu považovali za jeho najlepší prediktor (Blatný, & Osecká, 1997, s. 485).

Výskumné zistenia, ktoré sa nachádzajú v odbornej literatúre poukazujú na vzťah medzi správaním sa lídra pôsobiaceho v škole a sebahodnotením, avšak išlo o sebahodnotenie jeho nasledovníkov, t.j. žiakov a nie sebahodnotenie pedagóga. Jeden z podobných výskumov zrealizovala Hasia Friedman (2011), ktorá sa venovala

predmetovým lídrom<sup>1</sup>. Pomocou semi-štruktúrovaných rozhovorov s predmetovými lídrami, vedúcimi predmetových komisií a riaditeľmi na piatich stredných školách v Izraeli získala informácie, z ktorých vyvodila, že „... *predmetoví lídri motivovali sebahodnotenie učiteľov prostredníctvom oznamovania vysokých očakávaní, delegovaním zodpovednosti a modelovania rol*“ (Friedman, 2011, s. 295).

Sebahodnotenie učiteľov bolo popri iných charakteristikách predmetom výskumu Jo Blase a Josepha Blase (2000). Zaoberali sa vplyvom vodcovského správania sa riaditeľov na pedagógov a vyučovanie a učenie sa v školách z pohľadu učiteľov. Pomocou dotazníka s otvorenými otázkami Inventory of Strategies Used by Principals to Influence Classroom Teaching (ISUPICT) distribuovaného medzi viac ako 800 americkými učiteľmi odhalili dve základné oblasti efektívneho vodcovstva: komunikáciu s učiteľmi na podporovanie reflexie a podporovanie profesionálneho rastu. Okrem iného zistili, že ak riaditelia reflektujú požiadavky v uvedených oblastiach, učitelia pociťujú „*pozitívne dôsledky na ich motiváciu, spokojnosť, sebahodnotenie, účinnosť, pocit bezpečia a cítenia podpory*“ (Blase, & Blase, 2000, s. 133). Zvyšovanie sebahodnotenia učiteľov súviselo so získavaním spätnej väzby, kladením otázok a vyžadovaním rady / názoru, chválením učiteľov, zdôrazňovaním potreby ďalšieho vzdelávania učiteľov, podpora spolupráce, rozvoj koučovania medzi učiteľmi, aplikovanie princípov vzdelávania dospelých, rastu a rozvoja do spolupráce s učiteľmi.

Významné výsledky priniesol vo výskume transformačného vodcovstva prístup črtový, ktorý sa orientoval na skúmanie individuálnych vlastností lídrov. V súvislosti so sebahodnotením jeden z výskumov dokumentoval, že medzi neuroticizmom a nízkym sebahodnotením a nízkou seba-účinnosťou (self-efficacy) sa objavila silná asociácia (Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2002). Na základe ďalších úvah o väzbe medzi neuroticizmom a tendenciou vyhybať sa zodpovednosti lídrov (Bass, 1985, s. 173) Joyce E. Bono a Timothy A. Judge skonštatovali, že u ľudí s vysokým neuroticizmom (pozn. autora: a teda aj nízkym sebahodnotením) je nepravdepodobné manifestovanie správania typického pre transformačné vodcovstvo (Bono, & Judge, 2004, s. 902).

Súvis sebahodnotenia a transformačného vodcovstva bol dokumentovaný aj výskumom, v ktorom bola použitá škála RŠS, avšak ako dvojdimenzionálna. Autori dokázali, že „*pozitívne sebahodnotenie súviselo priamo a signifikantne s transformačným vodcovstvom, avšak negatívne sebahodnotenie bolo v inverznej súvislosti s transformačným vodcovstvom*“ (Matzler, Bauer, & Mooradian, 2015, s. 824).

Pozitívny vzťah sebahodnotenia a transformačného vodcovského správania možno predpokladať aj na základe výskumu venujúceho sa základnému sebahodnoteniu vodcu (tzv. core self-evaluation; CSE), ktoré sa spája s pozitívnym sebaobrazom, a teda

---

<sup>1</sup> Predmetový líder je pedagóg, ktorý zodpovedá za určitý predmet v rámci celej školy (podobne ako v slovenských školách zodpovedá jeden pedagóg za predmety v jeho predmetovej komisii).

o.i. aj s vysokou úrovňou sebahodnotenia. Podľa zistení autorov je základné sebahodnotenie vodcu (CSE) v pozitívnom vzťahu s vnímaním transformačného vodcovstva z pohľadu nasledovníkov lídra (Hu, Wang, Liden, & Sun, 2012, s. 864). Vnímanie lídra nasledovníkmi bolo predmetom výskumu Spitzmullera a Iliesa (2010), ktorí sa zaoberali problematikou autentického vodcovstva a považovali ho za nevyhnutnú podmienku pevných vzťahov transformačných lídrov a ich nasledovníkov. Predpokladali, že „*silná viera autentických vodcov v ich hodnoty spojená s ich vysokým sebahodnotením bude mať silný motivačný vplyv na nasledovníkov...*“ (Spitzmuller, & Ilies, 2010, s. 315). Ich zistenia boli v zhode s predchádzajúcimi prácami Iliesa a jeho spolupracovníkov, ktorí predpokladali pozitívny vzťah medzi autentickým lídrom a motiváciou, sebahodnotením a tvorivosťou jeho nasledovníkov (Ilies, Morgeson, & Nahrgang, 2005).

Štúdie zaoberajúce sa vzťahom vodcovstva a sebahodnotenia sú v odbornej literatúre oveľa zriedkavejšie a často riešia súvislosti medzi vodcovským štýlom alebo kompetenciami vodcu a sebahodnotením „podriadených“ (žiakov a študentov, resp. učiteľov), no nezaoberajú sa sebahodnotením vodcu samotného z jeho vlastného pohľadu. Výnimku tvorí pilotná štúdia L. Ďuricovej, ktorá skúmala práve vzťah medzi vodcovskými zručnosťami a sebahodnotením učiteľov. Dáta, ktoré zozbierala od slovenských učiteľov poukázali na existenciu korelácie medzi tromi z piatich dimenzií vodcovstva. „*Učitelia sekundárneho stupňa s vyšším globálnym sebahodnotením lepšie hodnotia aj svoje vodcovské zručnosti vo vzťahu k žiakom, konkrétne ukazovanie cesty a poskytovanie príkladu, podporovanie iniciatívy, vyhľadávanie príležitostí a experimentovanie, a tiež umožňovanie akcie ostatným v zmysle posilňovania spolupráce a dodávania sily*“ (Ďuricová, 2020b, s. 125). Autorka usúdila, že „*kontextové premenné teda nesúvisia s transformačným vodcovstvom učiteľov tak významne a bezprostredne ako osobnostné*“ (Ďuricová, 2020b, s. 125).

## 1.4 Vplyv lídra na pracovnú spokojnosť

Pri analýze kompetencií lídra sme sa zameriavali hlavne na jeho sociálne kompetencie, ktoré sú dôležitým prediktorom jeho vzťahov k svojim podriadeným. Z tohto pohľadu vnímame ako potrebné zaoberať sa aj pracovnou spokojnosťou zamestnancov a mierou, ktorou ju líder môže ovplyvňovať. Locke (1976 In Arnold a kol., 2007, s. 251) definoval pracovnú spokojnosť ako príjemný alebo pozitívny emocionálny stav plynúci z hodnotenia svojej práce alebo pracovných skúseností. Tento pojem sa obvykle týka rôznych aspektov práce, ktoré vplyvajú na spokojnosť s ňou. Patrí sem hlavne postoj k výške mzdy, pracovným podmienkam, kolegom a nadriadeným, kariérnym možnostiam a vnútorným aspektom práce alebo samotnej pracovnej pozície. Judge a Hulin (1993 In Arnold a kol., 2007, s. 251) prezentujú tri prístupy k pracovnej spokojnosti. Prvý

predstavuje dispozičný prístup, teda sú to stabilné pozitívne alebo negatívne dispozície získané prostredníctvom skúseností. Druhým prístupom je model spracovania spoločenských informácií, podľa ktorého sa uspokojenie z práce a ďalšie postoje k práci vytvárajú zo skúseností a informácií poskytnutých inými ľuďmi na pracovisku. Tretím prístupom je model spracovania informácií, ktorý je založený na akumulácii kognitívnych informácií o pracovisku a samotnej pracovnej pozícii. Tento prístup je najčastejší, keďže znamená, že pracovná spokojnosť je priamo ovplyvňovaná charakteristikou tejto práce. Griffin a Bateman (1986 In Arnold a kol., 2007, s. 254) poukazujú na významnú súvislosť s pracovnou spokojnosťou aj správaním sa lídrov. Podľa Arnolda a kol. (2007) je však možné aj to, že práve uspokojenie z práce je príčinou toho, ako jednotlivec vníma svoju prácu. Ľudia, ktorí sú spokojní, môžu od svojich nadriadených dostávať zaujímavejšie úlohy alebo môžu svoju prácu hodnotiť viac optimisticky a priaznivejšie ako ľudia, ktorí spokojní nie sú. *„Spokojnosť zamestnancov je pre organizáciu jednou z kľúčových podmienok pre vysokú výkonnosť a poskytovanie kvalitných služieb, bez ohľadu na to, či sa jedná o podnikateľský subjekt, orgán verejnej správy či inštitúciu, poskytujúcu iné verejné služby“* (Kislingerová, 2008, s. 177). Bláha, Čopíková a Horváthová (2016), konštatujú, že spokojnosť pracovníkov signalizuje, do akej miery sú pracovníci celkovo spokojní či nespokojní so svojou prácou a pracovným kapitálom. Pauknerová (2012, s. 180) spokojnosť zamestnancov definuje ako: *„vnímanie zamestnancov, týkajúce sa stupňa splnenia ich očakávaní a požiadaviek na pracovné podmienky, na ich pôsobenie či plnenie úloh, na riadenie organizácie a ďalšie faktory v ich zamestnaní“* (Pauknerová, 2012, s. 180). Tiež odporúča realizovať meranie spokojnosti zamestnancov napríklad prostredníctvom tzv. job description indexu, ktorý hodnotí päť základných oblastí: mzdu, možnosť postupu, osobu nadriadeného, prácu samotnú a spolupracovníkov, popr. je možné využiť súbežné sledovanie dôležitosti rôznych faktorov, ktoré spokojnosť pracovníkov ovplyvňujú, čo sú v praxi často čiastkové stránky práce a pracovného zaradenia, či celková spokojnosť.

Spokojnosť s prácou vzniká spojením vnútornej a vonkajšej motivácie. Už viaceré staršie výskumy dokázali, že školskí lídri predstavujú účinné faktory vonkajšej motivácie učiteľov a ich spokojnosti so zamestnaním (Brown, 1967; Greenfield, 1968; Keeler a Andrews). 1963; Seeman, 1957). Lepper a Henderlong (2000) uvádzajú, že vonkajšia motivácia je ovplyvnená správaním sa školského lídra a môže skutočne zvýšiť vnútornú motiváciu. Podobné novšie štúdie v tejto oblasti tiež ukazujú, že medzi správaním sa školských lídrov existuje významný vzťah, ktorý funguje ako vonkajšia motivácia a ovplyvňuje spokojnosť s učiteľským zamestnaním (Fast, 1964; Brown, 1967; Andreas a Ilada Andreas, 1987; Lunenberg a Ornstein, 2000; Allegre, 1994; John a Taylor, 1999).

## 1.5 Lídri a zmeny v organizácii

Významné spoločenské zmeny spôsobujú výraznú dynamiku zmien procesov aj v škole. Tieto zmeny musí vnímať a reflektovať aj líder. Lídri stojaci na čele presadzovania nových stratégií a nových cieľov sú schopní včas vycítiť potrebu zmeny organizácie, majú reálnu víziu, majú schopnosť získať ľudí pre potrebné zmeny, dokážu byť v kľúčových okamihoch lídrami spoločností. Veľmi dôležitá je ich charizma.

Lídri, ktorí dokážu viesť ľudí v meniacej sa, transformačnej spoločnosti by podľa Míku (2006) mali mať viac rozvinuté vlastnosti či schopnosti:

- silnú potrebu mať vplyv na dianie v organizácii,
- schopnosť predkladať víziu a vytýčiť reálny cieľ, dávať príklad na nasledovanie,
- sebadôveru,
- schopnosť prejavíť úctu a uznanie,
- oddanosť vlastným názorom a predstavám,
- schopnosť presvedčiť o svojej pravde,
- posilňovanie obrazu svojich schopností,
- schopnosť a ochota delegovať časť právomoci,
- schopnosť vcítiť sa do pocitov a potrieb druhých.

Každý z lídrov má niektoré z týchto schopností a vlastností, ktoré sa podieľajú na charizme osobnosti, rôzne rozvinuté a je možné ich do istej miery získať a trénovať. Podľa T. Alessandra (In Míka, 2006, s. 113) je možné vlastnú charizmu budovať a upevňovať najmä:

- pozitívnym správaním, poskytovaním „tichých oznamov“, vyžarovaním pozitívneho prístupu,
- učiť sa prispôbovať svoje správanie iným ľuďom, rôznym cieľom,
- mať víziu, veriť jej a učiť sa presvedčovať druhých o jej realnosti,
- pozorne načúvať – umožňovať hovoriť, snažiť sa porozumieť pocitom, postojom, získavať názory a informácie od iných,
- cvičiť sa v autoritatívnom prezentovaní svojich myšlienok a postojov, pred jednotlivcami a pred verejnosťou,
- učiť sa byť presvedčivý,
- osobne poznávať ľudí, vedieť ich motivovať.

Všade okolo nás je a vždy bude zmena. Aby jednotlivci a organizácie dokázali prežiť, musia sa neustále prispôbovať okolnostiam a udalostiam, ktoré vznikajú v ich bezprostrednom a okolitom prostredí. Aby bolo zabezpečené prežitie a ďalší rozvoj spoločnosti, je nevyhnutné robiť zmeny a úpravy, prekonávať pri tom problémy s tým spojené. Zmena znamená niečo nové, novinku, prekvapenie, nepravidelnosť, negáciu, krok do neznáma, je spojená s rizikom, neochotou i odporom.

Dnešná doba je charakteristická zmenami, väčšina zmien je nepredvídateľných. Ak chceme prežiť, musíme sa so zmenami vyrovnávať tak, že sa tiež zmeníme. Kto chce byť úspešný musí sa meniť rýchlejšie ako zmeny okolia. Hlavnou manažérskou výzvou nie je pochopiť, čo je potrebné zmeniť, ale premeniť plány na realitu. Tajomstvo manažmentu zmeny nie je v tom, čo sa deje vonku, ale ako na to odpovieme vo vnútri, ako lídri a ako organizácia.

Organizácie sa pri riadení zmien spoliehajú na manažérov – „lídrov zmien“. „Líder zmien“ je ten, kto považuje zmenu za príležitosť, zmeny vyhľadáva, vie nachádzať tie pravé zmeny, vie ich správne využívať v organizácii aj mimo nej, vie ich správne a rýchlo implementovať. Každý skutočný líder je vlastne „lídrom zmien“, lebo v každej organizácii sa stále niečo mení.

Úloha riadiť zmenu, môže vzniknúť ako výsledok rozhodnutia nadriadeného orgánu, alebo potrebu zmeny zistil sám líder. V oboch prípadoch si riadenie zmeny vyžaduje širokú paletu líderských schopností a zručností.

Riadenie zmien vyžaduje znalosť týchto osobitostí zmeny:

- zmena je vždy nová, neexistuje pre ňu prototyp,
- dotýka sa každého jednotlivca, je teda osobná,
- rozpadá sa na sústavu elementárnych zmien,
- riadenie zmien je aj riadením pocitov,
- úspešný proces zmien sa nezaobíde bez dôvery,
- zmena jednej časti vychýli z rovnováhy inú časť,
- proces zmeny sa skladá z niekoľkých fáz,
- omyly v akejkoľvek fáze môžu mať negatívny dôsledok na celkový výsledok,
- každá zmena má svoju ideálnu rýchlosť,
- zmena je vždy užitočná, ak ju strieda stabilita (EuroEkonom.sk, 2015).

### 1.5.1 Riadenie ľudí v procese zmeny

Úspešná zmena si vyžaduje, aby metódy, techniky, stratégie a implementačné taktiky boli prispôsobené konkrétnej situácii, kultúre a ľuďom v organizácii. Existuje celý rad modelov ako uskutočniť zmenu a ako sa so zmenou v organizácii vysporiadať.

Z hľadiska úrovne, na ktorej sa zmena uskutočňuje, môžeme rozlišovať zmeny:

- na úrovni jednotlivca,
- na úrovni tímu,
- na úrovni skupiny,
- na úrovni organizácie.

Adams, Hayes a Hopson (1976) uvádzajú, že proces zmeny prechádza siedmymi štádiami:



- imobilizácia – šok,
- popretie zmeny – odmietavý postoj,
- bezmocnosť – depresie,
- akceptovanie, prijatie reality,
- testovanie možností, konsolidácia,
- hľadanie nového významu, reflexia a učenie,
- integrácia.

1) *Imobilizácia, šok*: Ľudia v tejto fáze prejavujú odpor voči zmene. Prejavujú smútok, napätie, prehnanú opatrnosť, snažia sa zmene uniknúť. Ich pracovné návyky sú narušené, dochádza k výraznému poklesu produktivity práce. Majú tendenciu vychvaľovať minulosť, na budúcnosť nazerajú s beznádejou a všetko nové vidia ako nemožné realizovať.

*Rola lídra vo fáze imobilizácie (šoku)*: Kľúčovou úlohou lídra je vytvoriť podmienky, aby sa ľudia mohli vyjadriť, aby sa mohol prejavíť ich skrytý odpor. Líder počúva, akceptuje a vytvára atmosféru, v ktorej sú pocity tejto fázy „bezpečným“ predmetom rozhovoru. Uvedomuje si, že pokiaľ ľudia neprejavia svoje pocity a nehovoria o nich, nedokážu sa pohnúť ďalej. V tejto fáze je dôležité, aby bol líder vždy prítomný alebo v dostatočnej blízkosti, aby ľudí mohol podporiť a ubezpečovať ich, že ich nadriadení o nich dbajú, vážia si ich prínosy pre organizáciu a že rozumejú ich potrebám.

2) *Popretie zmeny*: V tejto fáze ľudia prejavujú svoj silný odpor voči zmene až do tej miery, že sa ju snažia celkovo poprieť. Základným prejavom správania je hnev, tvrdohlavosť, nezáujem, ľahostajnosť – správajú sa tak, akoby nedochádzalo k nijakej zmene. Je tu veľký nárast sťažovania sa, hundrania, prejavovanej nespokojnosti. Chvália situáciu pred zmenou, robia všetko pre to, aby sa vrátili „staré, dobré časy“.

*Rola lídra vo fáze popretia zmeny*: Úlohou lídra v tejto fáze je informovanie. Čím viac a presnejších informácií líder môže poskytnúť, tým menšia bude dezinformácia a hlavne napätie z nej. Líder by mal vyhľadávať názory svojich podriadených na procesy, ktoré môžu zvýšiť efektívnosť ich činnosti na svojom úseku. Vytvára to príležitosť pre zapojenie ľudí do procesu zmeny a keď je takéto správanie rozšírené po celej organizácii, výrazne to posilní napredovanie a úspech zmeny v organizácii. V tejto fáze je dobré udržiavať otvorenú komunikáciu, byť odolný voči prejavom hnevu – nebrať prípadné urážky osobne a chápať vysoko emotívne správanie ako prirodzené pre túto fázu zmeny.

3 a 4) *Bezmocnosť a akceptovanie (zmätok, turbulencia)*. Keď bolo ľuďom umožnené otvorene vyjadriť svoj odpor, boli im poskytnuté informácie, podpora a ubezpečenie o ich prínose, postupne sa dostávajú do ďalšej fázy. Táto fáza sa vyznačuje tým, že ľudia začínajú zmenu prijímať. Aj keď ešte sťažovanie pretrváva, ľudia začínajú svoju energiu venovať viac tomu, čo sa od nich očakáva v novom prostredí. Začnú sa

vynárať problémy a množstvo otázok, ktoré chcú mať vyjasnené od svojich lídrov. Týkajú sa zvyčajne nových pracovných vzťahov a ich úloh. Ľudia môžu byť zmätení, lebo hoci niektoré veci im pôjdu a budú fungovať, iné ešte nefungujú a nedokážu ich zvládať. Veľmi často preto prejavujú obavu, že zmena je príliš rýchla alebo príliš rozsiahla, aby ju bolo možné mať pod kontrolou. Často sa obracajú na nadriadených, aby ich upokojili, že všetko prebieha normálne.

*Rola lídra vo fázach bezmocnosti (zmätku) a akceptovania:* Úlohou lídra v tejto fáze je vytrvať v informovaní a podpore svojich podriadených. Líder pokračuje vo vyhľadávaní príležitostí na zapojenie svojich podriadených do rozhodnutí, ktoré majú priamy dopad na ich pracovnú oblasť. Veľký dôraz v tejto fáze je kladený na zreteľne a zrozumiteľne stanovené nové zámery a ciele organizácie. Keď ľudia nevidia jasne stanovené ciele aj malé nepriaznivé udalosti majú tendenciu vnímať ako veľký odklon v smerovaní. Ak zmena vyžaduje nové pracovné roly, lídri by mali svojim podriadeným jasne vymedziť nové úlohy a očakávania. Úľavou z neistoty rolových konfliktov alebo z funkcií môže byť len jasné a detailné stanovenie funkcií, zodpovedností a rolí. Keďže pod vplyvom psychologických dopadov zmeny je u pracovníkov znížená pozornosť a chápanie, je vhodné znova preformulovať a niekoľkokrát opakovať a vyjasňovať, aby sa manažér ubezpečil, že obsah správy bol vypočutý a plne pochopený. Vysoká priorita manažéra v tejto fáze je na vedení ľudí a ich tréning. Ľudia potrebujú pomôcť pri učení sa nových spôsobov práce, formovaní nových vzťahov, osvojovaní si nových postupov a získavaní nových poznatkov a zručností. V tejto fáze je dôležité, aby líder rozlišoval postoje svojich podriadených od ich skutočného správania. Väčšina zmien prináša negatívny postoj ľudí a prejavy týchto postojov sú v tejto fáze ešte stále prítomné. Tieto prejavy však možno tolerovať, ak je správanie v súlade s požadovanou zmenou. V tejto fáze pochopenia rozsahu zmeny a jej rýchlosti, je dôležité, aby manažéri prejavovali jasné porozumenie a silnú oddanosť zmene. Ich oddanosť voči zmene je veľmi dôležitá, bez nej manažér nemôže vykonávať vedenie alebo modelovať nové správanie a postoje. V tejto fáze zmeny, keď sú oslabené tradičné normy a štruktúry je vykonávanie vedenia kľúčové.

*5 a 6) Testovanie a hľadanie nového významu:* Táto fáza je charakteristická obnovou, rastom, nadšením a optimizmom. Ľudia zažijú pocit uspokojenia z novovykonávanej práce a je znížené napätie. Vytvárajú sa nové pracovné vzťahy a ľudia nadobúdajú istotu v tom, aké správanie sa od nich očakáva. Keď sa znižuje napätie, ľudia sú schopní a ochotní venovať zvýšenú pozornosť plánovaniu a riešeniu problémov. Znova si uvedomujú svoju profesijnú hodnotu. Myslenie a plánovanie sa uberá smerom do budúcnosti, namiesto do minulosti alebo súčasnosti ako v predchádzajúcich fázach.

*Rola lídra vo fázach testovania a hľadania nového významu:* Keď líder položil základy vyhľadávania názorov podriadených a ich povzbudzovania v predchádzajúcich fázach procesu zmeny, teraz mu z toho plynú výhody. V participatívnom procese zmeny lídri počúvajú názory svojich podriadených a využívajú ich rady.

7) *Integrácia – prijatie zmeny*: V tejto fáze si pracovníci organizácie uvedomujú, že sú vnímaní ako jednotlivci a nie ako prostriedky na dosiahnutie cieľa. Veria, že ich príspevok si organizácia cení a že ich podporuje. Ich fyzická ani psychologická bezpečnosť nie je ohrozená a sami seba vnímajú ako súčasť úspešnej zmeny, úspešnej organizácie. Jednotlivci pracujú samostatne, medziskupinové vzťahy sú koordinované, komunikácia je autentická.

*Rola lídra vo fáze integrácie*: Lídri venujú rovnakú pozornosť požadovaným úlohám na splnenie cieľa aj ľuďom, ktorí tieto úlohy plnia, ako aj atmosfére, v ktorej pracujú (Dubnička, 2016).

Zmena v zdravej organizácii prebieha neustále. Lídri môžu očakávať, že ľudia sa budú stále nachádzať v niektorej fáze procesu zmeny. Dôležité je, aby líder rozoznával tento proces a poskytoval vedenie pri riadení zmeny.

Poznanie fáz v procese zmeny môže pomôcť pri štruktúrovaní komunikácie lídra počas zmien a dáva predstavu o tom, ako sa môžu ľudia v organizácii správať počas zmien. Existuje veľa ďalších emócií, ktoré sa počas zmeny môžu vynoriť a je potrebné na ne reagovať. Poznanie krivky prežívania zmien pomôže predvídať niektoré problémy.

Takže pri riadení zmien by líder nemal byť prekvapený, ak pri ohlásení zmeny dôjde k poklesu informácií a poklesu produktivity. Mal by dať ľuďom čas a priestor na to, aby mohli prejaviť svoj hnev, strach, neistotu, frustráciu a pod. Aj v prípade, keď je zmena vítaná alebo má zlepšiť podmienky, sebakontrola ľudí v určitom okamihu poklesne. Dobrý líder musí byť pripravený opakovať informácie znova a znova. Je ťažké počúvať a asimilovať nové informácie, keď v pracovníkoch sú najrôznejšie emócie (Adams, Hayes & Hopson, 2012).

Riadenie zmien je potrebné chápať ako projekt, kde je nevyhnutné dodržiavať nasledujúci postup:

- definovať cieľ a čiastkové ciele;
- určiť osoby, ich roly a zodpovednosť, tzv. agentov zmien;
- stanoviť formy a rozsah komunikácie;
- vypracovať časový harmonogram.

Výber stratégie pre realizáciu určitej zmeny má svoj dopad na konečný výsledok. Greiner (1967) rozoznáva tri prístupy, v ktorých určuje vzťah rôznych stratégií zmeny k relatívnej úspešnosti zmeny samotnej:

1. *prístupy opierajúce sa o jednostrannú právomoc* – môžu mať formu nariadenia zo strany vrcholového manažmentu, ktoré popisujú zmenu a zodpovednosť podriadených za jej realizáciu,
2. *prístupy opierajúce sa o zdieľanú právomoc* – zapájajú skupiny na nižšej úrovni do procesu definovania problému a jeho možných riešení, alebo do procesu riešenia problému a definovanie problému uskutoční vrcholový manažment,

3. *prístupy opierajúce sa o delegovanú právomoc* – prenášajú v plnom rozsahu právomoci na podriadené skupiny, ktoré sú v konečnom dôsledku zodpovedné za analýzu problému a návrh riešení. Tento prístup patrí medzi najúspešnejšie pre aplikáciu organizačných zmien.

V organizáciách existujú tri bežné prístupy k vytváraniu vnútorných tlakov pre zmenu:

- prístup zhora – nadol,
- prístup zdola – nahor (Ohniskový model),
- odborný prístup.

Nejedná sa o jediné prístupy k zmene. Mnohé organizácie zavádzajú prístup komplexnej kvality, ktorý žije z neustálej zmeny, iné menia organizačnú kultúru, aby boli schopné zvládnuť zmenu.

K odborným prístupom k riadeniu zmien patria:

- model riadenia zmien v organizácii – Kurt Lewin:

Tento model hovorí o tom, že sily, ktoré vedú k zmene neustále pôsobia na organizáciu a sú výsledkom dynamického moderného sveta. Líder má povinnosť vytriediť i vyhodnotiť informácie a určiť na základe závažností síl faktorov, ktoré z nich potrebujú zmenu.

- model tvorby ohnísk:

Najdôležitejším faktorom je schopnosť manažéra predstaviť si rozličné varianty toho, čo sa dá dosiahnuť. Tento model vyžaduje tvorivý štýl myslenia, schopnosť zvoliť vhodných zamestnancov do ohnísk teda takých, ktorí budú schopní stotožniť sa s filozofiou nového prístupu. Najdôležitejšou činnosťou pre úspešne zvládnutie zmeny je manažérova schopnosť inšpirovať a motivovať členov ohnísk.

- štýl vedenia pracovnej skupiny:

Všeobecná teória malých skupín hovorí o tom, že skupiny sú v každom prípade jedinečné. Prax dokázala, že aj keď je zloženie skupín veľmi podobné to čo sa osvedčí v jednej skupine v druhej nemusí fungovať. Ďalej táto teória vyzdvihuje to, že aj napriek odlišnosti skupiny zdieľajú niektoré spoločné potreby ako napríklad potreba splnenia spoločnej úlohy (EuroEkonom.sk, 2015)

Postoju pracovníkov k zmene sa venovali Oreg a Berson (2011), ktorí vo svojom výskume uvádzajú, že je pravdepodobnejšie, že lídri, ktorí si otvorene cenia novosť, odmeňujú inováciu, stimulujú tvorivé myslenie medzi svojimi nasledovníkmi budú podporovať organizačné zmeny, a teda vedú k zníženiu odolnosti zamestnancov voči zmenám. Zatiaľ čo lídri, ktorí pripisujú dôležitosť a prioritu prísny postupom, stabilnému a menej rizikovému konaniu zamestnancov vytvárajú prostredie, v ktorom si zamestnanci vyvíjajú negatívny postoj k organizačným zmenám (Oreg & Berson, 2011). Podobnej téme sa venovali aj Tabak a Barr (1999) vo svojom výskume, ktorí zistili, že sebavedomie manažérov, ktorí riadia zmenu, ich schopnosť splniť úlohu a tolerancia voči

riziku môže ovplyvniť ich zámer adaptovať sa na potenciálne nové technológie. Tieto výsledky zdôrazňujú významný vplyv osobnostných rozdielov na strategické rozhodovacie procesy a výsledky.

### 1.5.2 Osobnostné charakteristiky lídrov

Súhrn istých typických črt osobnosti napr.: vzhľad, znalosti, schopnosti, komunikatívnosť, inteligencia, charizma, odvaha a dominancia, predurčujú efektívnosť vodcu. Novšie prístupy už akceptujú dôležitosť osobnostných vlastností (napr. teória transformačného vedenia) a sústredia sa na to ako je možné ich získať (Míka, 2006, s. 109).

Autori Vakola, Tsaousis a Nikolaou (2004) potvrdili, že stabilné individuálne charakteristiky, ako sú opísané v päťfaktorovom modeli osobnosti, sú spojené s organizačnými zmenami. Tieto korelácie napomáhajú vytvoriť profil zamestnanca, ktorý je „pozitívny na organizačnú zmenu“ a charakterizujú ho ako extrovertného, otvoreného novým skúsenostiam, je prívetivý a svedomitý. Medzi základné faktory veľkej pätky (NEO Big Five) patrí:

#### *Prívetivosť*

Podľa Patricka (2011) je prívetivosť spôsob, akým jednotlivci interagujú s ostatnými v oblastiach dôvery, priamosti, altruizmu, poddajnosti, skromnosti a nežnosti. Úroveň dôvery, sympatie, ústretovosti a súcitu sú u prívetivých osôb zvyčajne vysoké, zatiaľ čo úroveň nedôvery, egocentrizmu a antagonizmu je nízka.

Bartram (2005) zistil, že jednotlivci s vysokou mierou prívetivosti sa snažili o súdržnosť alebo jednotu vo svojich skupinách a mali priaznivý efekt na pozitívne pracovné nastavenie ľudí v skupine.

#### *Svedomitosť*

Osoby charakterizované ako svedomité sú zvyčajne ochotné vyhovieť normám skupiny, ako aj pravidlám a politike organizácie, ak sú prívetivé (Smithikrai, 2008). Podľa Hofmanna a Jonesa (2005) osoby, ktoré sú svedomité, vykazovali opakujúce správanie sa v organizácii, boli efektívni, dôkladní a vytrvalí. Svedomité osoby sú organizované, zručné v plánovaní a sú spoľahlivé v záležitostiach, ktoré si vyžadujú úspech (Van Lieshout, 2000).

#### *Extraverzia*

Extraverzia, ako uvádzajú McCrae a John (1992), označuje správanie, ktoré sa vyznačuje pozitívnosťou, asertívnosťou, energickosťou, sociálnosťou, komunikatívnosťou a srdečnosťou. Extraverti podľa Barrick, Parks & Mount (2005) si užívajú prácu, socializujú a motivujú ľudí okolo seba, tým robia pracovné prostredie príjemným.

### *Otvorenosť voči skúsenosti*

V literatúre sú jednotlivci, ktorí boli klasifikovaní ako otvorení voči skúsenostiam opisovaní ako kreatívni, nekonvenční a široko zameraní (Smith & Canger, 2004). U jednotlivcov, ktorí sú otvorení je menej pravdepodobné, že sa zapoja do medziľudských vzťahov alebo vzťahov, ktoré spĺňajú ich fyzické alebo emocionálne potreby, pretože znaky spojené s otvorenosťou sa nezdajú byť relevantné pre medziľudské vzťahy, preto vedci neočakávali, že nájdu vzťah medzi otvorenosťou nadriadených a postojmi podriadených (Smith & Canger, 2004).

### *Neurotizmus*

Neurotizmus je osobnostná črta, ktorá sa zaoberá individuálnymi rozdielmi v prispôsobovaní sa a v stabilite emócií (Zhao & Seibert, 2006). Jedinci s vysokou úrovňou neurotizmu zvyčajne zažívajú zvýšené negatívne vplyvy, úzkosť a nesmelosť (Renn, Allen & Huning, 2011). Osoby s vysokou úrovňou neurotizmus sa zvyčajne nestávajú prirodzenými vodcami kvôli svojej neschopnosti prispôbiť svoje emócie. Títo ľudia sú zvyčajne klasifikovaní ako pasívni vodcovia. Pasívni lídri nie sú príkladom, neposilňujú ani aktívne nemonitorujú výkonnosť svojich podriadených pri dosahovaní očakávaných výsledkov. Neradi riskujú a nevytvárajú výzvy. Dôsledkom správania pasívnych vodcov je to, že títo vodcovia nevykazujú vysokú úroveň kolektívnej otvorenosti, svedomitosti ani extravenzie (Hofmann & Jones, 2005).

Naopak, osoby, ktoré majú vysokú úroveň týchto osobnostných črt (kolektívna otvorenosť, svedomitosť a extravenzia) sa zvyčajne zapájajú do vodcovského správania, ktoré by ich malo identifikovať ako prirodzených vodcov z dôvodu ich podpory a efektívnosti. Hofmann a Jones (2005) ďalej uviedli, že nedostatok efektívneho vodcovského správania sa pasívnych vodcov pravdepodobne povedie k viac neurotickej alebo menej emocionálne stabilnej kolektívnej osobnosti.

Multivariačná štúdia, ktorú vykonali Judge a kol. (2002) dospeli k záveru, že prívetivosť, extravenzia, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti ukázali vzťah k vzniku vodcovstva. Najlepšími prediktormi vzniku vodcovstva boli svedomitosť a extravenzia, pričom neurotizmus bol jedinou neprepojenou, nesúvisiacou dimenziou.

Okrem uvedených osobnostných charakteristík sa do pozornosti výskumných štúdií, ale aj požiadaviek praxe, dostáva otázka rodových rozdielov v líderských kompetenciách v súvislosti s osobnostnými predispozíciami, ale aj vplyv veku na líderské kompetencie. Súčasný školstvo u nás je výrazne feminizované oproti iným pracovným organizáciám.

Z historického hľadiska v rodových rozdieloch, boli muži vnímaní ako vhodnejší na to, aby sa stali lídrami. Hlavne kvôli tradičným rodovým stereotypom je žena v úlohe lídra vnímaná skôr negatívne. Niekoľko štúdií naznačilo stereotyp „typického“ muža a ženy v skupinách odlišujúcich sa podľa pohlavia, veku, rodinného stavu a vzdelania (Krefting, 2002; Neubert & Taggar, 2004; Ridgeway, 2001).

Tieto štúdie poukazovali, že tradične mužské charakteristiky sa všeobecne považujú za pozitívnejšie než tradične ženské vlastnosti. Tieto tradičné rodové stereotypy zobrazujú mužov vysoko v črtách, ktoré odrážajú kompetencie, zatiaľ čo ženy skórujú vyššie v črtách, ktoré odrážajú láskavosť alebo výrečnosť. Konkrétne tieto stereotypy vykresľujú mužov ako efektívnych v dosahovaní výsledkov, kompetentných, aktívnych, energických, emocionálne stabilných, nezávislých a racionálnych, zatiaľ čo ženy sú všeobecne vnímané ako nedostatočné v týchto črtách (Heilman, 1995).

Feingold (1994) vo svojej meta-analýze poukázal na to, že muži sú asertívnejší a majú vyššiu sebaúctu než ženy, ktoré zas vyššie skórujú v extravertzii, prívetivosti, ale aj dosahujú vyššiu anxiu a viac dôverujú ľuďom. Schmitt a kol. (2008) sa zaoberali rodovými osobnostnými rozdielmi vo faktoroch veľkej päťky naprieč 55 kultúrami a konštatujú, že ženy dosahujú vyššie skóre v štyroch faktoroch. V prívetivosti, extravertzii, svedomitosti a neurotizme, pri ktorom bol vôbec najväčší rozdiel a v žiadnej krajine muži neskórovali v neurotizme vyššie ako ženy. Vo faktore otvorenosti autori hovoria o tom, že ženy sú viac otvorené pocitom a muži zas nápadom. Ďalší výskum potvrdzuje silu neurotizmu u žien (Costa a kol., 2001), ktorú Hřebíčková (2011) pripisuje hormonálnym zmenám v živote ženy počas menštruačného cyklu, tehotenstva a klimaktéria.

Predošlé štúdie vykazujú, že úrovne prívetivosti a svedomitosti s vekom stúpajú, zatiaľ čo úrovne extravenzie a otvorenosti vekom klesajú (Costa, McCrae, Zonderman, Barbano, Lebowitz & Larson 1986; Helson a kol. 2002; Mroczek, Spiro, & Griffin, 2006; Srivastava a kol., 2003). Priemerné úrovne neurotizmu sú vo všeobecnosti negatívne spojené s vekom, hoci v literatúre existujú výnimky, ktoré hovoria o tom, že sa vekové rozdiely neobjavili vo všetkých krajinách a existujú náznaky, že sa táto vlastnosť môže zvyšovať okolo 80 roku života (Terracciano, McCrae, Brant, and Costa, 2005). Je teda vidieť, že črty, ktoré sú spojené so spoločenským záujmom vekom rastú a klesajú črty súvisiace so spoločenským vplyvom a horlivým prístupom k životu.

## 1.6 Zhrnutie

Líderstvo ako nový fenomén súčasnosti, sa skloňuje v rôznych oblastiach spoločenského života spoločnosti. Mnohí ho zamieňajú aj pojmom vodca, líderšip. V literatúre sa vyskytuje veľké množstvo definícií. Za výstižnú charakteristiku vodcovstva považujeme definíciu, v ktorej je líderstvo chápané ako „*schopnosť jednotlivca ovplyvňovať, motivovať a umožňovať druhým, aby prispeli k efektívnosti a úspechu organizácie*“ (Wilderom, House, Hanges, Ruiz-Quintanilla, Dorfman, Javidan, Dickson, & Associates, 1999, s. 184). Na leadership však možno nazerať aj ako na proces, pri ktorom je dôraz

kladený na sociálny aspekt vedenia, na sociálne interakcie, ovplyvňovanie, resp. na spoluprácu a dosahovanie spoločných cieľov, prízvukujú sa interpersonálne vzťahy, prípadne manažovanie práce ostatných (Hunt & Osborn, 2000; Leithwood, & Riehl, 2005).

V zmysle rôznych klasifikácií vodcovstva sa v súčasnosti do popredia dostal práve koncept **teórie transformačného vodcovstva** (transformational leadership), ktorý uviedol McGregor Burns v roku 1978 v svojej publikácii Leadership. Lídership je zameraný na zmeny, na transformáciu. Adjektívum v názve teórie vyjadruje, že pri uplatňovaní tzv. transformačného prístupu „*vodca transformuje a motivuje svojich nasledovníkov tak, že ich prinúti presiahnuť vlastné záujmy, aby dosiahli víziu a ciele organizácie. Nasledovníci si viac uvedomujú dôležitosť výsledkov úlohy a stanú sa produktívnejšími*“ (Williams, Ricciardi, & Blackbourn, 2006, s. 591).

Problematika líderstva prenikla v poslednom období aj do edukačného procesu. Kým spočiatku sa výskumy zameriavali prevažne na charakteristiky vodcov v školách, t.j. riaditeľov, neskôr sa pozornosť obrátila na dosah vodcovstva učiteľov na študijné výsledky žiakov (Purkey, & Smith, 1983; Hallinger, & Heck, 1996; Riehl, & Firestone, 2005). Nakoľko sa potvrdilo, že vodcovstvo učiteľov má pozitívny vplyv na výkony žiakov, na dosahovanie vízie školy, na školskú klímu atď., posilnilo sa presvedčenie, že vodcovské aktivity učiteľov by mali byť zahrnuté do procesu transformácie škôl a zmien (Lieberman, 1992). Frost a Durrant dokonca tvrdili, že „*výchova učiteľov ako vodcov je základom pre efektívne zlepšovanie školy. Rozvíjanie vodcovských schopností učiteľov, exponenciálny nárast sebadôvery a sebahodnotenia.....*“ (Frost, & Durrant, 2002, 157).

Podľa viacerých autorov líder musí ovládať množstvo kompetencií a medzi ne patrí aj schopnosť sebahodnotenia. Je to „*hodnotenie, ktoré jednotlivec vytvára a obvykle zachováva so zreteľom na seba, vyjadruje súhlasný alebo nesúhlasný postoj a indikuje mieru, do ktorej jednotlivec sám seba pokladá za schopného, významného, úspešného a hodnotného... sebahodnotenie je osobný úsudok o vlastnej hodnote, ktorý je vyjadrený v postojoch, ktoré jednotlivec k sebe zaujíma. Je to subjektívny zážitok, ktorý jednotlivec sprostredkuje druhým verbálnymi správami a iným zjavným vonkajším správaním*“ (Watkins, 1978, s. 171).

Sebahodnotením a správnu sebakritikou dokáže líder autoregulovať svoje správanie a viesť ľudí tak, aby boli motivovaní k práci a na pracovisku spokojní.

Spokojnosť s prácou vzniká spojením vnútornej a vonkajšej motivácie. Už viaceré staršie výskumy dokázali, že školskí lídri predstavujú účinné faktory vonkajšej motivácie učiteľov a ich spokojnosti so zamestnaním.

Lídri, vodcovia stojaci na čele presadzovania nových stratégií a nových cieľov sú schopní včas vycítiť potrebu zmeny organizácie, majú reálnu víziu, majú schopnosť získať ľudí pre potrebné zmeny, dokážu byť v kľúčových okamihoch lídrami spoločností.



Dnešná doba je charakteristická zmenami, väčšina zmien je nepredvídateľných. Ak chceme prežiť musíme sa so zmenami vyrovnávať tak, že sa tiež zmeníme. Kto chce byť úspešný musí sa meniť rýchlejšie ako zmeny okolia. Hlavnou manažérskou výzvou nie je pochopiť, čo je potrebné zmeniť, ale premeniť plány na realitu.

## 2 Učiteľ ako líder školskej triedy

### 2.1 Školská trieda ako sociálna skupina

Učiteľské vodcovstvo (teacher leadership) ako sme už uviedli vyššie, označuje konkrétne činnosti učiteľov – pedagogických zamestnancov školy, a to najmä počas vyučovania (vedenie žiakov), ale zároveň zahŕňa aj aktivity prebiehajúce mimo priameho vyučovacieho času (napríklad počas prestávok, domácej prípravy, konzultácií s kolegami a odbornými zamestnancami školy atď.). Na to, aby učiteľ zvládol tzv. manažérstvo na nízkej úrovni riadenia – v triede (Sabeena, Rathí, 2015, s. 58), či vzťahy medzi učiteľom a žiakmi je potrebné, aby chápal charakteristiky školskej triedy, dynamiku, ktorá v nej vzniká, ale aj ďalšie procesy, ktoré v tejto malej formálnej sekundárnej sociálnej skupine prebiehajú. Ďalšie subkapitoly tejto kapitoly sa preto zameriavajú na sociálno-psychologické charakteristiky školskej triedy ako sociálnej skupiny.

Školská trieda je skupina žiakov rovnakého veku, ktorí sú vzdelávaní spoločne v škole. Podmienka rovnakého veku však býva často porušovaná aj tým, že žiaci môžu opakovať ročník, alebo majú odklad na nástup do školy. Zloženie školskej triedy prechádza počas školského roku rôznymi zmenami, či už dlhodobejšieho alebo krátkodobejšieho charakteru. Zmeny, môžu nastávať pod vplyvom rozdeľovania sa na predmety, prestupom na inú základnú školu alebo inými dôvodmi (Průcha, 2002). Školská trieda je skupina, kde sa realizuje edukačný proces. Je charakteristická niektorými znakmi, akými sú napríklad: vzájomné ovplyvňovanie, interakcia, súdržnosť, existencia spoločných cieľov. Vyznačuje sa však aj bipolaritou, čo znamená, že učiteľ má prevahu nad svojimi žiakmi tým, že má vzdelanie, informovanosť, ale aj jeho celkovou osobnosťou. Učiteľ riadi aj ovplyvňuje činnosť žiakov, motivuje ich do ďalších aktivít a do ich učenia (Doušková, 2012).

Školskú triedu považujeme za sociálnu skupinu, ktorá má veľký vplyv aj pri tvorbe sebapodnimaní žiaka. Žiak v školskej triede získava nové zručnosti či vedomosti, preberá nové formy správania sa, čo sa prejavuje spoznávaním a prispôbovaním svojho správania novým pravidlám a poriadkom, zavedeným v škole alebo v triede. Trieda sa pre žiaka stáva novým, veľmi podnetným sociálnym, ale aj výchovným činiteľom, v ktorej formuje svoju osobnosť. Na žiaka pôsobí učiteľ a taktiež spolužiaci, s ktorými spolu plnia výchovný a vzdelávací cieľ. Medzi žiakmi sa vytvárajú vzťahy, poznajú sa hlbšie, čím spĺňajú jednu z podmienok malej sociálnej skupiny, a tiež ju zaraďujeme k formálnym skupinám, pretože bola cielene vytvorená, má určitú štruktúru a pevnú organizáciu. Na to, aby školská trieda bola pre žiakov ideálnou skupinou pre ich rozvoj, mala by plniť tri rozmery: školskú úspešnosť, integrovanosť a kohéziu.

Štruktúra v školskej triede môže byť formálna a neformálna. Čo sa týka formálnej štruktúry, ide o oficiálne pridelenie určitého postavenia v triede (pomôckar, týždenník a pod.). Formálna a neformálna štruktúra sa navzájom ovplyvňujú (Hvozdík, 1986). Na to, akú pozíciu žiak v triede má, pôsobia aj vonkajšie činitele, medzi ktoré patria prospech, vzhľad, schopnosti žiaka a vek. Žiaci sa s pribúdajúcim vekom menia, čím sa menia aj požiadavky na voľbu najobľúbenejšieho spolužiaka. V každom období si všimajú istú črtu, podľa ktorej hodnotia osobu iných žiakov, napríklad: na začiatku štúdia v ZŠ sú to intelektové vlastnosti, ku koncu štúdia skôr emocionálne (Gajdošová, 2000).

Podľa Kollárika (1992) je školská trieda z hľadiska veku homogénna sociálna skupina, ktorá má určitý cieľ zahrňujúci v sebe zložky výchovy a vzdelávania. Je to aj skupina, ktorá sa navzájom ovplyvňuje a môžu ju charakterizovať tieto prvky (Auger, Boucharlat, 2001, s. 29):

- Skupina detí alebo adolescentov.
- Prítomnosť aspoň jedného dospelého.
- Pravidelný kontakt.
- Povinnosť byť súčasťou triedy.
- Spoločný cieľ vzdelávať sa.
- Vzdelávanie prebieha v inštitúcii – v škole“.

Na školskú triedu má vplyv aj jej zloženie a počet žiakov. Najlepšie je, keď je v triede 24-30 žiakov. Žiaci v triede po nástupe na plnenie školskej dochádzky začínajú tak prežívať práve v škole väčšinu svojho času. Ako jedinec prichádza do prostredia, v ktorom hľadá svojich rovesníkov, buduje si s nimi vzťahy a v neposlednom rade sa prispôsobuje autoritám. V škole ďalej prebieha socializačný proces. Školská trieda prechádza týmito najdôležitejšími vývinovými fázami:

**Formovanie** – táto fáza prebieha, keď sa žiaci spoznávajú. U žiaka sa v tejto fáze môžu objaviť rôzne neistoty či strach ako zapadne do kolektívu, či sa dokáže presadiť medzi rovesníkmi, či sa nedostane do konfrontácie so svojimi spolužiakmi atď.

**Vzpieranie**, ktorá prebieha, keď sú si spolužiaci rodinno, socio-ekonomickým zázemím vzdialení. Žiak je konfrontovaný s rôznymi predstavami, postojmi či názormi spolužiakov. Nie je mu umožnené realizovať svoje potreby a tak sa dostáva do konfliktu. Vďaka emóciám reaguje výbušne, agresívne a tak vytvára konfliktné prostredie v sebe samom, medzi spolužiakmi, ale aj učiteľmi.

**Normovanie** sa začína, keď doznejú všetky konflikty a situácia sa upokojí. Nastáva tak priestor pre vznik nových pravidiel, ktoré sa v triede majú dodržiavať.

**Fáza optimálneho výkonu** – to znamená, že trieda ako skupina je pripravená na plnenie skupinových cieľov a atmosféra v skupine je pozitívna.

**Rozhod** – ním sa uzatvára vývoj skupiny. Neznamená to však, že zaniknú aj vzťahy. Tie práve naopak môžu fungovať ďalej v iných skupinách, zoskupeniach s odlišnou intenzitou.

Trieda je aj formálna skupina, ktorá sa riadi normami, tzn. že činnosti žiakov a aj učiteľov, ich správanie je predpísané a dodržiava sa. Kačáni (1999) uvádza, že v triede existujú 2 typy vzťahov a to formálne, ktoré sú už vopred dané a fungujú podľa predpisov a školského poriadku a vzťahy osobne výberové, ktoré sú založené na určitej sympatii a blízkosti ako napríklad vzťah medzi dvomi žiakmi, alebo vzťah učiteľ – žiak. Podľa Hvozdíka (1986) je sociálna skupina celkom, ktorý tvorí kolektív navzájom závislých a integrujúcich jednotlivcov, ktorí sú na určitú dobu spojení cieľom a neskôr aj emocionálnou jednotou. Taktiež je trieda aj stabilnou a uzatvorenou skupinou. Jej členovia – žiaci sú stáli, nemôžu voľne prichádzať a odchádzať. Všetci majú rovnaké pravidlá, práva a povinnosti, ktoré musia plniť. Školská trieda nevzniká na základe dobrovoľnosti, ale ako podnet na výchovu a vzdelávanie. Podľa Verbovskej (2006) trieda spĺňa všetky znaky, ktoré má bežná skupina a to:

- Má ciele a úlohy, ktoré sa musia plniť v rámci školy.
- Skupinové ciele realizujú jej členovia.
- Aktivita členov je kontrolovateľná (plní ju učiteľ vo vzťahu ku svojim žiakom).
- Svoju činnosť nevykonáva izolovane, ale s inými inštitúciami.

Oravcová (2004) uvádza aj ďalšie znaky malej sociálnej skupiny, ktoré by sa dali aplikovať do školskej triedy nasledovne:

- Interakcia – žiaci medzi sebou komunikujú, navzájom sa ovplyvňujú a majú medzi sebou vzájomné väzby
- Spoločné ciele – aj žiaci v triede smerujú k rovnakému cieľu a tým môže byť ukončenie základnej školy, popritom si však mnohí plnia aj svoje individuálne ciele
- Spoločné hodnoty a normy správania – žiaci dodržujú pravidlá, ktoré pre triedu platia, dodržujú skupinovú disciplínu
- Vedomie súdržnosti a spolupatričnosti – sú si vedomí toho, že tak ako patria do skupiny, tak patria aj k sebe a pri dosahovaní cieľov sú od seba závislí
- Štruktúra – každý člen v skupine má vyčlenenú svoju pozíciu, rolu alebo status a ich vzťahy sú navzájom poprepájané
- Autómia – každá skupina je od iných skupín odlišná a samostatne fungujúca, čo platí aj v prípade školskej triedy

V školskej triede sa však vytvárajú aj podskupiny, ktoré vznikajú z rôznych príčin. Nie všetci žiaci sú schopní sa zaradiť do jednej z nich. Dôvody môžu byť rôzne (názorové rozdiely, záujmy, osobnostné charakteristiky, strach...).

## 2.2 Atmosféra a klíma triedy

S meniacimi sa spoločensko-ekonomickými podmienkami v 21. storočí by mali školy, ako aj učitelia, ktorí realizujú edukačný proces, plniť nové úlohy. V súčasných podmienkach edukačného procesu je nedostačujúca samostatná didaktická činnosť učiteľa, zahrňujúca v sebe požiadavky na podporovanie činnosti žiakov, rozvíjanie ich tvorivosti a aktivity, prebúdzanie ich záujmu o poznanie nového a naučenie žiakov učiť sa. Predpokladom úspešnosti didaktickej činnosti učiteľa je uplatňovanie takých pedagogických prístupov, ktoré by podporili vytváranie optimálnej školskej klímy, čo v reálnej praxi znamená motivovanie žiakov k učebnej činnosti a neformálnu prácu so žiakmi, ktorá ich vedie k tomu, aby verili vo svoje schopnosti a vzájomne spolupracovali medzi sebou (Petlák, 2004). Klíma školy a školskej triedy sa stáva dôležitým ukazovateľom, bez ktorej je úspešná edukácia už v súčasnosti nepredstaviteľná. Preto sa jej význam zdôrazňuje v práci učiteľa ako lídra.

Školská klíma je kvalitatívnym ukazovateľom, pomocou ktorého vieme vyjadriť nielen kvalitu prostredia a materiálno-technického vybavenia školy, ale dokážeme predovšetkým určiť kvalitu interpersonálnych vzťahov v konkrétnej škole. Optimálne interpersonálne vzťahy medzi učiteľmi a vedením školy v rámci učiteľského zboru, ale aj medzi učiteľom a žiakmi výrazným spôsobom vplyvajú na klímu školy, a tým aj na efektívnosť a výsledky edukačného procesu. Súčasťou školskej klímy je aj klíma triedy, ktorou sa ďalej budeme v štúdiách zaoberať. Zaujíma nás, ktoré činitele sa najvýraznejšie spolupodieľajú na utváraní pozitívnej klímy školskej triedy. Je dôležité uvedomiť si, že jedine v triede, pre ktorú sú charakteristické pozitívne interpersonálne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom, sa môžeme dopracovať k plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka, čo je hlavným cieľom edukačného procesu. Úlohou učiteľa je tento cieľ splniť, a práve preto by sa mal čo najviac snažiť o vytvorenie pozitívnej a bezpečnej klímy v triede (Petřík, 2018).

Samotný pojem klíma sa používa predovšetkým v prírodných vedách na označenie podnebia vyjadrujúceho dlhodobý a stabilný režim počasia. Vedným odborom, ktorý popisuje a vysvetľuje klímu počasia je klimatológia, blízka odboru meteorológie. Pojem klíma sa však postupom času stal aj objektom záujmu spoločenských vied. Tie používali klímu primárne ako metaforu pre javy, ktoré študovala psychológia organizácie a riadenia. V súčasnosti sa klíma plne etablovala v psychologických vedách a vyjadruje

“podnebie“, náladu charakteristickú pre určité prostredie, napr. prostredie školy (Mareš, 2003).

Postupom času nadobudla klíma školy nenahraditeľný význam pre efektívne fungovanie každej organizácie. Je to tak aj v prípade výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Kvalita klímy sa premieta do všetkých charakteristík školy, čím môže výrazným spôsobom, buď negatívne, alebo pozitívne usmerňovať celkový, každodenný “chod“ školy. Medzi primárne úlohy každej školy by mala patriť snaha o rozvoj plnohodnotnej osobnosti všetkých žiakov. Škola musí čo najefektívnejšie a promptne reagovať na rýchlo sa meniace podmienky spoločnosti a náležite pripraviť mladých ľudí pre ich budúci život, pre prax, aby sa v ňom generácia, ktorú vychovávame a vzdelávame nestratila. Bolo by utopistické myslieť si, že tento cieľ môžeme dosiahnuť v škole, kde panujú napäté vzťahy na vyučovacích hodinách, v rámci pedagogického zboru, ale i medzi pedagogickým zborom a vedením školy. Z toho vyplýva opodstatnenie venovať sa klíme školy, snažiť sa o neustále zlepšovanie klímy školy a o vytvorenie pozitívnej klímy v škole. Platí to pre všetkých aktérov školy, či sa už jedná o žiakov, učiteľov, rodičov alebo riaditeľov škôl.

Klíma školy vyjadruje súhrn subjektívneho hodnotenia a sebahodnotenia všetkých aspektov vzdelávania v danej škole, ktorý sa vytvára predovšetkým vzájomnou komunikáciou, sociálnymi vzťahmi, vnímaním prostredia, sociálnymi a psychickými procesmi, ktoré sa spolupodieľajú na realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu (Čáp, 2013, Mareš, 2013). Bez spomenutých aspektov by bola realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu nepredstaviteľná. Ak však chceme pripravovať svojich žiakov pre život, pripravovať ich, ako správne žiť, je dôležité, aby všetky spomenuté aspekty smerovali k pozitívnemu pólu, čo znamená snažiť sa, aby vzájomná komunikácia medzi učiteľom-žiakom, medzi žiakmi navzájom, medzi rodičmi a učiteľmi, ale i medzi vedením školy a pedagogickým zborom bola na jednej strane otvorená, ale i plná vzájomného rešpektu. Podobne je tomu i pri ostatných spomenutých aspektoch. Všetky by mali smerovať k tomu, aby sa na škole vytvorila pozitívna klíma.

Celkové vnímanie klímy školy a školských tried sa podarilo zhrnúť J. Marešovi (2003), podľa ktorého je to jav:

- na ktorého vzniku, fungovaní a premenách sa výrazne podieľa vedenie školy, učiteľský zbor, učitelia ako skupiny a jednotlivci, školské triedy, žiaci ako skupiny a jednotlivci, výchovný poradca, školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, administratívni pracovníci školy, technickí pracovníci školy, rodičia, predstavitelia štátnej správy, ktorá zodpovedá za fungovanie školstva, predstavitelia komunity, v ktorej škola funguje;
- subjektívne vnímaný, prežívaný a hodnotený jav;
- jav dlhodobého charakteru, ktorý sa v čase dynamicky mení;
- jav, ktorý je možné skúmať na niekoľkých úrovniach (napr. úroveň jednotlivých aktérov, skupín aktérov, všetkých aktérov);

- jav, ktorý zvyčajne vnímajú, prežívajú a hodnotia jedinci, ale aj skupina aktérov rozlične (napr. klíma z pohľadu žiaka, jednej triedy, viacerých tried, učiteľov, učiteľského zboru, riaditeľa, rodičov atď.);
- jav, ktorý môžeme skúmať v jeho aktuálnej podobe (momentálny stav), preferovanej podobe (podľa subjektívneho prania aktérov), žiaducej podobe (ako cieľ intervenčnej snahy), retrospektívnej podobe (vychádzajúci z pôvodného stavu);
- jav, ktorý zo systémového pohľadu pozostáva z rôznych prvkov, ktoré nie sú rovnako dôležité, a môžeme ich hierarchicky usporiadať;
- jav, ktorý môžeme chápať ako nezávisle premennú a skúmať jej vplyv na jej aktérov (napr. ako vplyva klíma na výkonnosť žiakov). Klímu školy môžeme chápať tiež ako závisle premennú pri snahe o dosiahnutie zmien a cielenú intervenciu v škole;
- jav, ktorý ovplyvňuje sociálnu, zdravotnú, pedagogickú a psychologickú charakteristiku jej aktérov;
- jav, ktorý ovplyvňuje úspešnosť fungovania inštitúcie (z nášho hľadiska školy) ako celku;
- jav, ktorý ovplyvňuje výsledky inštitúcie (z nášho hľadiska školy).

Vychádzajúc z uvedených skutočností, má svoje opodstatnenie uvažovať o kvalite školskej klímy, ktorú by sme mohli vymedziť už so spomenutými protipólmi pozitívnej školskej klímy (žiaducej) a negatívnej školskej klímy (nežiaducej). Z hľadiska úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu považujeme za obzvlášť dôležité snahu o vytvorenie pozitívnej školskej klímy, bez ktorej je nepredstaviteľný nielen výchovno-vzdelávací proces, ale ani efektívne „pracujúca“ škola.

Znaky pozitívnej (žiaducej) školskej klímy približuje J. Doležalová (2003) s pomocou použitia akronymu písmen:

**K** – komunikácia, kooperácia, kvalitná výučba;

**L** – pozitívne ladenie žiakov aj učiteľov;

**I** – inovácia obsahu a foriem vzdelávania;

**M** – aplikácia moderných metód a organizačných foriem práce učiteľov;

**A** – aktivita.

Pozitívna klíma školy je vytváraná otvorenou komunikáciou medzi všetkými aktérmi školy, je tvorená aj vzájomnou kooperáciou medzi nimi. Nevyhnutné je tiež, aby na školách prebiehal kvalitný výchovno-vzdelávací proces, ku ktorému sa môžeme dopracovať inováciou obsahu a foriem vzdelávania a aplikáciou moderných metód do výchovno-vzdelávacieho procesu. Všetko to sa musí diať aktívne a v konečnom dôsledku sa to odzrkadlí na pozitívnom naladení žiakov, učiteľov, rodičov i riadiacich pracovníkov. V zmysle predchádzajúcich myšlienok, učiteľ pri tvorbe klímy zastupuje predovšetkým rolu:

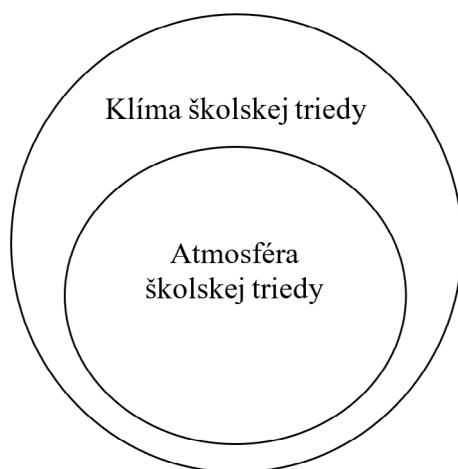
- **Komunikátora** – vyjadrenú pedagogickou komunikáciou učiteľa. Prostredníctvom nej učiteľ svojimi výrokmí motivuje, usmerňuje žiakov, dáva priestor na vyjadrenie svojich vlastných názorov;
- **Lídra** – ktorý, vyjadruje postavenie učiteľa v školskej triede v úlohe vodcu, vedúceho edukačného procesu. Vedenie školskej triedy vyžaduje od učiteľa riadiace schopnosti, ktoré mu umožňujú samostatnú prípravu a realizáciu vyučovacej hodiny, samostatné diagnostikovanie a hodnotenie žiakov;
- **Informátora** – čiže sprostredkovateľa informácií žiakom v edukačnom procese pomocou približovania, vysvetľovania a konkretizovania učiva. Kvalita vysvetľovania a výber vhodných metód pri sprostredkovaní nového učiva tak môžu výrazným spôsobom vplývať na učebné výsledky žiakov;
- **Metodika** – t. j. voľba a používanie metód pri realizácii edukačného procesu nemajú vplyv len na kvalitu výsledkov edukácie. Voľba metód z hľadiska spoločenskej a sociálnej dimenzie vplýva tiež na vzťah medzi učiteľom a žiakom, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje klímu školskej triedy;
- **Axiológ** – ktorý vychováva hodnotami k hodnotám. Úlohou učiteľa je vytvárať takú klímu, ktorá by podporovala vlastné hodnotenie žiakov. Vlastným hodnotením sa nemyslí výsledok, ale proces, na základe ktorého žiak hodnotí javy, situácie, seba, svoju činnosť (Hanuliaková, 2010).

V škole a samotnej triede prežívajú žiaci pomerne mnoho času, preto je dôležité, aby školu radi navštevovali a cítili sa v nej dobre. V triede či učebniach prebieha riadený učebný proces. Samotné prostredie má svoje aspekty: architektonický (umiestnenie školy, riešenie prístupu ku škole, dispozičné riešenie budovy školy, variabilnosť učebných priestorov, rozmiestňovanie tried, odborných učební a kabinetov), ergonomický (podoba a veľkosť školského nábytku, usporiadanie pracovného prostredia žiakov a učiteľov, ich pomôcky), hygienický (akustika, kúrenie, osvetlenie, vetranie, bezpečnosť a prašnosť miestností, kde sa edukačná činnosť realizuje), no dôležitý je aj organizačný aspekt (komunikácia subjektov edukácie a vzťahy medzi nimi). Charakter edukačného prostredia môže ovplyvňovať vzdelávacie výsledky žiakov (Čáp, Mareš, 2007).

Sociálnu atmosféru možno chápať ako reálne existujúci, vnútorne štruktúrovaný fenomén, znak skupiny, ktorý má priamy súvis so spokojnosťou členov skupiny i jej pôsobením, ktoré sa prejavuje výkonnosťou, stabilitou a konfliktami (Kollárik, 1990).

T. Kollárik (2002) konštatuje, že pojmy atmosféra a klíma sú síce veľmi podobné, avšak kvôli menšej časovej stabilite atmosféry zároveň vzniká potreba ich od seba odlíšiť. Vychádzajúc z obrázku uvedeného v publikácii J. Laška (2001), môžeme vzťah atmosféry a klímy školy znázorniť takto:

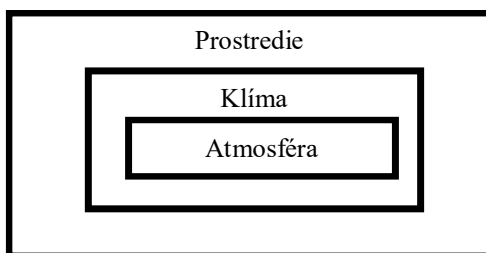




Obrázok 3 Vzťah medzi pojmami klíma a atmosféra školy (Lašek, 2001)

Kým pojem atmosféra vyjadruje krátkodobé, situačne podmienené sociálne a emocionálne naladenie žiakov školy, klímu školy môžeme považovať za trvalejšie sociálne a emocionálne naladenie žiakov. V našej dizertačnej práci sme sa z toho dôvodu rozhodli venovať pozornosť klíme, pretože, ak chceme zistiť, či existuje vzťah medzi autoritou učiteľa a klímou tej-ktorej školskej triedy, nazdávame sa, že klíma školskej triedy nie je až natoľko situačne podmienená, ako tomu je pri atmosfére školskej triedy.

P. Gavora (1999) tiež poukazuje na dôležitosť rozlíšenia medzi pojmami prostredie, klíma a atmosféra. Vyjadruje to aj nasledujúci obrázok:



Obrázok 4 Vzťah medzi učebným prostredím, klímou a atmosférou (Gavora, 1999)

Učebné prostredie je najvšeobecnejším pojmom, ktorý v sebe zahŕňa pojmy nižšej úrovne, klímu a atmosféru triedy. Svojím obsahom presahuje sociálno-psychologický aspekt, pretože sa týka aj fyzického prostredia, t. j. typu, vybavenia, akustiky, osvetlenia učebne. Atmosféra triedy vyjadruje krátkodobú, momentálnu situáciu v triede, ktorá sa môže zmeniť behom jednej minúty alebo jedného dňa. Klíma triedy vyplňa miesto medzi učebným prostredím a atmosférou školy. Vzniká v priebehu mesiacov, mení sa len pomaly (Gavora, 1999). Atmosféra tej-ktorej školskej triedy má relatívne úzky rozsah.

Klíma triedy je podľa P. Gavoru (1999) sociálno-psychologický termín, ktorý označuje mieru spokojnosti žiakov, ktorá závisí od toho, či si žiaci v triede dostatočne vzájomne rozumejú, aká je ich súdržnosť a aký je ich stupeň súťaživosti, resp. konkurencie medzi nimi.

Iný pohľad na klímu triedy vyjadrujú J. Mareš a J. Křivohlavý (1995), ktorí upozorňujú na to, že klíma triedy v skutočnosti vyjadruje ustálené postupy vnímania, prežívania a hodnotenia všetkých aktérov triedy na to, čo sa v nej odohrávalo, odohráva alebo sa v budúcnosti bude odohrávať.

Sociálna klíma triedy je vytváraná súborom vnútorných a vonkajších podmienok. Tieto podmienky vo vzájomnej súčinnosti pôsobia na jednotlivých žiakov a učiteľov a ovplyvňujú ich správanie (Vykopalová, 1992).

Môžeme povedať, že klíma triedy je sociálno – emocionálne naladenie, postoje a vzťahy, ale aj pedagogické pôsobenie učiteľov (Průcha, Walterová, Mareš 2009). J. Mareš (2013) vysvetľuje klímu ako ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých účastníkov triedy, pričom zahŕňa spomienky žiakov aj učiteľa na zážitky z minulosti, súčasnú situáciu, ale aj to, čo v najbližšej dobe príde. H. Grecmanová (2008) uvádza výskumy, ktoré výskumy preukázali, že rozdielne vnímajú klímu triedy žiaci a inak zas učitelia.

Edukačné prostredie školskej triedy môžeme definovať ako komplex fyzikálnych a sociálnych faktorov vytvárajúcich „*vnútorný život*“ triedy. Medzi fyzikálne podmienky môžeme zaradiť veľkosť priestorov učebne, konštrukciu a materiál nábytku, jeho usporiadanie, osvetlenie učebne, jej vetranie, farby stien, technické zariadenia učebne, teda všetko to, čo môže pôsobiť na životné a pracovné podmienky žiakov i učiteľov. Sociálno-psychologickými faktormi označujeme súbor interpersonálnych vzťahov a interakčných procesov medzi účastníkmi daného prostredia, teda jednak medzi žiakmi a učiteľmi, ale tiež medzi žiakmi navzájom. Podľa dĺžky časového trvania týchto vzťahov a procesov môžeme sociálno-psychologické faktory ďalej rozdeľovať na stabilné, tvoriace klímu triedy, a nestabilné, tvoriace atmosféru triedy (Průcha, 1996).

Každá trieda je špecifická svojou klímou, ktorá v nej prevláda, dominuje. J. Hanuliaková (2010) sa na základe štúdií odbornej literatúry, ktorá sa zaoberá klímou školskej triedy, pokúsila uviesť jej klasifikáciu:

- Aktuálna a preferovaná klíma, ktorá vyjadruje polaritu medzi súčasnou klímou a žiaducou klímou školskej triedy.
- Komunikačná klíma vyplývajúca zo spoločenskej, sociálnej a kultúrnej dimenzie prostredia (Hanuliaková, 2010). Podľa J. Průchu (2009) komunikačná klíma vyjadruje spôsoby udržiavanej a preferovanej komunikácie v určitom prostredí. Na základe toho môžeme hovoriť o suportívnej komunikačnej klíme, pre ktorú je charakteristické vzájomné rešpektovanie zúčastnených aktérov komunikácie.

Druhým typom komunikačnej klímy je defenzívna klíma, ktorá sa prejavuje súperením účastníkov komunikácie.

- Kreativná klíma, ktorá rešpektuje autonómiu žiakov a pomocou vytvárania podnetovo bohatého prostredia im umožňuje sebarealizáciu. Na základe realizovaných výskumov kreatívnej klímy určil G. Ekvall faktory, ktoré môžu podporiť tvorivosť žiakov. Ide o slobodu, podporu nápadov, motivačnú silu prostredia, dynamickosť prostredia, hravosť, diskusiu, dôveru, humor, otvorenosť, konflikty, čas na rozpracovanie nápadov a ochotu riskovať.
- Organizačná klíma, ktorá je vytváraná vedením danej organizácie. Dôležitým činiteľom organizačnej klímy je spôsob správania sa manažmentu. Podrobnejšie sa organizačnej klíme venuje H. Grecmanová (2008).
- Mravná klíma, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou výchovného pôsobenia na školách. Prostredníctvom mravnej výchovy sa učitelia snažia formovať mravné vedomie a správanie žiakov (Hanuliaková, 2010).
- Psychická klíma, ktorá je závislá od formálnych alebo neformálnych vzťahov v školskej triede. Jej kvalita môže výrazným spôsobom uľahčiť alebo sťažiť plnenie školských povinností. Hlavnými aktérmi vytvárania psychickej klímy triedy sú učiteľ a žiak (Kačáni, 1999).
- Vyučovacia klíma, ktorú J. Hanuliaková síce neuvádza, ale iní autori, ako E. Petlák (2006), H. Grecmanová (2008), J. Čáp, J. Mareš, (2007), ju považujú za dôležitú zložku klímy školskej triedy. Vyučovacia klíma sa tvorí vo všetkých vyučovacích predmetoch v rámci interakcie učiteľa a žiaka. Vzťahuje sa predovšetkým na emócie, pocity, záťaž žiakov na vlastnosti triedy ako sociálnej skupiny. Môže byť chápaná tiež ako súbor požiadaviek žiakov na vyučovanie (Petlák, 2006).

V. Švec (2002), sa zaoberal problematikou faktorov, ktoré sa podieľajú na utváraní školskej klímy:

- faktory súvisiace s jednotlivcom (žiakom, učiteľom) – kde môžeme zaradiť spokojnosť, nezávislosť, spontánnosť a podriadenosť.
- sociálno-psychologické faktory školskej triedy – možnosť uplatnenia žiakov v triede, súťaživosť, súdržnosť triedy (aj v náročných situáciách), diferencovanosť triedy,
- pedagogicko-psychologické faktory – patrí tu variabilita učebných činností žiakov, organizovanosť triedy, učiteľova snaha pomôcť svojim žiakom, náročnosť, zameranosť a orientácia na výučbu, učiteľovo riadenie.

Vhodným psychologickým ukazovateľom pozitívnej klímy triedy je pocit bezpečia žiakov. Pozitívna sociálna klíma triedy sa totiž podľa nej odráža predovšetkým v pocitoch

bezpečia alebo ohrozenia žiakov. V triede, ktorá je zameraná na tvorbu bezpečnej klímy, sa zvyšuje efektívnosť edukačného procesu v štyroch oblastiach:

- bezpečná klíma triedy motivuje a zlepšuje neurologicko-psychické predpoklady žiakov i učiteľov k plneniu úloh. Z krátkodobého hľadiska to má význam pre aktuálny priebeh učenia a vyučovania, z hľadiska dlhodobého to ovplyvňuje kvalitu výsledkov edukačného procesu,
- bezpečná klíma triedy navodzuje pozitívne prežívanie, znižuje riziko úzkostných a stresových stavov, riziko interferencie doznievajúcich negatívnych zážitkov do aktuálnych činností. Dlhodobo pôsobiaca bezpečná klíma triedy posilňuje sebadôveru, vytvára vyrovnané sebadovedomie osobnosti tvoriace základ zdravého vývoja psychickej odolnosti v dospelosti,
- podmienky a procesy, ktorými sa bezpečná sociálna klíma triedy vytvára, pôsobia na žiakov aj učiteľov formatívne a prejavujú sa vznikom vzorcov pre budúce sociálne správanie v ktorejkoľvek komunite,
- bezpečná klíma triedy zvyšuje nielen otvorenosť a spoluprácu žiakov, rodičov a učiteľov v rámci školskej triedy, ale vytvára predpoklady pre včasné, adekvátne riešenie sociálno-patologických javov prostredníctvom školy (Havlíková, 2003).

Žiaci vnímajú klímu ako pozitívnu ak:

- Je učenie formou objavovania, z ktorého má žiak radosť.
- Sa kladú požiadavky na žiaka podľa jeho individuálnych schopností.
- Je podporovaný rozvoj osobnosti žiakov.
- Sú žiaci akceptovaní a majú pocit istoty.
- Je umožnené žiakom zažívať úspech.
- Žiak si uvedomuje, že mu je preukázaná spravodlivosť.
- Dáva žiakom osobný priestor na tvorenie školy.

Učitelia vnímajú pozitívnu klímu skôr od charakteristiky školy a to:

- Ak na svojom pracovisku rád pracuje, tiež spolupracuje s rodičmi, so žiakmi, ale aj so svojimi kolegami, rád učí.
- Ak prežíva citový súlad a spolupatričnosť s ostatnými, má pocit seberealizácie, prežíva radosť z pochvaly, cíti sa vo práci slobodný a samostatný, je spokojný s danou atmosférou a tiež prežíva radosť z uznania a spravodlivého hodnotenia.

Mareš (2001, In Oravcová 2004) odporúča pre zachovanie pozitívnej klímy v triede sa zamerať na tri hlavné oblasti, ktoré ju môžu ovplyvňovať a to:

- zlepšiť vzťahy medzi žiakmi. Je potrebné podporovať súdržnosť triedy, ponúknuť žiakom viac aktivít, na ktorých by spoločne spolupracovali, využívať úlohy v skupinách, učiť ich riešiť medziľudské konflikty či spoločne bojovať proti šikanovaniu a agresii v triedach či školách;

- zvýšiť záujem žiakov o priebeh vyučovania, využiť pritom nové metódy, ktoré ich zaktivizujú a uspokojíť potrebu sebauplatnenia;
- zabezpečiť pokoj a poriadok v triede, čo neznamená aby žiaci sedeli len v tichosti, ale aby bolo rušenie vyučovania cielene odstránené;

Podobne, ako v prípade školy, aj školskú triedu charakterizuje určité „ovzdušie“, klíma. Klíma školskej triedy tvorí nemenej dôležitú súčasť každodenného života škôl, s tým rozdielom, že poukazuje predovšetkým na dôležitosť optimálnych interpersonálnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Predpokladom efektívneho výchovno-vzdelávacieho procesu je totiž školská trieda, v ktorej prevláda kladná klíma. Jedine v triede s pozitívnou klímou sa cítia žiaci dobre, môžu vyjadriť svoj názor, sú nabádaní k aktivite a tvorivosti, čo vyúsťuje v konečnom dôsledku do plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka. Hlavným aktérom (aj keď nie jediným) vytvárania žiadúcej (pozitívnej) klímy triedy by mal byť pedagóg. Jeho úlohou je dopracovať sa k spomínanému plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka, čo považujeme za jeden z hlavných cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Klímu školskej triedy musíme chápať ako komplex, ktorý v sebe zahŕňa kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikáciu a interakciu medzi učiteľom a žiakom, dlhodobé sociálno-emocionálne naladenie a relatívne ustálené spôsoby správania založené na implicitných a explicitných hodnotách a pravidlách života v triede. Výsledky zahraničných výskumov poukazujú na výrazný vplyv klímy triedy na výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov, a to nielen z hľadiska ich kognitívneho, ale aj sociálno-emocionálneho rozvoja. Klíma triedy zásadným spôsobom ovplyvňuje hodnoty, postoje, motiváciu, sebavedomie a sebaúctu žiakov (Spilková, 2003).

S týmto názorom sa stotožňuje aj Ch. Kyriacou (1996), ktorý si myslí, že klíma triedy môže výrazne motivovať žiakov k učeniu. Z tohto dôvodu požaduje vytvoriť optimálnu a pozitívnu klímu v školských triedach, charakteristickú cieľavedomosťou, orientáciou na učebné úlohy, uvoľnenosťou a vrelosťou, podporou žiakov a zmyslom pre poriadok a disciplínu. Jedine vytvorenie pozitívnej klímy, ktorá je v kompetencii každého učiteľa ako lídra edukácie, môže napomáhať žiakom k vytváraniu a udržiavaniu kladných postojov k výučbe a vnútornej motivácii, ktoré sú potrebné pre efektívny výchovno-vzdelávací proces.

### 2.3 Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi v školskej triede

Vzťahy v triede prinášajú so sebou aj určité ťažkosti a komplikácie, ako pre učiteľa, tak aj pre žiakov. Typické prejavy správania žiakov medzi sebou odrážajú aj kvalitu vzťahov, ktoré sú medzi nimi. Pri pozorovaní vzájomných žiackych vzťahov by sme mohli pozorovať (Doušková, 2012):

- zdieľanie - doslovná túžba zdieľať jednu lavicu, knihu, vzájomnú podporu a pomoc kde si požičiavajú svoje veci bez problémov, pomáhajú kamarátom, zastanú sa kamaráta,
- napodobňovanie učiteľa či iného kamaráta, ktorý je pre niečo uznávaný, niekedy to nie je len pre jeho pozitívne vlastnosti, ale práve aj pre jeho negatívne vlastnosti,
- podvádzanie a vyťahovanie – patrí medzi tých, ktorí nevedia inak zaujať svoje okolie a preto majú tendenciu sa vyvyšovať nad inými,
- súperenie, rivalita – žiaci sa snažia dostať na výslnie, túžia po ocenení a častokrát upozorňujú na nedostatky ostatných,
- žalovanie je typické skôr u mladších žiakov, ale nie je neobvyklé ani vo vyšších ročníkoch, takýmto spôsobom si žiak vyžaduje pozornosť na seba,
- posmievanie u mladších žiakov – prejavuje sa keď iný žiak chce znehodnotiť prácu svojho spolužiaka, chce upriamiť pozornosť na to, že on je ten lepší. Niekedy je to vo forme žartovania alebo ironizovania,
- vnucovanie a podliezanie – takýto prejav správania je typický pre žiaka, ktorý nie je úspešný a chce na seba upozorniť a začleniť sa do danej skupiny,
- agresívne správanie a presadzovanie – správanie, kde zrejme žiakom chýba iný model správania.

Podľa týchto prejavov správania je možné vyhodnotiť situáciu v triede. Podľa prevahy daných typov si možno tiež prezistiť spokojnosť žiakov, alebo určitý strach, obavy, ktoré môžu ovplyvňovať výkony pri učení a sústredení sa (Doušková, 2012). Žiaci budú mať s učiteľom tým lepší vzťah, čím viac bude uspokojovať ich vzdelávacie, emocionálne a sociálne potreby. Nie je ľahké si získať dobrý vzťah. Vyžaduje si to určitú dávku empatie, sympatickosti, úcty či skúsenosti. Žiadny vzťah založený na vyslovenom odmeňovaní či trestaní nevydrží dlho. Učiteľ si musí získať autoritu a nie vyvolávať u žiakov strach. „Vzťah s deťmi znamená umenie stretnúť sa s deťmi tam, kde sa práve nachádzajú“ (Kosová, 2000). To je práve to, k čomu musia učitelia smerovať. Byť im nápomocní. Učiteľ by nemal mať predsudky. Vzťah učiteľa ku žiakom niekedy nadobudne priania uplatňovať moc a byť pre žiaka vzorom, prianie byť uznávaný a obľúbený u žiakov – tu sa niekedy vytráca autorita len preto, aby ho mali žiaci stále rady, ale aj prianie sa úplne rozdať pre svojich žiakov a poskytnúť im všetkého dostatok (Auger, Boucharlat, 2001). Haim Ginott (In Petlák, 2006), ktorý bol učiteľom, detským psychológom, psychoterapeutom a v neposlednom rade aj vychovávateľom raz povedal: „Ako učiteľ mám obrovskú silu urobiť život dieťaťa nešťastným alebo radostným“. K tomu aby sme dosiahli takéto ciele, by mali byť využívané postupy pre pozitívnu klímu triedy ako uvádza Petlák (2006, s.88):

- „Učiteľ sa musí neustále usilovať o to, aby bola v triede dôvera medzi učiteľom a žiakmi a žiakmi navzájom.
- Učiteľ musí byť empatický.
- Riešenie problémov nemožno dosiahnuť príkazmi, zákazmi alebo nariadeniami.
- Klíma triedy veľmi výrazne prospieva, ak sú žiaci zaangažovaní do jej riadenia.
- Pre vytváranie klímy je vhodné ak učiteľ využíva rôzne výchovné a vzdelávacie metódy.
- Učiteľ nemá od triedy požadovať a trvať na tom, aby bola dokonalá, má oceňovať aj malé postupné zdokonaľovanie“.

Rozlišujeme tri formy vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

- Autoritatívny vzťah – v ňom sa učiteľ prejavuje dominantným spôsobom vystupovania. Žiaci nemôžu prejaviť svoj názor, musia počúvať príkazy, nedokážu samostatne konať. Dostávajú sa pod tlak učiteľa, prehlbuje sa nervozita, nedôvera. Častokrát rastie nedôvera aj medzi žiakmi. Dochádza k vysmievaniu sa pri neúspechu, žiarlivosť a v neposlednom rade nechota si pomôcť navzájom.
- Liberálny vzťah - Učiteľ až tak nevníma vzťahy medzi žiakmi, nezasahuje do ich konania, či správania, kladie na nich nízke nároky. To, že učiteľ kladie nízke nároky na žiaka, spôsobí stratu motivácie a chuti do učenia. V triede pôsobí chaos, žiaci medzi vyrušujú.
- Demokratický vzťah – založený na tom, že žiaci sa neberú len ako objekty výchovy a vyučovacieho procesu. Práve naopak, žiak sa chápe ako plnohodnotná osobnosť so svojimi vlastnosťami. Z tohto typu vzťahu je vylúčená nadradenosť a moc učiteľa, udržiavajú sa partnerské vzťahy. Je to teda zlatá stredná cesta poskytujúca čo najoptimálnejšie podmienky pre učenie.

Vzťahy medzi žiakmi a učiteľom určuje aj autorita učiteľa, teda legitímna moc, ktorá je uplatňovaná s hodnotami tých, ktorí sú ovládaní Kosová (2000). Na vytváraní autority učiteľa sa podieľa:

- spôsob, akým sa učiteľ prezentuje, aký je jeho status
- účinnosť jeho vyučovania
- úroveň akou je zabezpečený triedny manažment
- spôsob riešenia konfliktov a prístup k rušivému správaniu žiakov

## 2.4 Sociálny vplyv v skupine

Trieda ako malá sociálna skupina podlieha sociálno-psychologickým zákonitostiam tak ako každá skupina. Učiteľ by mal tieto zákonitosti poznať, aby ich dokázal korigovať, prípadne lepšie manažovať.

V skupinách medzi členmi dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu (Urban, 2019). Mnohé štúdie sa pokúsili odhaliť, ako dokážu ľudia svoje správanie vzájomne ovplyvňovať. Mohli by sme povedať, že každý na každého určitým spôsobom pôsobí a je len otáznе do akej miery sa necháme ovplyvniť. Dôležitými prvkami pri ovplyvňovaní jednotlivcov v skupine sa stávajú pojmy ako sociálna facilitácia a sociálna lenivosť. Sú to dva rozdielne pojmy, ktoré sa snažia priblížiť príčinu konania nášho správania v skupinách.

### 2.4.1 Sociálna facilitácia

Hayesová (2003) uvádza, že Triplett sa už v roku 1898 zaoberal experimentom, v ktorom žiaci navíjali silon na udicu. Všimol si, že žiaci točili s navijakom veľmi rýchlo pokiaľ boli v miestnosti aj iní, ktorý túto úlohu vykonávali. Podobne to bolo aj v experimente Allporta, ktorý tiež zistil že úlohy z násobenia boli vypočítané veľmi rýchlo, keď v triede žiaci neboli sami. Tento jav sa nazýva **sociálna facilitácia**, ktorej podstata spočíva v skutočnosti, že prítomnosť iných ľudí nám uľahčuje úlohy, ktoré máme urobiť. Podporný účinok môže mať aj určitá súťaživosť, ktorá poháňa žiakov vo svojich výkonoch. Prítomnosť druhých ľudí však nie vždy ovplyvňuje výkony pozitívne. O toto zistenie sa postaral J.F. Dashiell (1930 In Výrost, Slaměník, 2008), ktorý vyvrátil toto tvrdenie o pozitívnom vplyve ostatných osôb. Dôvodom bolo, že žiaci urobili veľa chýb pri násobení. Všeobecne sa prijal záver, po vykonaní rôznych výskumov o vplyve prítomnosti druhých ľudí na výkon jedinca, že prítomnosť iných ľudí má vplyv na konanie a správanie človeka a to buď pozitívny, alebo negatívny. Takéto tvrdenie však v roku 1965 objasnil Zajonc, ktorý vysvetlil súvislosť facilitácie s obtiažnosťou úlohy, ktorá bola vykonávaná. Poukázal na to, že prítomnosť druhých ľudí pôsobila pozitívne na ich výkon, ak boli úlohy dobre naučené či jednoduché. Naopak, negatívny dopad na výkon mala prítomnosť iných osôb pri vykonávaní zložitých úloh.

### 2.4.2 Sociálna lenivosť

Niekedy v skupine pozorujeme opačný efekt. Opakom sociálnej facilitácie je sociálna lenivosť. Tento experiment vysvetľujú Latané, Harkins a Williams (1979 In Hayesová,



2003). Tvrdia, že jednotlivec vynakladá menšie úsilie pokiaľ je súčasťou niektorej skupiny, ako keby konal len sám za seba. Dôležitým faktorom sociálnej lenivosti je práve anonymita. Rôzne ďalšie experimenty poukazujú aj na vplyv publika. Je rozdiel ak v publiku je aj „odborník“, v našom prípade učiteľ, alebo publikum tvoria spolužiaci. Jednotliví členovia nepodávajú v skupine tak veľké výkony ako keby pracovali osobitne. Ide o motiváciu, ktorá sa u jednotlivca stráca, pretože vo výsledku sa nedá vyjadriť podiel práve toho člena. Pri skupinovej práci s jedným spoločným výsledkom sa znižuje motivácia na základe týchto zdrojov:

- Význam úlohy pre jedinca
- Hodnotenie
- Možnosť zisťovania a hodnotenia jeho výkonu a výkonu skupiny inými.

Čím početnejšia je skupina, tým podiel výkonu u jednotlivca klesá, nemá pocit zodpovednosti za výsledok skupiny (Lovaš, 2008, In Výrost, Slaměník, 2008).

### 2.4.3 Skupinová polarizácia

Každý z nás má na veci svoj názor. Nepochybne, veď každý veci vidíme inak, máme rozličné skúsenosti. Stáva sa však, že ľudia s podobnými názormi diskutujú na danú tému a len si utvrdzujú svoju teóriu, s ktorou do diskusie prišli. Takýto jav sa nazýva **skupinová polarizácia**. Či už ide o pozitívny názor, alebo negatívny, v skupinovej polarizácii sa stane tento názor silnejší. Je polarizovaný, čo znamená, že ešte viac vedie k pólu, ku ktorému smeroval pred diskusiou. Ku skupinovej polarizácii patrí aj skupinové porovnávanie, kedy sa človek pokúša prezentovať v tom najlepšom svetle v porovnaní s ostatnými (Lovaš, 2008, In Výrost, Slaměník, 2008). Hayesová (2003) vysvetľuje tento pojem ako skupinový. Skupinová diskusia sa pokúša komunikovať so svojimi členmi a podsunúť im myšlienku na zamyslenie, či si môžu dovoliť sociálne zariskovať, alebo v postupovaní budú opatrnejší. Každý člen diskusie sa podľa toho môže vyjadrovať a predkladať svoje názory. Podľa prevahy členov diskusie sa zväží, či sa budú prijímať riskantné alebo opatrnejšie rozhodnutia.

### 2.4.4 Skupinové myslenie

Skupinové myslenie dochádza hlavne v skupinách, ktoré sú veľmi súdržné. Dochádza tam k veľkým tlakom na členov zo strany ich vodcov a núti ich aby sa prispôbovali väčšine. Ak by sa našiel člen, ktorý s tvrdením skupiny nesúhlasí, je veľmi ťažké sa postaviť proti väčšine a tak hľadať možné alternatívy. Takéto skupinové procesy myslenia spôsobili

nemalé konflikty, napríklad aj v politike. No nevzťahuje sa to výlučne len na politické dianie, ale fenoménu skupinového myslenia podľa Janisa (In Hayesová, 2003) môže prepadnúť každá skupina, ktorá spĺňa podmienky:

- Skupina, ktorá o niečom rozhoduje sa vyznačuje veľkou súdržnosťou
- Skupina neprijíma akékoľvek informácie z vonkajšieho sveta
- Skupina nezvažuje všetky alternatívy v procese rozhodovania
- Skupina pracuje pod veľkým tlakom, aby prišla k rýchlemu výsledku či riešeniu
- Skupina má na čele direktívneho vodcu.

I.L. Janis zastáva aj názor, že skupinové myslenie je spôsob, ktorým uvažujeme, a ktorý sa vyskytuje u ľudí silno včlenených do kohezívnej skupiny. Členovia takýchto skupín pociťujú veľký záväzok voči kohezívite skupiny. Niekedy takémuto vplyvu podľahnú aj významní odborníci a tak podporia vodcu skupiny, pričom nemyslia na kritický postoj a pohľad na vec (Lovaš, 2008 In Výrost, Slaměnik, 2008). Už spomínaná kohézia, ako spomína Verešová a kol. (2011) je dôležitou charakteristickou črtou skupiny. Ide o súdržnosť, ktorá je ukazovateľom skupinovej atraktívnosti a stability. Súdržnosť skupiny rastie, ak majú jej členovia presne stanovené ciele, navzájom sa uznávajú, majú rovnaký hodnotový systém a v neposlednom rade uprednostňujú otvorenú komunikáciu.

#### **2.4.5 Druhy sociálneho vplyvu**

Sociálnym vplyvom nazývame vplyv, ktorým pôsobí človek na človeka, alebo ako pôsobí skupina na jednotlivca či na inú skupinu. Sociálny vplyv je ako zdroj motivácie ľudského konania. Nemali by sme ho ignorovať, pretože to ako vplýva človek alebo skupina na ostatných ľudí nemusí byť len v pozitívnom zmysle. A v prípade negatívneho pôsobenia je na mieste zasiahnuť. Každý z nás pôsobí na ostatných. Zastávame sociálnu rolu, alebo status v akejkoľvek skupine sme. Niekedy preberáme od iných vzorce správania, podvedome alebo aj vedome sa chceme na niekoho podobať. Či už vystupovaním, správaním, oblečením, životným štýlom. To isté platí teda aj opačne, že niekto iný chce byť podobným nám. Ako sme už spomenuli vyššie existuje niekoľko typov sociálneho vplyvu, v závislosti od sociálnych vzťahov. Pretože tie sa neustále menia, vytvárajú sa aj rozličné skupiny, ktoré vytvárajú daný typ sociálneho vplyvu. Verešová (2011) uvádza, že sociálny vplyv je proces, ktorý mení myslenie, cítenie, ale aj správanie sa druhej osoby. Z odbornej literatúry poznáme, že existujú aj smery vplyvu, ktoré ovplyvňujú skupinové bytie. Jedným zo smerov, je smer majority – vplyv skupiny na jednotlivca, ktorý je veľmi silný. Druhým z klasifikácie je vplyv minority – nazývaný aj vplyv jednotlivca na skupinu. Tento vplyv býva pomerne často zanedbateľný, avšak dokáže, pri vhodných podmienkach zmeniť zmýšľanie skupiny (Kollárik a kol., 2004).

### 2.4.5.1 Majorita

Každý z nás sa určite niekedy zarazil pri vyjadrovaní svojho názoru. Od detstva sme vedení k tomu, aby sme vedeli prejavovať svoje názory, hovoriť to čo si myslíme. Čo však robiť vtedy, keď náš názor je odlišný ako názor ostatných ľudí? Našou tendenciou zvyčajne býva prispôsobenie sa, pretože sa necítíme komfortne, keď sme odlišní. Nehovoriac o jednoduchých veciach či rozhodnutiach, ktoré nás dokážu zmiast' ak nemáme rovnaký názor. O tom sa dozvedáme práve v rámci majority - vplyv skupiny na jednotlivca, ktorý je veľmi silný. Výskumom Solomona Ascha, ktorý sa podieľal na skúmaní smeru vplyvu sa výrazne ukazuje sila väčšinového názoru. Uskutočnil experiment na porovnanie veľkostí úsečky s predlohou. Vybraní respondenti úmyselne volili nesprávnu odpoveď, ktorá bola očividne zle. Dobrovoľník, ktorý bol tiež súčasťou experimentu neustále kontroloval svoju odpoveď a bol si ňou istý, ale bál sa čo si o ňom pomyslia ostatní, keďže jeho odpoveď je iná. Nastala dilema, či si stáť za svojim rozhodnutím, alebo zapadnúť do skupiny zvolením nesprávnej odpovede. Z výskumu sa potvrdilo, že jednotlivec je schopný sa prispôbiť skupine, aj keď jeho odpovede nie sú správne. Medzi možné vysvetlenia, kvôli ktorým ľudia konajú tak, že sa radšej prispôbia skupine, ako by mali vysloviť svoj správny názor sú: potreba sociálneho statusu, predpoklad, že viacerí ľudia majú skôr pravdu ako on sám (Kollárik a kol., 2004). Asch tvrdil, že pokiaľ sa ľudia ocitnú v jednoznačnej situácii, kedy je odpoveď jasná, vtedy by neboli vôbec závislí od ostatných. No každý z nás je jedinečný, niekto podľahne davu, iný nie. Menší sklon pripájať sa k väčšine majú ľudia, ktorí túžia po individualizácii a nevidia im byť jedinečnými (Verešová a kol., 2011).

### 2.4.5.2 Minorita

Vplyvom menšiny na väčšinu sa zaoberal Moscovici a jeho spolupracovníci, ktorí sa inšpirovali experimentom Ascha. Zopakoval sa opäť podobný prípad, tentokrát experiment zameraný na diapozitívy farieb. V skutočnosti boli diapozitívy modré, mohli sa jedine líšiť v jasnosti. Dvaja spolupracovníci výskumníkov však vo svojich odpovediach uvádzali, že diapozitívy sú zelené. Tým strhli na svoju stranu aj iných zo skupiny, ktorí aspoň raz povedali, že diapozitívy sú zelené. Týmto experimentom bolo teda dokázané, že aj menšina má vplyv na väčšinu. Pri takomto vplyve menšiny je podľa Moscovicoho aj behaviorálny štýl menšiny. Je znakom súdržnosti a istoty menšiny vo svojom presvedčení. Vďaka výskumom sa zistilo, že rozdiel vplyvu majority a minority nie je len kvantitatívny, ale je aj kvalitatívny. Jedným z dôkazov je aj to, že vplyv väčšiny vedie len k zmenám, ktoré sú vonkajšie. Avšak väčšiu tendenciu na zmeny v postojoch či

názoroch má vplyv menšiny (Verešová a kol., 2011). Moscovici uvádza niekoľko determinantov, ktoré majú úspešný vplyv menšiny na väčšinu a to:

- dôslednosť
- sebadôvera
- nesúhlas s väčšinou

#### 2.4.6 Zdroje sociálnej moci (vodcovstvo)

Ten, kto má sociálnu moc sa snaží ovplyvňovať členov skupiny, v ktorej sa nachádza, aby spoločne dosiahli skupinové ciele. Mohli by sme povedať, že ten, ktorý sa o niečo podobné snaží je v pozícii vodcu a uskutočňuje preces vodcovstva. Vodcu môžeme rozlišovať formálneho a neformálneho. Rozdiel je v tom, že formálny vodca je prevažne dosadený do svojej pozície vďaka určitým predpokladom, kým neformálny vodca sa stáva vodcom vďaka tomu, že je najpopulárnejšou osobnosťou v skupine, teda má najväčšiu sociálnu moc. Samozrejme, vodcom sa nemôže stať hocikto zo skupiny. S tým, ako sa daná skupina rozrastá nastávajú aj problémy, ktoré môžu byť administratívne, komunikačné alebo aj problémy spojené s koordináciou. Podľa Kollárika (2004) rolu vodcu predurčujú vlastnosti:

- fyzické,
- inteligencia,
- miera účasti,
- predpoklad, ktoré vyžaduje úloha,
- osobnostné črty.

Krech, Crutchfield a Ballachey (In Hayesová, 2003) zosumarizovali charakteristiky, ktoré by mal mať vodca skupiny na to, aby bol úspešný. Hlavnou, výraznou charakteristikou je to, aby ho skupina skutočne vnímala ako svoju súčasť, jeho názory aj myšlienky musia byť spoločné so skupinou. Vodca by mal byť pre skupinu modelom, alebo inak povedané vzorom, a musí byť skupinou vnímaný ako ten, čo jej pomáha dosiahnuť spoločný cieľ. Vodca tiež musí skupinu pozitívne reprezentovať aj na verejnosti.

To ako vodca vedie svoju skupinu, tak ju zároveň aj ovplyvňuje. Využíva pri tom rôzne zdroje:

- **Odmeny** – snaha pomôcť druhej osobe dosiahnuť cieľ za ponúkanú odmenu. Takýto zdroj môže viesť k vyššej aktivite druhého človeka s cieľom dosiahnuť

niečo po čom túži. Je to podmienený akt, kedy obe strany budú po dosiahnutí spokojné. Je to tzv. explicitný obchod.

- **Donútenie** – je využitie aj fyzickej sily ovplyvňovateľa alebo vyhrážanie sa trestom. Ako príklad by sme mohli uviesť to, ak dieťa odmietne spánok a my ho jednoducho vložíme do postieľky a odídeme. Odmeny a donútenie nie sú v jasnom protiklade. Zatiaľ čo pri odmenách sú ľudia motivovaní k niečomu, pri donútení jednoducho vodca trvá na svojom.
- **Odbornosť** – špeciálnym zdrojom je odbornosť vodcu. Lekárovi veríme to, čo nám povie, pretože predpokladáme, že má určité vedomosti, skúsenosti a chce nám pomôcť. Dôverujeme mu pri predpisovaní liekov, ktoré užívame, aby sme boli zdraví a aby sme sa zbavili problému aj napriek tomu, že nevieme čo tabletky obsahujú. Jednoducho to neskúmame.
- **Informácie** – ako ľudia máme moc ovplyvniť druhých aj na základe toho, že im poskytneme informáciu, ktorú si želáme počuť. Ide o tzv. želaný efekt, kedy informácie naberú smer, ktorý chceme počuť.
- **Referenčná moc** – je základ vplyvu. Objavuje sa vtedy, ak sa v našom okolí nachádza niekto, kto je pre nás vzorom. Vzor sa stáva základom pre identifikáciu s ním.
- **Legitímna autorita** – ľudia v určitom postavení majú práva či autoritu požiadať druhé osoby, aby sa správali tak, ako chcú oni. Takéto sociálne roly majú zamestnávateľia, rodičia voči svojim deťom, ale aj učitelia pri svojich žiakoch. Tento zdroj moci je založený na práve, ktorý nám dovoľuje vznášať požiadavky voči svojim podriadeným (Verešová a kol., 2011).

#### 2.4.7 Autorita učiteľa

Zmeny, ktoré prináša so sebou globalizácia, nezasahujú do všetkých oblastí nášho života, či už ekonomickej, kultúrnej, spoločenskej, ale tiež do oblasti výchovy a vzdelávania. Sme svedkami obrovského nárastu informácií a rozvoja technológií. Stávame sa závislými na tom, aby sme tieto informácie dokázali veľmi rýchlo spracovať, interiorizovať a využiť vo svoj vlastný prospech. Jedine tak sa môžeme stať prospešnými a potrebnými pre trh práce, a preto nutnosťou v oblasti vzdelávania sa stáva sledovanie rýchleho vývoja pracovných odborov a niekoľkonásobná rekvalifikácia počas života.

Proklamované zmeny nepôsobia len na orgány školstva. Kladú veľmi vysoké nároky na učiteľov, bez rozumného uvažovania. Nie je isté, že to škola efektívne vyrieši. Aby tomu tak mohlo byť a škola nevychovávala budúcu generáciu len pre potrebu a prospešnosť toho ktorého podniku, musí vychádzať z humanistických princípov

vzdelávania. Je potrebné dať spoločnosti to, čo žiadna iná inštitúcia nevie žiakom zabezpečiť:

- vedomie zmysluplného rastu a objavy priestoru, schopnosť vlastnej sebarealizácie, žiadny iný sociálny priestor neponúka na výber toľko rôznorodých možností poznania a konania, ani možností na porozumenie sebe,
- logiku porozumenia svetu ako predmetnému, tak aj ľudskému, ktorú sami žiaci dnes z veľkého množstva čiastkových informácií a prevrátených hodnotových preferencií nedokážu uskutočňovať,
- transfer humánnych hodnôt medzi generáciami, lebo žiadna iná inštitúcia nemôže ovplyvňovať celé generácie, aby si nezničili svet (Kosová, 2013).

Aktuálne tematické okruhy vied o výchove a vzdelávaní prinášajú nové otázky a úlohy, ktoré majú zdroj predovšetkým v spoločenských javoch a procesoch súvisiacich s globalizáciou, rýchlymi zmenami i sociálnymi a hospodárskymi problémami (Průcha, 2009).

Nadväzujúc na myšlienky uvedeného autora, si myslíme, že vznikajúce nové otázky by sa mali týkať aj problematiky autority učiteľa. Aj keď v súčasnosti prežíva autorita učiteľa krízu, učitelia by mali byť pripravení prekonať ju, a ďalej zdokonaľovať svoje odborné vedomosti a zručnosti, smerujúc k dosiahnutiu spôsobilosti. To poukazuje na súvislosť medzi kompetenciami učiteľa a jeho autoritou.

V odbornej literatúre (Veteška, 2011) sa poukazuje na súvislosti medzi kompetenciami učiteľa a jeho autoritou. Úspešnosť získavania a využívania vedomostí, kvalifikácie a kľúčových kompetencií je dôležitým faktorom pri udržaní zamestnanosti, ekonomickom raste a rozvoji modernej demokracie. Autorita v tomto širokom kontexte zohráva podľa spomínaného autora zásadnú a nenahraditeľnú rolu. Je dôležitá tak pre rozvoj jedinca, ako aj pre spoločnosť, ktorá svojou interakciou vytvára neustále sa meniace prostredie.

Skôr než by sme sa venovali hlbšej analýze vzťahu medzi kompetenciou a autoritou učiteľa, považujeme za dôležité objasniť jej význam (aj všeobecne) a chápanie v edukácii.

Kompetenciu je potrebné podľa L. Rovňanovej (2015, s.45) chápať ako komplexnú činnosť, alebo komplex činností, ktoré zabezpečujú človeku vynikajúci výkon v niektorej oblasti. Za kompetentného v určitej oblasti sa potom považuje človek, ktorý má motiváciu, vedomosti, zručnosti robiť to, čo sa v príslušnej oblasti vyžaduje robiť. Zároveň podotýka, že školy pripravujú každého žiaka alebo študenta na riešenie životných situácií, a preto uprednostňuje vnímanie kompetencie ako „*vlastnosti človeka, ako súbor vedomostí, zručnosti, skúseností a vlastností podporujúcich dosahovanie cieľov, ako potenciál pre akciu a rozvoj osobnosti, spôsobilosť.*“

Vychádzajúc z definície odborníkov (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326): „*učiteľ je jedným zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu,*

*profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu“*, môžeme povedať, že kompetencie (ich neustály rozvoj) v práci učiteľa by mali zaujímať nezastupiteľné miesto.

Kompetencie učiteľa definuje J. Průcha a kol. (1996, s. 100) ako „*súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými by mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Sú to nielen kompetencie (vedomosti a zručnosti) vzťahujúce sa k obsahovej zložke výkonu profesie, ale komunikatívne, riadiace, diagnostické a i. kompetencie.*“

Lisabonská stratégia z roku 2000 priniesla dohodu o celoeurópskom chápaní profesijných činností učiteľa a ich štandardizácii. Spomínaný proces sa spája napr. s identifikovaním profesijných kompetencií (vedomostí, zručností, postojov a osobnostných predpokladov).

Vychádzajúc z pôvodného významu pojmu autorita, tvorí latinské sloveso *aug(ēre)* znamenajúce podporovanie v raste, povznášanie, rozmnožovanie, zvelebovanie, obohatenie, tvorenie niečo nového, si myslíme, že učiteľ sa stáva jedincom, ktorý je schopný vidieť a meniť veci okolo seba. Na to, aby tomu tak bolo, je potrebná jeho náležitá príprava (štúdium na vysokej škole), ktorá by sa spoločne s neustálymi nadobúdajúcimi sa skúsenosťami z praxe mala v konečnom dôsledku preukázať v jeho kompetentnosti.

V edukačnej realite je možné si predstaviť autoritu učiteľa v rôznych kontextoch, vždy však bude zakotvená ako súčasť vzťahov, ktoré determinuje mnoho okolností. Len samotná úroveň týchto vzťahov, v rámci ktorej spolu aktéri edukácie komunikujú, poukazuje na to, že je vytváraná celým komplexom javov.

Vychádzajúc z názoru odborníkov (Procházka, Binderová, 2011), je autorita učiteľa vytváraná aj úrovňou rozvoja profesijných kompetencií, ktoré naznačujú, do akej miery dokáže učiteľ vo svojej edukačnej činnosti využívať svoje vedomosti, zručnosti, schopnosti, skúsenosti a osobnostné kvality.

Spomínaní autori spájajú autoritu učiteľa priamo s profesijnými kompetenciami, ktorú chápú ako pokus o opis profesijnej kvality učiteľa. Za veľmi dôležitý možno v tejto súvislosti považovať pojem kvalita učiteľa, v ktorom badať podľa nich jeden z podstatných predpokladov učiteľovej autority, a to rešpektovanie jeho spoločenskej prestíže, vnímanie okolím ako vysokoškolsky pripraveného profesionála, odborného poradcu a partnera rodičov pri výchove a vzdelávaní ich detí.

V tejto súvislosti sme sa rozhodli, zamerať sa na profesijné kompetencie učiteľa vo vyučovaní podľa M. Hupkovej a E. Petláka (2004, s. 103-108), ktoré obsahovo korešpondujú s profesijnými kompetenciami požadovanými od učiteľov pre efektívne vyučovanie v 21. storočí (Pavlov, 2013, s. 86). Po charakterizovaní jednotlivých kompetencií sa budeme snažiť poukázať na ich možnú súvislosť s autoritou učiteľa. Ide o nasledovné profesijné kompetencie:

**a) Interakčná kompetencia** – nespočíva iba v rozhovore učiteľa a žiaka, jeho počúvaní alebo v rôznych formách ich vzájomnej spolupráce. Každý učiteľ by si mal uvedomovať, že súčasťou interakčnej kompetencie a teda aj ich práce má byť otvorenosť a úprimnosť k žiakovi (kongruencia), bezpodmienečné prijatie žiaka (akceptácia), chápanie prežívania žiaka (empatia) a vytváranie podmienok na sebadôveru (sebahodnotenie).

Učiteľ s autoritou by mal v interakčných kompetenciách vynikať. Svoju autoritu totiž môže posilniť tak otvorenosť a úprimnosť, ako aj akceptáciu žiaka a tým vytvoriť podmienky pre vlastnú sebadôveru. Žiaci veľmi ľahko rozpoznávajú neúprimnosť a to, ak nimi niekto pohŕda, či manipuluje, čo v konečnom dôsledku vedie k strate autority učiteľa.

**b) Interpretačná kompetencia** – učiteľ, ktorý chce byť autoritou, si musí dôkladne všimnúť a analyzovať dianie okolo seba. Iba učiteľ, ktorý vníma svet okolo seba, dokáže správne interpretovať realitu, odpovedať na otázky položené žiakmi, aktualizovať učivo a neustále zdokonaľovať svoju edukačnú činnosť.

Význam interpretačnej kompetencie z hľadiska autority učiteľa vidíme v tom, že v súčasnosti už nemôže žiaden z učiteľov uvažovať o legitimizovaní svojej autority iba cez svoje odborné vedomosti. Učiteľ, ktorý chce byť autoritou, musí „držať krok s dobou“, z čoho vyplýva dôležitosť interpretačnej kompetencie v jeho práci.

**c) Facilitátorská kompetencia** – spočíva v úlohe učiteľa orientovať sa na všetko pozitívne, čím žiak disponuje a zároveň rozvíjať jeho potenciál.

Na skutočnosť, že učiteľa s autoritou môžeme vnímať ako facilitátora, poukazuje základ pojmu autorita, ktorý tvorí latinské sloveso „*aug(ēre)*“ označujúce „*podporovanie v raste, rozmnožovanie, zväčšovanie, zvelebovanie, obdarúvanie, obohatenie, povznášanie*“ (Kučerová, 1999, s. 12).

**d) Odborno-pedagogická kompetencia** – prejavuje sa v nadobúdaní vedomostí z pedagogických a psychologických vied, filozofie, sociológie a i., začínajúc pregraduálnou prípravou učiteľa, pokračujúc celoživotným rozvíjaním a zdokonaľovaním.

**e) Didakticko-metodická kompetencia** – pomáha učiteľovi realizovať edukačnú činnosť na základe pedagogických a psychologických ako aj vedeckých pohľadov a požiadaviek. Kompetentnosť učiteľa v tejto oblasti svedčí aj o tom, či používa bohatú variáciu metodických postupov a aktivizujúce metódy vyučovania.

Myslíme si, že učiteľ, ktorý má dobre rozvinutú didakticko-metodickú kompetenciu, kde hodiny sú zaujímavé a učiteľ pružne reaguje na realitu, bude prijímaný žiakmi pozitívne a teda budú si ho vážiť ako autoritu, hodnú nasledovania.

**f) Organizátorská kompetencia** – je dôležitá pre učiteľa, ktorý sa systematicky pripravuje na edukačný proces, uplatňuje vo svojej práci viaceré kompetencie, vie adekvátne organizovať svoju, ale aj žiacku činnosť. Okrem dôslednej prípravy sa



organizátorská kompetencia prejavuje v pohotovom reagovaní na meniace sa podmienky alebo situácie vznikajúce počas vyučovania.

Organizátorská kompetencia, prejavujúca sa adekvátnym organizovaním vyučovacích hodín, presnými inštrukciami a určenými jasnými pravidlami, výrazným spôsobom vplyva podľa Ch. Kyriacoua (2004) na vznik neformálnej autority učiteľa.

**g) Realizačná kompetencia** – sa týka učiteľovho správneho výberu prostriedkov na vyučovanie, vytváranie podmienok pre učebnú činnosť žiakov, výberu adekvátnych vyučovacích metód, uplatňovanie didaktických zásad a využívania učebných pomôcok a didaktickej techniky.

Sme toho názoru, že realizačná kompetencia úzko súvisí s autoritou učiteľa, pretože učiteľ, ktorý si nesprávne vyberie prostriedky, vytvára nevhodné podmienky pre učebnú činnosť žiakom. Takýto učiteľ môže pôsobiť na žiakov neisto, a tým v konečnom dôsledku stratiť o autoritu.

**h) Informačno-mediálna kompetencia** – sa viaže k spôsobilosti učiteľa pracovať s rôznymi informačnými technológiami (interaktívna tabuľka, dataprojektor, počítač, notebook, tablet a. i.), ale aj k vedeniu žiakov k ich adekvátnemu používaniu a využívaniu pre svoj osobný rozvoj.

V súvislosti s autoritou učiteľa môžeme vnímať informačno-mediálnu kompetenciu pozitívne. Stotožňujúc sa s názorom V. Hegera (2011), vidíme v informačných technológiách (predpokladom je dobrá informačno-mediálna kompetencia) skrytý potenciál budovania autority učiteľa. Učiteľ si napr. môže založiť vlastnú internetovú stránku alebo viesť svoj vlastný blog, čím nielen získava priestor na prezentovanie svojich vlastných názorov, ale dáva najavo tiež záujem a kompetentnosť pohybovať sa a komunikovať v kyberpriestore.

**i) Kooperatívna kompetencia** – spočíva v spôsobilosti učiteľa spolupracovať nielen so žiakmi, ale aj s ich rodičmi, s ostatnými kolegami a vedením školy. Zároveň by mal učiteľ svojich žiakov viesť k tomu, aby na vyučovacích hodinách vykonávali činnosti a úlohy v dvojiciach a skupinách. Riadenie vyučovacieho procesu je možno vnímať ako značne individuálne (z hľadiska pohľadu na prácu učiteľa), pretože učiteľ sa sám pripravuje na vyučovaciu hodinu, sám ju realizuje, sám diagnostikuje a pod. Preto je žiaduce využívanie kooperatívneho vyučovania, ale aj kooperácie učiteľského zboru.

Význam autority učiteľa nevnímame len v dimenzii vzťahu žiak-učiteľ. Ak učiteľ dokáže interagovať so svojimi kolegami, ale aj rodičmi žiakov, ľahšie si vybuduje autoritu. Spolupráca menej skúseného učiteľa (napr. začínajúceho učiteľa) so skúsenejšími kolegami, ktorí sú v otázkach budovania a uplatňovania autority zručnejší, sa môže odrážať v skúsenostiach z dobrej praxe, týkajúcich sa rôznych úskalí autority učiteľa.

**j) Komunikačná kompetencia** – znamená, aby učiteľ viedol so žiakmi dialóg, umožňoval im vzájomnú komunikáciu, komunikoval s kolegami, ale aj sebou samým

(sebareflexia).

Je nepredstaviteľné, aby učiteľ, ktorý nemá dobrý rečový prejav, bol vnímaný žiakmi ako autorita. Za zaujímavé zistenie považujeme výskum A. Vališovej (1999), ktorý naznačil, že podľa budúcich učiteľov je z hľadiska budovania autority veľmi dôležité narábanie s hlasom. Táto zručnosť sa vytvára postupne a učiteľ sám dokáže zistiť, ako žiaci reagujú na zmeny jeho hlasu.

**k) Asertívna kompetencie** – súvisí so situáciami, v ktorých učiteľ potrebuje presadiť (nie v zmysle za každú cenu) svoje názory, ciele a zámery. Pomocou asertívnej kompetencie môže viesť žiakov k tomu, aby domáce úlohy nevnímali ako nutné zlo, ale vnímali ich skôr ako možnosť niečo precvičiť, alebo preveriť si, ako na vyučovaní pracovali. Správnym asertívnym prístupom môže učiteľ presvedčiť napríklad aj vedenie školy o svojich netradičných metódach a formách práce s podmienkou, že sú v súlade s pedagogicko-psychologickými a metodickými požiadavkami na vyučovanie.

Učitelia, ktorí majú rozvinuté asertívne kompetencie, sú podľa A. Vališovej (2011) vo svojich triedach, ale aj v sociálnych skupinách formálnymi, neformálnymi, štatutárnymi, ale aj osobnostnými autoritami. Disponujú kompetenciami k tomu, aby mohli žiaka „riadiť“ a „viesť“. Podobu vzťahu učiteľa a žiaka je možné vyjadriť namiesto podriadený a nadriadený pomerom vedenie a nasledovanie. Dôraz je kladený na nutnosť vhodne, primerane a situačne kombinovať pozičnú (formálna, štatutárna) autoritu s autoritou osobnostnou (prirodzená, neformálna). Vyučovanie, v rámci ktorého sa využívajú adekvátne kombinované všetky spomínané druhy autority, pre ktoré je charakteristické prepájanie prvkov autoritatívneho a demokratického výchovného pôsobenia, sú vytvárané pozitívnou spätnou väzbou aj sankčnými mechanizmami, toleranciou, láskavosťou, taktom, ale aj do určitej miery direktívnosti.

**l) Negosociačná kompetencia** – súvisí s asertívnou kompetenciou. Prejavuje sa v tom, že učiteľ vie jednať so žiakmi, motivovať ich, viesť ich k aktivite. Okrem toho, by mal byť kompetentný jednať aj s rodičmi, alebo s rôznymi inštitúciami. Samotný pojem negosociačný – vyjednávajúci, poukazuje na dôležitosť tejto kompetencie v práci učiteľa.

**m) Ochranná kompetencia** – jej predmetom je najmä ochrana a starostlivosť o žiakov, navodenie pozitívnej klímy a odstraňovanie obáv žiakov, ktoré sa týkajú školy (napr. vyučovacie predmety). V tejto súvislosti možno spomenúť aj psychohygienu, čo okrem iného znamená, aby učiteľ nevytváral situácie, kde žiak prežíva strach z učenia a náročnosti učiva.

**n) Poznávacia kompetencia** – znamená zvýšený záujem učiteľa o nové vedomosti, permanentné sebavzdelávanie, sebazdokonaľovanie s dôrazom na sebareflexiu.

**o) Morálna kompetencia** – mravná sebareflexia učiteľa, znamenajúca odpovedanie si na otázky (Aký som? Aký by som mal byť? Čo by som mal urobiť? Som vzorom pre žiakov?). Učiteľ sa má zamýšľať nad vlastnou osobnosťou a na základe toho

posúdiť, ako pôsobí na žiakov. V tejto súvislosti je potrebné si uvedomiť, že nesprávne uplatňovanie autority môže viesť k manipulatívne správaniu učiteľa, na čo poukázal výskum J. Manniovej (2012).

**p) Autokreatívna kompetencia** – spočíva nielen v uvedomovaní si potreby tvorivosti učiteľa, ale aj v realizovaní tvorivých vyučovacích hodín, pretože úroveň tvorivosti žiakov je odrazom tvorivosti učiteľa. Autorita učiteľa pramení aj z obdivu zo strany žiakov, ktorí sa na základe toho, do akej miery je ich učiteľ všestranný, a pružný rozhodujú, či je nasledovaniahodný (autoritou).

**q) Tvorivo-autorská kompetencia** – učiteľ má byť tvorivý nielen vo vzťahu k výučbe a k žiakom, ale aj k sebe samému. Jedine učiteľ, ktorý má potrebu neustále sa rozvíjať a zdokonaľovať, môže byť autoritou motivujúcou (príkladnou), ktorej podstata spočíva podľa E. Petláka (2011) v tom, že stimuluje žiakov do aktivity.

Charakterizovaním jednotlivých kompetencií učiteľa, uvádzaných M. Hupkovou a E. Petlákom (2004), sme sa snažili poukázať na to, že je možné uvažovať o súvislosti medzi kompetenciami učiteľa a jeho autoritou. Podobného názoru je aj A. Vališová (2012), ktorá uvádza, že profesijné kompetencie sú predpokladom rozvíjania prirodzenej autority učiteľa. Prirodzená autorita učiteľa sa totiž najvýraznejšie prejavuje v jeho výučbe a jej kontrole.

Z hľadiska budovania autority považujú H. Fend (2006, 2008) a B. Frei (2003) za najdôležitejšie nasledovné kompetencie: odborná kompetencia, didakticko-metodická kompetencia, výchovná kompetencia, diagnostická kompetencia, sociálno-emocionálna kompetencia, komunikatívna kompetencia, osobnostná kompetencia a organizátorská kompetencia. Bližšie ich nebudeme charakterizovať, lebo obsahovo korešponujú tak s profesijnými kompetenciami uvádzanými M. Hupkovou a E. Petláka (2004), ako aj profesijnými kompetenciami požadovanými od učiteľov pre efektívne vyučovanie v 21. storočí (Pavlov, 2013).

Predpokladom autority učiteľa, vychádzajúc z uvedených myšlienok, je neustále zdokonaľovanie a rozvíjanie všetkých profesijných kompetencií, ktoré sú z hľadiska edukačnej činnosti dôležité. Spomínaný proces začína už počas pregraduálnej prípravy toho-ktorého učiteľa, ktorej hlavnou úlohou by malo byť poskytnutie dobrých základov pre spôsobilosť vo všetkých oblastiach profesijných kompetencií. Tým vzrastá aj význam a potreba kvality vzdelávania budúcich učiteľov z hľadiska ich budúceho uplatňovania autority v edukačnej praxi. Výsledky viacerých výskumov (Procházka, Binderová, 2011; Pellegrino, 2010) poukázali na to, že budúci učelia (študenti učiteľského štúdia) síce disponujú potrebnými vedomosťami, zručnosťami z odborov, ktoré budú vyučovať, počas realizovania súvislých praxí sa ale preukázalo, že ich hlavným problémom ostáva budovanie a uplatňovanie autority učiteľa. Preto si myslíme, že je potrebné, aby sa budúci učelia už počas prípravy na svoje povolanie, venovali problematike autority pedagóga v rámci predmetov, ktoré bezprostredne súvisia s profesijnými kompetenciami učiteľa.

V zmysle uvedených myšlienok považujeme za inšpirujúci model V. Šveca (2002, 54-55), ktorý obsahuje príklad predmetov pokrývajúcich profesijnú kompetenciu učiteľa a ktoré môžeme odporučiť pre prípravu budúcich učiteľov. Ide o nasledovné predmety:

- Predmetová kompetencia: *Predmety aprobačných odborov*.
- Didaktická a psychodidaktická kompetencia: *Pedagogická psychológia, Didaktická propedeutika, Psychodidaktiky predmetov, Pedagogická prax*.
- Sociálna, psychosociálna a komunikatívna kompetencia: *Úvod do profesie učiteľa, Sociálna a pedagogická komunikácia, Komunikácia v rodnom jazyku, Komunikácia v dvoch cudzích jazykoch, Sociálna psychológia, Sociálna pedagogika a teória výchovných procesov, Sociológia pre učiteľov, Pedagogická prax*.
- Diagnostická a intervenčná kompetencia: *Biologické základy vývoja žiaka a študenta (dieťaťa, adolescenta, dospelého), Psychológia žiaka, študenta (dieťaťa, adolescenta, dospelého), Diagnostika žiaka a sociálnej skupiny (školskej triedy), Intervencia do procesu výchovy a vzdelávania (riešenie pedagogických situácií), Špeciálna pedagogika, Sociálna patológia, Pedagogická prax*.
- Informatická a informačná kompetencia: *Informačné technológie*.
- Manažérska kompetencia: *Školský manažment, Komplexná pedagogická prax – riadenie sociálnej skupiny (triedy)*.
- Osobnostne kultivujúce kompetencie: *Filozofia, Profesijná etika, Sociálna a kultúrna antropológia, Psychológia osobnosti pre učiteľov, Sebavýchova a zdravý životný štýl*.
- Metodologická kompetencia: *Akčný výskum pre učiteľov, Diplomový seminár, Spracovanie záverečnej práce (Petřík, 2018)*.

Je potrebné si uvedomiť, že jedine dobrou pregraduálnou prípravou a celoživotným zdokonaľovaním je možné dosiahnuť žiaducu mieru rozvinutosti profesijných kompetencií, ktorá bezprostredne súvisia s autoritou učiteľa.

## 2.5 Zhrnutie

Školskú triedu považujeme za sociálnu skupinu, ktorú charakterizuje kolektív navzájom závislých a integrujúcich jednotlivcov, ktorí sú na určitú dobu spojení cieľom a neskôr aj emocionálnou jednotou. Taktiež je trieda aj stabilnou a uzatvorenou skupinou. Jej členovia – žiaci sú stáli, nemôžu voľne prichádzať a odchádzať. Všetci majú rovnaké pravidlá, práva a povinnosti, ktoré musia plniť. Školská trieda nevzniká na základne dobrovoľnosti, ale ako podnet na výchovu a vzdelávanie a jej aktérom je predovšetkým učiteľ ako líder. Podľa Verbovskej (2006) trieda spĺňa všetky znaky, ktoré má bežná skupina, sú uvádzané v každej učebnici sociálnej psychológie.

Triedna klíma je kvalitatívnym ukazovateľom, pomocou ktorého vieme vyjadriť nielen kvalitu prostredia a materiálno-technického vybavenia triedy, ale dokážeme predovšetkým určiť kvalitu interpersonalných vzťahov v konkrétnej škole.

Sociálna klíma triedy je vytváraná súborom vnútorných a vonkajších podmienok. Tieto podmienky vo vzájomnej súčinnosti pôsobia na jednotlivých žiakov a učiteľov a ovplyvňujú ich správanie (Vykopalová, 1992).

Môžeme povedať, že klíma triedy je sociálno – emocionálne naladenie, postoje a vzťahy, ale aj pedagogické pôsobenie učiteľov (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 98 In Valihorová, 2016). Mareš (In Oravcová, 2012) vysvetľuje chápanie klímy ako ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia areagovania všetkých účastníkov triedy, to zahŕňa žiakov aj učiteľa na to, čo sa v triede odohralo v minulosti, čo práve prebieha alebo to čo v najbližšej dobe príde.

Odborná literatúra poukazuje na fakt, že klíma triedy môže výrazne motivovať žiakov k učeniu. požaduje vytvoriť optimálnu a pozitívnu klímu v školských triedach, charakteristickú cieľavedomosťou, orientáciou na učebné úlohy, uvoľnenosťou a vrelosťou, podporou žiakov a zmyslom pre poriadok a disciplínu. Jedine pozitívna klíma môže napomáhať žiakom k vytváraniu a udržiavaniu kladných postojov k výučbe a vnútornej motivácii, ktoré sú potrebné pre efektívny výchovno-vzdelávací proces.

Udržanie disciplíny, alebo rešpektovanie spoločných pravidiel na hodinách je podmienené sociálnou facilitáciou, jej opakom sociálnou lenivosťou, skupinovú polarizáciou, skupinovým myslením a autoritou učiteľa a taktiež má učiteľ možnosť pritom využívať množstvo zdrojov.

### 3 Zát'azové situácie a stratégie ich riešenia

Práca učiteľa je denno denne naplnená množstvom rôznych situácií, ktoré si vyžadujú vynaloženie energie na ich zvládnutie a často sa sú učiteľom vnímané ako zát'azové.. Zdroje zát'aze sú determinované interakciou ľudskej osobnosti a charakterom situácií, do ktorých sa človek dostáva. Zát'az podľa Johna a Peters-Kühlingera (2006, In Schikora, 2021) vzniká vtedy, (1) keď nás naše motívy nútia k akcii (motivácia); (2) keď je čas, ktorý je k dispozícii, obmedzený (plánovanie); (3) ak máme dosiahnuť protichodné želania, požiadavky či ciele v rovnaký čas na rovnakom mieste (konflikt); (4) v prípade odlišnosti teórie a praxe, resp. prianí a reality (integrácia); (5) pokiaľ ide o dominanciu a submisivitu (boj o moc) a (6) ak ide o individuálne ohrozenie (obava).

Podľa týchto autorov sa všetky uvedené aspekty môžu navzájom prekrývať a dokonca môže byť jeden z aspektov dôsledkom druhého (napríklad z boja o moc môže vzniknúť obava). Takisto môžeme skonštatovať, že komparáciou toho, čo človeka pozitívne motivuje, poháňa vpred a podporuje, a toho, čo mu v činnosti bráni, čo ho hnevá, ruší a pod., vzniká psychická zát'az – súperia v ňom teda pozitívne a negatívne situačné faktory a motívy, ktoré vytvárajú zát'azové situácie. Tieto situácie môžu mať značne odlišný charakter – môžeme sem zaradiť vysokú pracovnú zát'az, rôzne nepredvídateľné situácie, náhle zmeny, krízové situácie, existenciálne núdze, katastrofy a pod. Lent (2010) na druhej strane poukazuje na stres ako na východiskovú skutočnosť zát'aze, ktorá spočíva v pracovných alebo osobnostných faktoroch, ako sú rodinné a osobnostné problémy či veľké množstvo rôznych životných udalostí. Nie vždy je možné sa týmto situáciám vyhnúť, preto záleží na tom, ako človek na situácie reaguje. John a Peters-Kühlinger (2006, In Schikora, 2021) tvrdia, že to, čo nás dostáva pod tlak, často nie sú konkrétne situácie, ale naše emócie, ktoré sú s nimi prepojené. Na každú situáciu reagujeme v kontexte toho, akú vážnosť jej pridáme. Toto subjektívne vnímanie zát'aze je teda úzko spojené s osobnosťou človeka. Je potrebné túto subjektivitu vo vnímaní zát'aze zohľadňovať, pretože to znamená, že na riešenie týchto problémov neexistuje všeobecné riešenie, no treba uplatniť individuálny prístup. Aby sme dokázali so zát'azou manipulovať správnym spôsobom, primárne musíme analyzovať náš subjektívny dojem z konkrétnej situácie. Tento proces však musí byť podmienený objektívnou sebaanalýzou, aby bol výsledok čo najefektívnejší – ide o zložitý proces, pozostávajúci z viacerých náročných krokov, preto je žiaduce tento postup v riešení zát'aze trénovať (Schikora, 2021).

Pracovné pôsobenie v pomáhajúcich profesiách a teda aj učiteľa, môže byť spojené s mnohými problematickými situáciami, zát'azou či sklamaním. Práca s ľuďmi si zo strany pomáhajúcich profesionálov vyžaduje osobnostné dispozície, vzdelanie a ochotu obetovať sa. Povolania zamerané na prácu s ľuďmi nie je možné vykonávať s úspechom bez toho, aby sa rešpektovali etické zásady, ktoré pod tieto profesie spadajú.

Dôležitou súčasťou je už spomínaná ochota slúžiť druhým a afiliácia ako opak hostility, teda láska k ľuďom, napr. v podobe prosociálneho správania. Ide teda o povolania, ktorých zamestnanci musia disponovať špecifickými znalosťami, skúsenosťami a zručnosťami. Predpokladajú neporušenosť charakteru, mravnú čistotu a vedomie zodpovednosti voči morálnym pravidlám (Halík, 1991, In Vaterka, 2021). Niektoré profesie majú dokonca sformulované požiadavky na zamestnancov týchto profesií v tzv. etických kódexoch. Problém však nastáva, ak pre pomáhajúcich profesionálov predstavujú nároky na ich prácu neprimeranú záťaž, čo môže v krajných prípadoch viesť až k absolútnemu vyčerpaniu, či iným nežiaducim prejavom prežívania a správania, ktoré sa tak môžu odzrkadliť na ich vzťahoch s okolím, prípadne fyzickom či psychickom zdraví. Treba však podotknúť, že nielen nároky sú možným zdrojom záťaže, ale tiež autentický charakter situácií, do ktorých sa pomáhajúci profesionál v rámci svojej práce dostáva do kontaktu, či už sa to týka roviny vzťahu k ľuďom, alebo materiálnej, časovej, prostriedkovej alebo spôsobovej stránky náplne práce.

Vplyv rôznych záťažových situácií môže u jednotlivcov týchto profesií spôsobiť narušenie psychickej rovnováhy, čo sa môže prejavovať výkyvmi v úrovni uvažovania, prežívania a správania. Niekedy ide výhradne o prechodnú zmenu, inokedy má dočasnejší charakter. Záťažové situácie v pedagogike a zdravotníctve je možné diferencovať z hľadiska miery ich závažnosti či možného dopadu na vznik či následný rast psychických porúch. Vágnerová (2014 doplnené in Vaterka, 2021) uvádza nasledujúce typy záťažových situácií:

### 1. Frustrácia

Neočakávaná strata nádeje so subjektívnym cieľom uspokojenia významnej potreby. Vyvoláva emócie sklamaní a sústreďuje sa na vyrovnanie nevyhovujúcej bilancie v prežívaní. Je pomerne častá a dokáže byť do určitej miery užitočná, pretože núti človeka hľadať vhodnejšie prístupy vzhľadom na riešenie situácií.

Príklad: Nízka motivácia žiakov či študentov k učeniu, vyvoláva u pedagóga frustráciu, no zároveň premýšľa nad zefektívnením vyučovacieho procesu, aby v žiakoch či študentoch záujem vyvolal.

### 2. Konflikt

V edukačnom procese je úplne bežný a závažný v prípadoch, pokiaľ trvá dlho a zahŕňa významnú osobnostnú oblasť človeka, ktorú jedinec nevie vyriešiť. Môže byť vonkajší i vnútorný. Z dlhodobého časového hľadiska predstavuje výrazne stresujúci faktor.

Príklad: Práca učiteľa si vyžaduje vykonávať aj nadštandardné výkony (napr. komunikuje o problémoch žiakov s rodičmi aj v čase svojho voľna), avšak obáva sa požiadať nadriadeného o osobný príplatok.

### 3. Stres

Komplexná psychosomatická reakcia. Fink (2017) ho definuje ako nešpecifickú reakciu organizmu na akýkoľvek záujem. V rámci psychickej úrovne ide o vnímanie nadmernej záťaže či ohrozenia telesnej alebo duševnej pohody. Vo všeobecnosti možno zhodnotiť, že ide o nátlak na človeka v podobe najrôznejších udalostí, ktoré sa javia ako ťažšie zvládnuteľné.

Príklad: Učiteľ, ktorý vie o šikane na škole a vedenie školy nad týmto problémom zatvára oči. - Nastupujúci pedagóg, ktorý sa nedostatočne pripravil na vyučovací proces, no zároveň chce žiakom sprostredkovať učivo zážitkovou formou.

### 4. Trauma

V rámci psychického ukotvenia predstavuje náhle vzniknutú situáciu negatívneho významu, spôsobujúcu pracovníkovi ujmu. Profesionál stráca dojem bezpečia, istoty, prežíva úzkosť, smútok, stratu niečoho, na čom mu záleží, a pod. Môže narušiť objektívny pohľad zamestnanca na svet okolo seba. V čase vyrovnávania sa s traumou môže dochádzať k rôznym psychickým reakciám, ktoré možno chápať ako pokus o jej spracovanie.

Príklad: Kolaps žiaka na vyučovacej hodine, ktorý vyvolal u pedagóga traumou.

### 5. Kríza

Negatívne a rýchlo vyvinutá situácia spojená s nezvládnutím určitého problému. Vzniká dlhodobou kumuláciou alebo situácnym nárastom problému. Vplyvom krízy dochádza k významnému narušeniu adaptačných schopností človeka. Profesionál prežíva široké spektrum negatívnych emócií, pričom k problému môže dôjsť napr. v prostredí pracovnom, ale tiež rodinnom. Mení sa ľudské správanie, prežívanie, reakcie na okolie bývajú nepremyslené, spontánnejšie. Nastáva potreba hľadať primerané riešenia na prechod touto situáciou.

Príklad: Pedagóg, ktorý je veľmi zaniatený pre vlastnú prácu, avšak zanedbáva vzťah k vlastnej rodine.

### 6. Deprivácia

Ide o stav, keď nie je niektorá z objektívne významných potrieb uspokojovaná v dostatočnej miere, čase a spôsobe. Dlhodobá deprivácia je natoľko vážna, že vplyvom nej môže ísť o nerovnomerný rozvoj jednotlivých zložiek osobnosti či nástup psychických porúch. Príkladom môže byť citová deprivácia, ktorá môže pochádzať od nedostatočného uspokojenia spoľahlivých, súdržných a blízkych citových vzťahov s konkrétnymi rodinnými príslušníkmi.



Príklad: Učiteľka, ktorej mladšie kolegyně nevedia poďakovať za pomoc, ktorú im poskytuje.

Paulík (2017) v súvislosti so zvýšenými nárokmi na adaptáciu v danej situácii dopĺňa ďalšie druhy záťaže:

#### 7. Problém

Ocitnúť sa v nepríjemnej situácii môže znamenať, že jej riešenie je pre človeka znepokojujúce, nepríjemné, obťažujúce, ohrozujúce a pod., čo vytvára problém. Takisto hrozí, že spôsob riešenia záťažovej situácie nemusí byť účinný, pokiaľ nedisponujeme efektívnymi návrhmi riešenia situácie. Problémy, ktoré ostanú nevyriešené, majú potenciál spôsobovať človeku negatívne dôsledky, dotýkajúce sa jeho života.

Príklad: Pedagógovia, ktorí sa vzhľadom na pandémiu musia prispôbovať online výučbe a komunikácií so žiakmi či študentmi.

#### 8. Strach a úzkosť

V súčasnej psychológii sú ponímané ako negatívne javy, týkajúce sa emocionality človeka a sú charakteristické svojím záporným, pasívnym charakterom. Neraz súvisia s ohrozujúcimi situáciami či nebezpečenstvom. Sú tiež spojené s telesnými prejavmi, ako napr. slabosť, zrýchlený tep alebo dych, svalové napätie atď. Výraznou mierou ovplyvňujú psychosomatické zdravie.

Príklad: Pedagóg obávajúci sa školskej inšpekcie, ktorá príde dohliadať na vedenie vyučovacieho procesu.

#### 9. Zdravotné nepohodlie

Predstavuje protiklad zdravia, keď je možné pozorovať určitú a zároveň viditeľnú mieru narušenia, výrazného úpadku či deštrukciu telesných alebo psychických funkcií, potrebných pre výkon svojej profesie, ale takisto fungovanie v každodennom živote.

Príklad: Rádiologický technik dlhodobo vystavený RTG žiareniu. – Vyučujúci, ktorý absolvoval operáciu, ktorá mu určitú dobu spôsobuje sťažený pohyb.

#### 10. Bolesť a utrpenie

V oboch prípadoch ide o prežívanie na úrovni fyzickej alebo psychickej. Prejavuje sa nepríjemný, spravidla upozorňujúci zážitok, značiaci narušenie aktivovaním fyziologických či psychických štruktúr. Môžu byť chronické i akútne. Bývajú tiež spojené so situáciami, ktoré spôsobujú veľkú záťaž a problémy, čo býva v tomto kontexte jednotlivcom vyhodnocované ako mimoriadne nežiaduci stav.

Príklad: Pedagóg, ktorý vyučuje týrané dieťa, cítiaci voči nemu empatiu.

Na základe Vyhlášky MZ SR č. 542/2007 Z. z. klasifikuje Mesárošová (In Köverová, & Mesárošová, 2018) záťaž v kontexte pomáhajúcich profesií na: *pracovnú psychickú* a *psychosociálnu*. Uvádza, že v prípade pracovnej psychickej záťaže ide o faktor predstavujúci celok hodnotiteľných vplyvov práce, pracovných podmienok a pracovného prostredia, ktoré pôsobia na procesy človeka z hľadiska kognície, senzoriky a emocionality, pričom ho ovplyvňujú a vyvolávajú v ňom stavy zvýšeného psychického napätia a tiež zaťaženie psychofyziologických funkcií. Dôležitým procesom je v takýchto situáciách schopnosť adaptability človeka, pretože tu dochádza k psychickému spracovávaniu a vyrovnávaniu sa s činiteľmi životného prostredia. Pod životným prostredím v tomto prípade rozumieme prostredie pracovné, ako aj spoločenské väzby či požiadavky na správanie. Podstata problému spočíva v tom, ak psychická zdatnosť jednotlivca nie je kompatibilná s mierou nárokov práce a prostredia. V tomto ohľade rozlišujeme 3 formy psychickej záťaže:

1. Senzorickú – súvisí s činnosťou periférnych zmyslových orgánov a štruktúr CNS;
2. Mentálnu – týka sa spracovania informácií vzhľadom na psychické procesy a funkcie, napr. predstavivosť, myslenie, rozhodovanie, pamäť, pozornosť.
3. Emocionálnu – vychádza z požiadaviek vyvolávajúcich afektívne reakcie.

Okrem psychickej záťaže súvisiacej s pracovným procesom však existuje aj záťaž psychosociálna. Predstavuje faktor, ktorý organizmus vníma ako záťaž, zároveň vytvára aktivitu psychiky a opäť aj jej spracovanie a prispôbovanie sa požiadavkam a vplyvom životného prostredia, ktoré už však vyplývajú zo sociálnych procesov, väzieb v spoločnosti, medziľudských interakcií atď. (Mesárošová, in Köverová, & Mesárošová, 2018). Takáto záťaž sa prejavuje aj u lídrov v pracovnom prostredí najmä v školstve. Tento sociálny kontakt možno poňať z toho najvšeobecnejšieho uhla pohľadu, pretože v mimopracovnom prostredí sa človek stretáva so širokým spektrom jedincov. V rámci hodnotenia psychickej záťaže sa práve sociálna interakcia zaraďuje medzi jeden z najzávažnejších zdrojov záťažových situácií. Vzniknuté záťažové situácie, podľa toho ako ich jednotlivec vyhodnotí predstavujú pre neho samotného proces, ktorým sa snaží danú záťaž riešiť. To znamená ako je na riešenie pripravený aká je jeho odolnosť voči záťaži.

### 3.1 Odolnosť voči záťaži

Každá záťažová situácia je jednotlivcom spracované ináč. Nieкто sa s takouto situáciou vysporiada veľmi ľahko, nieкто ťažko. Každý človek prežíva záťaž rôznym spôsobom

a nie všetci sme na jej prekonanie rovnako pripravený. Pri prekonávaní záťažových situácií hovoríme o odolnosti voči záťaži, ktorá je dôležitou požiadavkou v pomáhajúcich profesiách a teda aj u učiteľov.

Približne od polovice 70 rokov 20. stor. do súčasnosti bol vytvorený celý rad definícií a koncepcií psychickej odolnosti-reziliencie (Ungar, 2004; 2005; in Kebza, 2015).

Kebza a Šolcová (2008) navrhujú rozdeliť koncepcie reziliencie na hlavné a prototypické. Medzi tie koncepcie reziliencie, ktoré by bolo možné označiť ako hlavné patria tie, ktoré boli od začiatku vytvárané ako koncepcia ľudskej psychickej odolnosti. Prototypické koncepcie zachytávajú akési predstupne koncepcií odolnosti a zahŕňajú javy, ktoré sa na odolnosti nejako podieľajú alebo ju ovplyvňujú. K hlavným koncepciám odolnosti radí Kebza a Šolcová (Kebza & Šolcová, 2008) sense of coherence a hardiness. Ďalej k nim možno ešte priradiť poňatie psychickej integrovanosti osobnosti (Paulík, 2017).

K prototypickým koncepciám odolnosti možno zaradiť tie, ktoré sa podrobnejšie zaoberajú optimizmom, pozitívnym myslením, neuropsychickou stabilitou, sebadôverou, vnímaním osobnej účinnosti (sebaúčinnosť), zmyslom pre humor, lokalizáciou kontroly, prosperovaním (flourishing) flexibilitou, frustračná toleranciou atď.

### **Sense of coherence (SOC)**

Jedná sa o jednu z hlavných koncepcií psychickej odolnosti. Koncepciu vypracoval A. Antonovský, americko-izraelský sociológ medicíny. Táto koncepcia nadväzuje na podnety existenciálne a humanistickej psychológie. Pojem je do slovenského jazyka prekladaný ako "zmysel pre súdržnosť". Křivohlavý (2001) prekladá názov tejto koncepcie ako "zmysel pre integritu", Hošek (2003) uvádza "vedomie súvzťažnosti". Koherencia (súdržnosť) je nástroj, ktorý slúži k tomu, že nám pomáha dôverovať v naše vlastné schopnosti, dosiahnuť vytýčené ciele a ľahšie čeliť problémom (Arévalo et al., 2008)

Antonovský (1987) vychádzal z vlastných poznatkov týkajúcich sa osôb, väznených v nacistických táboroch a na základe rozdielov v schopnosti čeliť týmto extrémnym podmienkam vyslovil predpoklad o troch hlavných zložkách:

1. *zrozumiteľnosť* (comprehensibility) vyjadruje dispozíciu chápať svet, vlastné miesto v ňom ako zrozumiteľný, poznateľný a usporiadaný celok, ktorý funguje logicky, racionálne a s relatívne vysokou mierou predvídateľnosti;
2. *zvládnuteľnosť* (manageability) vyjadruje v nadväznosti na zrozumiteľnosť a poznateľnosť, tiež schopnosť ovplyvňovať, kontrolovať a zvládať svoje životné úlohy a ciele v tomto svete;
3. *zmysluplnosť* (meaningfulness) dotvára celok zmyslu pre súdržnosť, dispozíciou chápať svoju životnú pozíciu a aktivitu ako hodnú úsilia o jeho pochopenia

a aktívne zvládanie. Ide o úroveň nájdenia zmyslu svojej existencie. Ak je svet zrozumiteľný a zvládnuteľný, mala by ľudská existencia, ľudské bytie, správanie, prežívanie a vzťahy s druhými, chápané tiež ako zmysluplné.

Antonovského koncepcia je v literatúre považovaná za inšpiratívnu a stala sa základom mnohých štúdií, skúmajúcich vzťah psychických dispozícií k zdraviu a ďalším premenným. Na zistenie úrovne zmyslu pre súdržnosť sa používa dotazník SOC, Orientation to Life Questionnaire SOC-29, ktorý obsahuje spolu 29 položiek, z toho 11 položiek je zameraných na zrozumiteľnosť sveta, 10 položiek na zvládnuteľnosť a 8 položiek na zmysluplnosť. Existuje aj kratšia forma dotazníka Orientation to Life Questionnaire SOC-13 (Griffits et al., 2011). Dotazník SOC býval využívaný aj na meranie odolnosti. Rozdiel medzi SOC a odolnosťou bol popísaný tak, odolnosť opisuje to, čo pomáha ľuďom k návratu späť po negatívnych skúsenostiach, a SOC opisuje to, čo pomáha ľuďom, ktorí sa pohybujú na kontinuite zdravie-choroba (Fossion et al., 2014). Ak porovnáme jedinca so slabým SOC s tými silnejšími, ukazuje sa, že ľudia so silným sense of coherence majú pocit, že viac kontrolujú svoj život, ktorý si viac užívajú a majú k dispozícii bližšie sieť sociálnej podpory. Takí ľudia sú optimistickejší, ľahšie sa vyrovnávajú so stresom a viac si cenia sami seba (Mattila et al., 2011).

Na koncepciu Antonovského nadviazal juhoafrický psychológ Strümpfer (1999; 2000; in Kebza & Šolcová, 2008) a to vlastným modelom psychosociálnej odolnosti u dospelých nazývaným fortigeneze (z lat. Fortis = silný, pevný, statočný). Odolnosť (reziliencia) je tu chápaná ako dynamický proces, ovplyvnený intrapsychickými zdrojmi jedinca a tiež aj celým radom externých životných kontextov, okolností a príležitostí. Hlavné komponenty jeho modelu sú tie, ktoré identifikujú vzorec odolnosti a tvoria časť procesu aktívneho zvládania nadmerných požiadaviek: hodnotenie (appraisal), motív, stanovenie cieľov a vlastné rezilientné správanie. Ďalšia časť modelu tvorí päť osobnostných dispozícií, ktoré ovplyvňujú priebeh reziliencie: zrozumiteľnosť, spravovateľnosť, zmysluplnosť, nádej na úspech, sociálnu oporu.

Záverečnú časť modelu tvoria tri výstupy: pozitívne prežívania (positive feelings), ďalej dva výstupy osobného rastu - posilnenie osobných zdrojov a zvládacie zručnosti a posilnenie interpersonálneho zvládania.

### **3.1.1 Hardiness**

Hardiness znamená (Kobasa, Madd, & Kahn, 1982; in Paulík, 2017) tuhosť, pevnosť, zdatnosť, nezdolnosť, zocelenosť, čiže schopnosť vytrvalo a usilovne bojovať s ťažkosťami.

Hardiness je koncepcia odolnosti vytvorená S.Kobasovou a jej spolupracovníkmi. Táto koncepcia nadväzuje na tradíciu existenciálne a humanistickej psychológie.

Kobasová (Kobasa, 1979; 1982; Kobasa, Madd, & Kahn, 1982; Kobasa & Pucetti, 1983; in Paulík, 2017) koncipovala toto poňatie odolnosti či nezodolnosti ako súhrnnú dispozíciu tvorenou tromi zložkami:

1. výzva (challenge) je schopnosť vidieť v tlaku každodenných požiadaviek nie deštruktívne pôsobiacu záťaž a stres, ale skôr výzvu či príležitosť ku zmeraniu si síl v zmysle športového stretnutia;
2. stotožnenie sa (s niečím), zaujatie (pre niečo) a oddanosť (commitment), vernosť sebe a svojim zásadám vyjadruje dôležitý predpoklad odolnosti plne sa venovať (angažovať sa) všetkým vykonávaným činnosťami;
3. schopnosť kontroly a riadenia, tj. schopnosť udržať vývoj udalostí pod kontrolou (control), a to v prípade situácií a udalostí s nepriaznivou charakteristikou vývoja.

V rámci vybraného súboru niekoľkých stoviek mužov-vedúcich pracovníkov bolo v súvislosti s výskumom odolnosti v zmysle hardiness potvrdené, že jedinci, ktorí prežili veľa stresových životných udalostí, ale zvládli ich a neboli chorí, na rozdiel od druhej skupiny mužov, ktorí tiež prežili mnoho týchto udalostí, ale vykazovali vysokú chorobnosť, sa odlišovali jednak vyššou aktivitou v práci a aj v mimopracovných aktivitách. Ďalej to, že v tlaku požiadaviek okolia videli skôr výzvu na meranie vlastných síl a príležitosť, než nebezpečenstvo, a konečne vyššiu úroveň presvedčenia, že môžu mať vplyv na vývoj udalostí (Kobasa, 1979; in Paulík, 2018). Úroveň hardiness je zistiteľná dotazníkom s názvom Personal View Survey (PVS) a výsledky doterajších výskumov ukazujú, že ľudia s vyššou úrovňou hardiness sú nielen odolnejší vo zvládaní náročných situácií, ale tiež lepšie a efektívnejšie čelia chorobám a ľahšie a rýchlejšie sa z nich zotavujú.

Pri optimálne rozvinutých komponentoch hardiness jedinec pozerá sám na seba ako na aktívneho účastníka diania, ktorý do neho môže účinne zasiahnuť a tak ovplyvniť a zvládnuť aj budúci vývoj, pritom sa príslušným aktivitám, ktoré považuje za zmyselné, úplne venuje a robí "naplno" a zotráva v ceste za vytýčeným cieľom aj za nepriaznivých okolností. Dôležité sú pre neho tiež vzťahy s inými ľuďmi. V rokovaní je aktívny a nezávislý. Neobvyklé, nečakané či ťažké situácie sú pre neho výzvou na ich riešenie a je presvedčený o svojich schopnostiach, že to zvládne a dosiahne uspokojenie (Schikora, 2021).

Smékal (2002, in Vaterka, 2021) upozorňuje, že dimenzia "commitment" odolnosti v zmysle hardiness je blízka koncepciám "hľadačské aktivity" ako akéhosi protipólu naučenej bezmocnosti, čiže dimenzia, za ktorou sa skrýva dispozícia nevzdávať sa aktívneho a optimisticky založeného hľadania možného riešenia ani v prípade nepriaznivého vývoja udalosti.

Štúdií, ktoré sa zaoberali hardiness v súvislosti so záťažou, je pomerne veľké množstvo. Niektoré z nich skúmali pôsobenie hardiness ako nárazníka stresu (Wiebe 1991; Křivohlavý, 2001; in Paulík, 2010). Títo autori poukazujú na negatívne väzby

medzi hardiness, hodnotením miery ohrozenia situácie a negatívne afektívnej a psychofyziologickej reakcie na záťažové podnety. Osoby s vyššou úrovňou hardiness sledované v týchto výskumoch vykazovali nižšiu úroveň v oblasti Distress a vyššiu mieru v oblasti Sebaovládania. Títo jedinci tiež častejšie uplatňovali aktívnu dimenziu Copping a preferovali ju pred Pasivitou a Tendenciou vyhýbať sa záťažovým situáciám. Celkovo sa títo jedinci o seba lepšie starajú, ich telesný i duševný zdravotný stav je lepší, lepšie zvládajú ťažkosti po kardiovaskulárnych operáciách, častejšie využívajú sociálnu oporu.

Bol potvrdený vzťah odolnosti v zmysle hardiness ku zvládaniu stresu a subjektívne hodnotenému zdraviu, kedy sa ľudia s vyššou úrovňou hardiness cítili zdravšie (Parkes, 1994; Vašina a kol., 1995; Mohapl, 1992; in Kebza & Šolcová, 2008).

### 3.1.2 Locus of control

Koncepcia lokalizácia kontroly (Rotter, 1966; in Kliment, 2014) súvisí so začlenením faktora prisudzovaním určitých kvalít ľuďom, veciam a udalostiam pri hodnotení možnosti aktívne situáciu ovplyvniť. Podľa toho, či ľudia považujú kontrolu životných udalostí za reálnu a jedincovi za dostupnú, alebo na ňom v podstate nezávislú, boli rozlíšené dva základné typy lokalizácia kontroly (LOC - locus of control).

Vonkajšia lokalizácia kontroly (externalismus) - základný vplyv je pripočítaný faktorom pôsobiacich mimo človeka, ako je náhoda, osud, činnosť iných osôb a pod. Osoby s vonkajším miestom kontroly sú presvedčené, že ich život je určovaný predovšetkým vonkajšími okolnosťami a sami nemajú na jeho vývoj významnejší vplyv, čiže rezignujú na riadenie takýchto situácií.

Vnútorne miesto kontroly (internalismus) - subjekt môže situáciu ovplyvňovať a je za dôsledky svojich zásahov plne zodpovedný. Možnosť riadiť a kontrolovať je úplne reálna. Osoby s vnútorným miestom kontroly veria, že vývoj ich života závisí predovšetkým od ich schopností, úsilia a aktivity, že majú svoj život pevne v rukách. V rade overovaných štúdií bolo zistené, že táto skupina je relatívne stabilná v čase a umožňuje zaujať aktívny, samostatný, sebavedomý a účelný štýl zvládania náročných životných situácií.

J. Rotter koncipoval tiež metódu na meranie tejto vlastnosti. Ide o škálu s 29 párami s nútenou voľbou, pomenovanú Internal-External Locus of control Scale (IE Scale). V každom páre je jedno interne orientované a jedno externe orientované tvrdenie a respondent si musí jedno z nich vybrať. Škála sa zameriava na rozsiahle množstvo životných sfér, napr. lásku, náklonnosť, dominanciu, sociálno-politické udalosti, sociálne a akademické uznanie a životnú filozofiu. Rotter považoval Internal-External Scale ako bipolárny konštrukt, kde interné a externé označenie predstavuje koncové body. Neskoršie výskumy ukázali, že to takto nemusí byť, jedná sa o konštrukt viacrozmerový.

Boli vyvinuté mierky k hodnotenie LOC v špecifických oblastiach ako LOC práce, vzdelania, zdravia a bezpečnosti, ktoré nie sú už všeobecné. Viažu sa na konkrétne kritériá a tým je možná lepšia predikcia správania sa v určitých situáciách (Lange & Tiggeman, 1981, Marsh & Richards, 1986., Sabo & Spector, 2014 Steca & Monzani, 2014; in Paulík, 2020).

Na význam roly kontroly nad vývojom situácie ako kľúča na zvládnutie náročných situácií upozorňuje skupina autorov (Frankenhauser, 1979; Karásek, 1979; in Kebza & Šolcová, 2008). Prvok kontroly je zakomponovaný v ďalších prístupoch napr. v koncepcii vysvetľovacieho štýlu (EXPLANATORY style), ktorý predstavil Seligman v kontexte naučenej bezmocnosti.

### 3.2 Významné osobnostné charakteristiky jedinca pri zvládaní zát'aže

Osobnostné charakteristiky sú vnútornými zdrojmi, ktorých prítomnosť jedincovi napomáha sa vyrovnat' so situáciou. Ide o pomerne rozsiahly výpočet psychických charakteristík. Zdroje zvládanie tvoria vnútorne prepojený celok, ktorý sa zatiaľ nedarí uspokojivo modelovo zachytiť (Kliment, 2014).

Je známe, že rôzni ľudia pristupujú k zvládaniu ťažkostí rôznym spôsobom. V roku 1966 publikoval Julian Rotter výsledky svojho zistenia rozdielov v tom, ako ľudia pristupujú k ťažkostiam ak rôznym problémom, výsledkom tohto výskumu bolo zistenie, že na jednom konci kontinua sa nachádza ľudia, ktorí vychádzajú zo seba, z vlastných schopností, možností a schopností, zo svojej vlastnej iniciatívy a chuti "ísť do boja" a týchto ľudí J. Rotter označuje termínom "ľudia s interným locus of" kontrolným LOC (interné - osobné ohnisko riadenia vlastnej činnosti). Na druhej strane kontinuita sa nachádza u ľudí, ktorí sa domnievajú, že ťažká situácia sa vyrieši sama, napr. v dôsledku zásahu osudu. Iniciatíva riešenia nevychádza z nich samých, ale zo situácie v ktorej sú. Ľudí s týmto postojom označuje J. Rotter termínom ľudia s externým LOC (doplnenia mimo daného človeka), títo ľudia očakávajú riešenie situácie z vonka. Rotter ďalej uvádza, že medzi týmito dvoma extrémami sa nachádza každý z nás (Křivohlavý, 2003).

Pri štúdiách ľudí, ktorí úspešne zvládajú životné ťažkosti, sa často objavovali osobnostné charakteristiky, ktoré týmto ľudom v boji s ťažkosťami pomáhali. Stretávame sa s niekoľkými termíny, ktoré označujú osobnostné charakteristiku "nedat' sa a bojovať s ťažkosťami". Pre túto charakteristiku v slovenčine možno použiť termín "nezdolnosť".

Nezdolnosť v poňatí hardiness, ako prvá tento termín užila Kobasová. Má vystihovať jedinca s ohľadom na jeho zručnosť zvládať stresujúce situácie. Kobasová so svojimi spolupracovníkmi dospieva k trom zložkám určujúcim hardiness, ktorými sú kontrola, oddanosť a výzva. Kontrolu možno chápať ako presvedčenie danej osoby, že má vzniknutú situáciu pod kontrolou, že je schopná situáciu riadiť a ovplyvňovať.

Oddanosťou sa rozumie angažovanosť sa v prebiehajúcej činnosti. Angažovaní jedinci potom vidia v prebiehajúcej činnosti zmysel. Výzvou sa chápe zhodnotenie situácie ako relevantného podnetu k aktivite (Kobasa, Madi, Khasn, 1982 in Kliment, 2014)

Pri zvládaní záťaže sa ukazuje, že významnú úlohu zohráva charakteristika hardiness tzv. Osobnostná tvrdosť. Hardiness (Kobasa, 1982 in Paulík 2008) znamená schopnosť vytrvalo a usilovne bojovať s ťažkosťami. Predpokladá sa, že táto dispozičná premenná sa viaže na obmedzenie aktivity sympatika pri reakcii na pôsobenie stresoru. V štúdiách sa ukázalo, že ľudia, ktorí dosahujú vyšších hodnôt v dimenzii tvrdosti (hardiness), lepšie zvládajú napr. zdravotné ťažkosti po operáciách srdca, sú telesne i psychicky zdravší, lepšie sa o seba starajú, používajú častejšie účinnejšie a aktívnejšie stratégie riešenia problémov než pri stratégií "vyhýbanie sa ťažkostiam", často využívajú podpory sociálnej opory (Křivohlavý, 2003).

Termín "reziliencia" znamená doslova pružnosť (elastickosť, húževnatosť, mrštnosť, nezlomnosť). Iní autori (Paulík, 2008) používajú termín odolnosť a charakterizujú ju ako súhrnný koncept charakterizujúce podštruktúru osobnosti, čo do kapacity ich adaptačných dispoziíí umožňujúcich zvládanie nárokov kladených na jedinca v rôznych situáciách (Schikora, 2019).

Odolnosť možno chápať aj ako relatívne dlhodobú dispozičnú charakteristiku a ako aktuálnu úroveň adaptácie na záťaž tu a teraz, tj. odolnosť ako kvalitu aktuálneho psychosomatického stavu. V oboch prípadoch je dosiahnutá odolnosť znakom efektivity existujúcej adaptácie v celom systéme osobnosti - prostredia aj v jednotlivých podsystémoch a podmienkou účinnej adaptácie v budúcnosti. Aj napriek neujasnenosti vymedzenia psychickej odolnosti v odbornej verejnosti je predpoklad, že pojem odolnosť všeobecne zahŕňa subjektívne dispoziície pre zvládanie záťaže (pracovnú kapacitu, frustračná toleranciu, súhrn dispoziíííí ku zvládanie nárokov prostredie v interakcii osobnosti s ním atď.) Má svoje opodstatnenie ako všeobecná charakteristika regulačnej funkcie osobnosti. Ide o viacrozmerný mnohostranne podmienený, komplexne dispozičný jav, umožňujúci účinnú adaptáciu a osobnostný rozvoj aj za nepriaznivých podmienok. Pojem odolnosť môže byť pre konkrétnu osobu vyjadrený určitou mierou (osoba málo, veľa, všestranne odolná), ktorá môže byť spresňovaná vo vzťahu k situáciám (charakteristicky k situáciám, ktoré daný jedinec zvyčajne dobre zvláda, prípadne nezvláda) aj vo vzťahu k iným osobám (Paulík, 2010). Kebza a Šolcová (2008) pozerajú na odolnosť ako na "fuzzy množinu" osobnostne, sociálne a somaticky založených zdrojov, ktorých význam pre odolnosť je rôzny a niektoré z nich sú spoločné aj k ďalším konštruktom

Podstatné znaky odolnosti možno zhrnúť (Paulík, 2010):

- odolnosť ako osobnostná charakteristika súvisí najmä s motiváciou, temperamentom, čiastkovými aj globálnejšími schopnosťami (adaptabilita, inteligencia),



- odolnosť sa navonok prejavuje reagovaním primerane k aktuálnej situácii, zachovávajúc žiaducu úroveň kontroly a organizácie, prípadne tým, že jedinec naopak nereaguje ani na situácie pre iných veľmi náročných,
- odolnosť sa mení v čase a je možné ju rozvíjať tréningom

Ako veľmi dôležitou charakteristikou sa tiež javí, podľa A. Antonovského (Křivohlavý, 2001), charakteristika zvaná koherencia - zmysel pre integritu. Ide o rys súdržnosti osobnosti. Týmto termínom sa rozumie jednak pospolitosť v sociálnom slova zmysle, tj. pevná súdržnosť v skupine ľudí. Človek, ktorý vykazuje pevnú vnútornú jednotu (súdržnosť) a žijúci v pevnej, súdržnej sociálnej skupine, lepšie vzdoruje životným ťažkostiam.

A. Antonovský predpokladá, že sa individua umiestňujú na pomyselné škále od jedincov s vysokou mierou osobné súdržnosti až k jedincom s nízkou mierou osobné súdržnosti. Jedinci s vysokou mierou osobné súdržnosti sa vyznačujú odolnosťou, ktorí ľahšie zvládajú situácie stresu. "Sense of coherence" (SOC) sa premieta do troch dimenzií, ktorými sú zrozumiteľnosť, zmysluplnosť a zvládnuteľnosť (Antonovsky 1987 in Kliment, 2014). "Sense of coherence" možno vo svojej podstate chápať ako veľmi všeobecný postoj k sebe, k svetu a k svojmu miestu na tomto svete. Ide o rovinu kognitívnu, afektívnu a konatívnu (Kliment, 2014).

V rozvoji odolnosti u jednotlivca, od detstva zohrávajú dôležitú úlohu tzv. protektívne faktory (protective factors), ktoré možno definovať ako špecifické individuálne alebo situačné znaky, nevyhnutné pre formovanie reziliencie (Dyer, Mc Guinnes, 1996; in Paulík, 2010). Medzi pozitívne faktory patria napr. pozitívne vzťahy k ľuďom, zmysel pre humor, vysoké očakávania, viera v osobnú účinnosť (self-efficacy) internej mieste kontroly.

Ďalšou významnou charakteristikou sa javí optimizmus. Optimizmus ako tendencia k očakávaniu, že určitá udalosť, rokovania a pod. bude prebiehať bez väčších problémov a nežiaducich komplikácií a jej výsledky budú kladné. Optimizmus môže byť situačný alebo dispozičný. Dispozičný optimizmus predstavuje generalizovanú, v čase relatívne stabilnú osobnostnú črtu. Výskumy zamerané na optimizmus v kontexte manažmentu záťaže naznačujú, že optimisti sú pri riešení vzniknutých problémov aktívnejší, zameriavajú sa na problém sám a im zvolenej stratégie sú adaptívnejší a efektívnejšie ako u pesimistov. Ukazuje sa, že optimizmus zrejme súvisí s extroverziou, sebadôverou či naučeným pocitom plnej zdatnosti a výkonnostných zdrojov, sily a energie. (Paulík, 2008 in Schikora, 2020).

Mnohé štúdie poukazujú, že ak má jedinec sklon k optimistickému prežívaniu sveta, potom sa to pozitívne odráža aj v jeho psychickej pohode, ako aj v jeho somatickom stave. Ak sa ocitne v záťaži, má sklon vracať sa naspäť k žiaducemu pozitívnemu nastaveniu (Kubzansky et al., Scheier, Carver, 1992 in Kliment, 2014)

V štúdiách vzťahu stresu a osobnostných dimenzií, ktoré sa pokúšali vysvetliť podmienky stresovej reaktivity človeka analýzou interakcií medzi situačnými vlastnosťami a jeho osobnostnými dispozíciami, a ktorý priniesol rad podnetných výsledkov, bolo okrem iného zistené, že v percepcii a v prežívaní stresu má veľký význam neuroticismus (Mlčák, 2007).

V Eysenckovom modeli aj v modeli Big Five je za rizikový faktor považovaný vyššia miera neuroticizmu. Možno ho charakterizovať ako kontinuum, ktorého krajné medze tvorí emočná labilita a emocionálne stabilita. Emocionálna labilita (vyššia miera neuroticizmu predurčuje jedinca k celkovej emocionálnej rozkolísanosti a výraznejšiemu vnímaniu stresorov. Pri vyššej úrovni extroverzie, dochádza k ľahšiemu získaniu sociálnej opory a predurčuje jedinca k menej výraznému vnímaniu stresorov.

Z výskumu zameraného na súvislosti medzi osobnostnými premennými a imunitnou aktivitou vyplýva, že negatívny vplyv sa objavil napr. pri neuroticizme a depresii. Pozitívny vplyv sa javí ako pravdepodobný napr. pri hardiness a dispozičnom optimizme (Šolcová & Kebza, 2007b).

Vulnerabilita (pôvodne z lat. vulnero = raniť, ublížiť, uškodiť, anglicky vulnerability = zraniteľnosť) vystupuje ako významný determinant zdravia (Becker 1991; in Paulík, 2017). Koncepcia vulnerability bola predstavená konca 80 rokov 20 storočia a v súčasnosti je rozpracovaná a overovaná tímom autorov (Barlow, Chorpita, Turovský; in Kebza 2009).

Odborníci (Watson, Hubbard 1996) vo svojom výskume zistili, že neuroticizmus a svedomitosť sú dva najsilnejšie prediktory copingu. Neuroticizmus je silne spojený najmä s pasívnymi neefektívnymi formami copingu: vzdávanie sa pri dosahovaní cieľov, denné snívanie alebo iné pokusy odvrátiť myslenie od problémov, otvorené vyjadrovanie negatívnych zážitkov a predstieranie, že problémy nie sú skutočné. Nemožno zabúdať ani na osobné charakteristiky, ktoré sú u jedinca vnímané ako zmysluplnosť života a zmysel pre humor. Ako ukázali štúdie Antonovského a Cousinsa (1979) je možné vyvodiť, že ľudia, ktorí majú pre čo žiť, majú vieru v bytie, zmysel pre humor, lepšie zvládajú životné ťažkosti. V pozadí zmysluplnosti života stojí aj poňatie, ktoré rešpektuje snahu človeka účelne zameriavať vlastné konanie, hľadať a vytyčovať si ciele a približovať sa k nim. V podstate ide o to, že je človeku dobre a je v pohode, keď má pre čo žiť (Křivohlavý, 2004).

Popri protektívnych faktoroch pôsobia aj rizikové faktory (životné udalosti, kumulácia drobných nepríjemností), obmedzujúce schopnosť afektívnej adaptácie a zvyšujúcej sa zraniteľnosti jedinca.

J. Rotter (1987) hovorí o tom, že odolnosť nemožno chápať ako určitú predispozíciu na riadenie všetkých situácií. Ide o proces, ktorým sa líšia jedinci nielen medzi sebou, ale ktorý je rôznorodý aj u toho istého jedinca v rôznych situáciách aj v rôznom čase. Odolnosť možno rozlíšiť fyzickú a psychickú. V prípade fyzickej odolnosti ide

o dispozície na zvládnutie nárokov kladených primárne na ľudský organizmus, zaťažujúcich predovšetkým kostrovo-svalovú sústavu v súčinnosti so sústavou obehovou.

Okrem negatívnych dôsledkov stresu treba spomenúť aj pozitívne charakteristiky pôsobenia stresorov na osobnosť. Napríklad, že napriek negatívnym okolnostiam, niektorí jedinci, najmä lídri, nepodľahnú rušivému či škodlivému pôsobeniu, nestratia duševnú rovnováhu a pohodu, nezrútia sa ani v situáciách, ktoré iní nezvládajú, prípadne neochorejú (Selye, H, 1983; in Paulík, 2017).

V súčasnej dobe sa všeobecne predpokladá významné pôsobenie stresu na imunitný systém (Šolcová, Kebza, 2007b). Vzťahom medzi psychikou a imunitným systémom človeka sa zaoberá vedný odbor psychoneuroimunológia (Tschuschke, 2004; Solomon & Moss 1964; in Paulík, 2017).

Mnohé výskumy naznačujú, že ľudia vystavení dlhodobej zvýšenej záťaži, napr. v pomáhajúcich profesiách, bývajú často chorí. Extrémne silný akútny stres môže byť spojený aj s výraznou negatívnou zmenou zdravotného stavu. A tiež negatívnejší vplyv na zdravotný stav človeka majú dlhodobé pôsobiace stresy než krátkodobé. Rad psychoneuroimunologických výskumov zameraných na vzťah stresu a imunitnej reakcie, nie jednoznačne potvrdzujú ich prepojenie. K vplyvným hypotézam vo vzťahovom rámci patrí predpoklad o rozdielnej reakcii imunitného systému na akútny a chronický stres (Evans, Clow, & Huckelbridge, 1997; in Paulík 2010). Akútne stresory vedú k vzostupu aktivity, ale u chronicky dlhodobých stresoch dochádza k poklesu imunitnej aktivity. Dôležitú úlohu tu zohráva prežívaná miera kontroly nad situáciou, možnosti rozhodovania a emočné zafarbenie takejto situácie. Na biologickej úrovni môže mať biologický podklad, zatiaľ čo na psychickej úrovni sa môže v dôsledku stresorov a s ním súvisiacim navodením zážitku nízkkej či nulovej kontroly nad vývojom situácie, bezmocnosti a beznádeje zvýšiť vulnabilita jedinca voči niektorým duševným a pravdepodobne aj telesným chorobám (Kebza, 2005).

Líderstvo v akejkoľvek oblasti si vyžaduje od jedinca vysoké fyzické a psychické nastavenie. Zvládnutie záťažových situácií nezávisí len od algoritmov reakcií na ne, ale od toho, ako túto záťaž on sám ako líder vníma, a ako sa dokáže vyrovnáť nielen v úspechom, ale aj s neúspechom. Odolnosti voči záťaži sa každý človek musí naučiť sám. Je to častá podmienka v práci učiteľa a veľa záleží od toho aké má osobnostné vlastností a od toho, čím dokáže naplniť daný jedinec svoje aktivity, aby vyčerpanú energiou pri zvládaní záťaže, dokázal dočerpať.

## Zhrnutie

Práca učiteľa v edukačnom procese sa spája s mnohými problematickými situáciami, ktoré prežíva jedinec ako záťaž. Práca v edukačnom procese si vyžaduje od učiteľa mať také osobnostné dispozície, ktorými si dokáže zabezpečiť úspech v škole ale aj úspech žiakov a školy ako vzdelávacej inštitúcie.

Vplyv rôznych záťažových situácií môže u jednotlivcov v pomáhajúcich profesiách, čiže aj v profesii učiteľa, spôsobiť narušenie psychickej rovnováhy, čo sa môže prejaviť v nerovnováhe na úrovni uvažovania, prežívania a správania. Niekedy ide výhradne o prechodnú zmenu, inokedy má dočasnejší charakter. Reakcie na záťaž a ich zvládanie je u každého človeka jedinečné, a človek sa týmto aktivitám učí celý život.

Približne od polovice 70 rokov 20. stor. do súčasnosti bol vytvorený celý rad definícií a koncepcií psychickej odolnosti-rezilience (Ungar, 2004; 2005; in Kebza, 2015).

Kebza a Šolcová (2008) navrhujú rozdeliť koncepcie rezilience na hlavné a prototypické. Medzi tie koncepcie rezilience, ktoré by bolo možné označiť ako hlavné patria tie, ktoré boli od začiatku vytvárané ako koncepcia ľudskej psychickej odolnosti. Prototypické koncepcie zachytávajú akési predstupne koncepcií odolnosti a zahŕňajú javy, ktoré sa na odolnosti nejako podieľajú alebo ju ovplyvňujú. K hlavným koncepciám odolnosti radí Kebza a Šolcová (Kebza & Šolcová, 2008) sense of coherence a hardiness. Ďalej k nim možno ešte priradiť poňatie psychickej integrovanosti osobnosti (Paulík, 2017).

K prototypickým koncepciám odolnosti možno zaradiť tie, ktoré sa podrobnejšie zaoberajú optimizmom, pozitívnym myslením, neuropsychickou stabilitou, sebadôverou, vnímaním osobnej účinnosti (sebaúčinnosť), zmyslom pre humor, lokalizáciou kontroly, prosperovaním (flourishing) flexibilitou, frustračná toleranciou atď.

Podstatné znaky odolnosti možno zhrnúť (Paulík, 2010):

- odolnosť ako osobnostná charakteristika súvisí najmä s motiváciou, temperamentom, čiastkovými aj globálnejšími schopnosťami (adaptabilita, inteligencia),
- odolnosť sa navonok prejavuje reagovaním primerane k aktuálnej situácii, zachovávajúc žiaducu úroveň kontroly a organizácie, prípadne tým, že jedinec naopak nereaguje ani na situácie pre iných veľmi náročných,
- odolnosť sa mení v čase a je možné ju rozvíjať tréningom

Líderstvo v akejkoľvek oblasti si vyžaduje od jedinca vysoké fyzické a psychické nastavenie. Zvládnutie záťažových situácií nezávisí od algoritmov reakcií na ne, ale od toho, ako túto záťaž on sám vníma, a ako sa dokáže vyrovnat' nielen v úspechom, ale aj s neúspechom. Odolnosti voči záťaži sa každý človek musí naučiť sám. Veľa záleží od jeho osobnostných vlastností a od toho, čím dokáže naplniť daný jedinec svoje aktivity, aby vyčerpanú energiu pri zvládaní záťaže, dokázal dočerpať.

## Zoznam použitej literatúry

- Adams, J., Hayes, J., Hopson, B. (2012). *Using the Change Curve in Communication during Change*. From <https://leadershipthroughchange.com/tag/adams-hayes-and-hopson/>
- Adams, J., Hayes, J., Hopson, B. (1976). *Transition, Understanding and Managing Personal Change*. London : Martin Robertson.
- Ahn, M. J., Adamson, J. S. A., Dornbusch, D. (2004). From Leaders to Leadership: Managing Change. *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(4), 112-123.
- Allegre, E.N. (1994). *Pinoy na pinoy! Essays on national culture*. Metro Manila, Philippines:
- Anvil. Reyes, P. A Shin, H.S. January, 1995. Teacher commitment and job satisfaction: A casual analysis. *Journal of School Leadership*, 5, 22-39.
- Andreas, T.D., Ilada-Andreas, P.B. 1987. *Understanding Filipino values: A management approach*. Quezon City, Philippines: New Day Publishers.
- Andrews, R., Soder, R. (1987). Principal instructional leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44, 9-11. from [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198703\\_andrews.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198703_andrews.pdf)
- Arévalo, S., Prado, G., & Amaro, H. (2008). Spirituality, sense of coherence, and coping responses in women receiving treatment for alcohol and drug addiction *Evaluation and Program Planning*, 31(1), 113-123.
- Arnold, J. a kol. (2007). *Psychologic práce pro manažery a personalisty*. Brno: Computer Press.
- Auger, M-T., Boucharlat, CH. (2001). *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál s.r.o.,
- Balcerek, E. (1999). *Principals' effective leadership practice in high-performing and inadequately performing schools* (dizertačná práca). Tennessee: University of Tennessee. from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5296872>
- Barrick, M. R., Parks, L., Mount, M. K., (2005) "Self-Monitoring as a Moderator of the Relationship between Personality Traits and Performance," *Personnel Psychology*, 58 (3), 745-767.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1185-1203.
- Bass, B. (1990). *Bass Handbook of Leadership: Theory of Leadership*. 3. vyd. New York : Free Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

- Bass, B., Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bláha, J., Čopíková A., Horvátová, P. 2016 Riadenie ľudských zdrojov. 1. vyd. Praha: Albatros Media.
- Blase, J., Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. from [https://www.researchgate.net/profile/Jo\\_Blase/publication/44826586\\_Effective\\_instructional\\_leadership\\_teachers%27\\_perspectives\\_on\\_how\\_principals\\_promote\\_teaching\\_and\\_learning\\_in\\_schools/links/581e66c908aeccc08af07028.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jo_Blase/publication/44826586_Effective_instructional_leadership_teachers%27_perspectives_on_how_principals_promote_teaching_and_learning_in_schools/links/581e66c908aeccc08af07028.pdf)
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
- Blatný, M., Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, XXXVIII (6), 481-486
- Blatný, M., Osecká, L. (1997). Struktura globálního vztahu k sobě: analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení – replikace. *Československá psychologie*, LXI (6), 481-486
- Blatný, M., Plháčková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Bono, J. E., Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910. doi: 10.1037/0021-9010.89.5.901
- Brandman University. (2020, 12. február). *What is transformational leadership? Understanding the impact of inspirational guidance*. Brandman University, Irvine, California, USA. from <https://www.brandman.edu/news-and-events/blog/what-is-transformational-leadership>
- Brown, A.F. (1967). Reactions to leadership. In *Educational Administration Quarterly*, 3, 62-73.
- Čáp, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Collins, J. (2001). *Good to Great*. New York : Harper Collins.
- Costa P.T., Jr., McCrae R.R., Zonderman A.B., Barbano H.E., Lebowitz B., Larson D.M. (1986). Cross-sectional studies of personality in a national sample: 2. Stability in neuroticism, extraversion, and openness. *Psychology and Aging*, 1(2), 144–149.
- Costa P.T.J., Terracciano A. & McCrae R.R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social*, 81(2), 322–331.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5–13.

- Costa, P. T., Jr., McCrae, R. R. (1994). *Stability and change in personality from adolescence through adulthood*. In C. F. Halverson, Jr., G. A. Kohnstamm, R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (139–150). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. *Development*, 24(3), 276-288.
- Doležalová, J. (2003). Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu In. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS*. 1. vydanie. Brno : MSD s.r.o
- Doušková, A. (2012). *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolu*. Banská Bystrica: UMB PF, 2012. 179 s.
- Dubničková, J. (2016). *Riadenie ľudí v procese zmeny*. from <https://www.bohatyotec.sk/riadenie-ludi-procese-zmeny/>
- Ďuricová, L. (2020a). The Perceived Style of Pupil Leadership in Terms of the X/Y Theory in Relation to Slovak Teachers' Self-Esteem. *Človek a spoločnosť*, 23(2), 1–10. doi: 10.31577/cas.2020.02.570
- Ďuricová, L. (2020b). Vodcovské zručnosti slovenských učiteľov – nositeľov zmeny. In I. Piterová, D. Fedáková, & J. Výrost (Eds.), *Zborník príspevkov z 19. medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 2020* (118-128). Košice: Institute of Social Sciences, CSPS SAS. doi: 10.31577/2020.978-80-89524-51-8
- Ďuricová, L., Petřík, Š., Vašašová, Z. (2020). Vnímání autority učitelom - lídrom edukácie. In *Pedagogika.sk: slovenský časopis pre pedagogické vedy [elektronický zdroj]*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 11 (3), 127-138
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, GmbH.
- Earley, P. A, Weidling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London, UK: PCP/SAGE.
- Fast, R.G. (1964). "Leader behavior of principals as it relates to teacher satisfaction". Masters' Thesis, University of Alberta, Edmonton.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, GmbH
- Fink, G. (2017). Stress: Concepts, Definition and History. *The Currated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 1 – 9. doi: 10.1016/B978-0-12-809324-5.02208-2
- Fossion, P., Leys, C., Kempnaers, C., Braun, S., Verbanck, P., & Linkowski, P. (2014). Disentangling Sense of Coherence and Resilience in case of multiple traumas.



- Journal of Affective Disorders*, 160, 21-26.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.02.029>
- Frei, B. (2003). Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern, und Lehrpersonen der 5., 6 und 8. Schulklasse. Münster : Waxmann Verlag GmbH
- Friedman, H. (2011). The myth behind the subject leader as a school key player. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(3), 289-302. doi: 10.1080/13540602.2011.554701
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as leaders: Exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership and Management*, 22(2), 143-161. doi: 10.1080/1363243022000007728
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rational, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186. doi: 10.1080/1363243032000091940
- Gajdošová, E. (2000). Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. Práca so sociometricko-ratingovým dotazníkom. Bratislava : Metodické centrum mesta Bratislavy.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika*. Bratislava : Práca.
- Glanz, J., Neville, R. F. (1997). Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. from <https://www.jstor.org/stable/1163531>
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.
- Goodman, N. (1969). The Antecedents of Self-Esteem, by Stanley Coopersmith, Book Review. *American Sociological Review*, 34(1), 116-117. from <http://www.jstor.org/stable/2092806>
- Grečmanová, H. (2008). *Klíma školy*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2008.
- Greenfield, T.B. (1968). Research on Behavior of Educational Leaders: Critique of Tradition. *Alberta Journal of Educational Research*, 14, 55-76.
- Greiner, L. E. (1967). *Patterns of successful organization change*. To appear in *Harvard bus. Rev.*, Spring.
- Griffiths, C. A., Ryan, P., Foster, J. H. (2011). Thematic analysis of Antonovsky's sense of coherence theory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(2), 168-173. from <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00838.x>
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980 – 1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi:10.1177/0013161X96032001002
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. 1. vyd. Bratislava : IRIS,



- Havlínová, M. (2003). Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS*. 1. vyd. Brno: MSD s.r.o.
- Hayesová, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- Hayesová, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál.
- Hays, R. (1989). The day-day functioning of close versus casual friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 21–37.
- Heger, V. (2011). Vliv médií na proměny autority. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*, Praha: Karolinum.
- Heilman, M. E. (1995). Sex stereotypes and their effects in the workplace: What we know and what we don't know. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10(6), 3–26.
- Helson, R., Jones, C., Kwan, V. S. Y. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 752–766
- Hemphill, J. K., Coons, A E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stodgill & A. E. Coons (Eds.). *Leader behavior: Its description and measurement* (6-38). Columbus, Ohio. Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Herinková, E. (2018). *Áké sú vlastnosti výnimočných lídrov?*. from <https://eduworld.sk/cd/eliska-herinkova/3337/ake-su-vlastnosti-vynimocnych-lidrov>
- Hill, N. C., & Ritchie, J. B. (1977). The Effect of Self-Esteem on Leadership and Achievement: A Paradigm and a Review. *Group & Organization Studies*, 2(4), 491-503. from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105960117700200410>
- Hofmann, D. A., & Jones, L. M. (2005). Leadership, collective personality and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(3), 509-522. from <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.90.3.509>
- Hošek, V. (1999). *Psychologie odolnosti* (2. vyd). Karolinum.
- Hřebíčková, M. (2001). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada Publishing
- Hu, J., Wang, Z., Liden, R. C., & Sun, J. (2012). The influence of leader core self-evaluation on follower reports of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 860-868. from <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.05.004>
- Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS
- Hvozdič, J., (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic Leadership and Eudaemonic Well-Being: Understanding Leader-Follower Outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394. from

<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>

- John, M.C., Taylor, J.W. (Apr. 1999). Leadership Behavior, School Climate, and the Institutional Commitment of Teachers. *INFO*, 25-57.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., Thoresen, C. (2002). Discriminant and incremental validity of four personality traits: Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 693–710. doi: 10.1037/0022-3514.83.3.693
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 530–541
- Judge, T., Heller, D., & Mount, M. (2002/07/01). Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis: A Meta-Analysis. *The Journal of applied psychology*, 87(3), 530-41. from <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.530>
- Kačáni, J. (1999). *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: IRIS.
- Kačáni, V. a kol. (2005). *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : IRIS
- Karuna, S., Kanokorn, S., Sujanya, S., Somjed, S., & Aduldej, T. (2013). Leadership Practices of Secondary School Principals: A CrossNational Comparison of Thailand U.S. Principals. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112 (847-852). International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013). doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1241
- Katzenmeyr, M. & Moller, G. (2001/2009). *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders* (3rd ed.). London (UK), Thousand Oaks (CA, USA): Corvin, A SAGE Ltd.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
- Kebza, V. (2015). *Chování člověka v krizových situacích* (Vydání třetí). Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* (2., rozš. a dopl. vyd). Státní zdravotní ústav.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 52(1), 1-19.
- Keeler, B.T., Andrews, J.H.M. (1963). Leader Behavior of Principals, Staff Morale, and Productivity. *Alberta Journal of Educational Research*, 9, 179-191.
- Kika, M. (2000a). Pracovní spokojnosť pedagógov. Vybrané výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne. *Pedagogické rozhľady*, 9 (2), 4-8.
- Kika, M. (2000b). Pracovní spokojnosť pedagógov. Vybrané výsledky sociologického výsledky sociologického prieskumu na stredných školách v stredoslovenskom regióne. In *Pedagogické rozhľady*, 9 (4), 1-5.

- Kislingerová, E. (2008). *Inovácie nástrojov ekonomiky a managementu organizácie*. Vyd. 1. Praha: C. H. Beck, xxi
- Kliment, P. (2014). *Zvládací (copingové) odpovedi v pomáhajících profesích*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kollárik, T. (1992). *Sociálna psychológia*. Bratislava: SPN.
- Kollárik, T. a kol. (1990). *Škála sociálnej atmosféry v skupine*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o,
- Kollárik, T. a kol. (2004). *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Koontz, H. – O'Donnel, C. (1959). *Principles of management: An analysis of Managerial Functions* (2nd ed.). New York : McGraw-Hill.
- Kosová, B. – Cejpeková, J. (1999). *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela.
- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus,2000.
- Kouzes J. M., Posner B. Z. (1988). *The Leadership challenge*. San Francisco: JosseyBass.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2002). *The Leadership Challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass; Copyright: John Willey & Sons, Inc.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2010). *The Leadership Challenge Activities Book*. San Francisco, CA (USA): Pfeiffer, An Imprint of Wiley.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2012). *The Leadership Challenges: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. San Francisco, CA: The Leadership Challenge - Willy Brand.
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2017). *LPI® : Leadership Practices Inventory; Individual Feedback Report*. from The Leadership challenge  
<https://www.leadershipchallenge.com/LeadershipChallenge/media/SiteFiles/resource/s/sample-reports/tlc-lpi-360-english-v5.pdf>
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2017a). *LPI: Leadership Practices Inventory. Individual Feedback Report*. Prepared for Amanda Lopez, 1. mája 2017. Sample Assessment. Dostupné z webovej stránky The Leadership challenge from  
<https://www.leadershipchallenge.com/LeadershipChallenge/media/SiteFiles/resource/s/sample-reports/tlc-lpi-360-english-v5.pdf>
- Kouzes, J. M., Posner, B. Z. (2017b). *LPI: Leadership Practices Inventory. Sample Self Report*. Prepared for Amanda Lopez, 1. mája 2017. Dostupné z webovej stránky The Leadership challenge. from  
<https://www.leadershipchallenge.com/LeadershipChallenge/media/SiteFiles/resource/s/sample-reports/tlc-lpi-self-report-v5.pdf>

- Köverová, M. (2018). Zátěž v práci, jej zdroje a způsoby zvládnutí u pomáhajících profesionálů. In M. Köverová, & M. Mesárošová (Eds.), *Pomáhající profesie a starostlivost' o seba z pohledu psychologie a sociální práce (135 – 145)*. Košice: FF UPJŠ. Dostupné na <https://unibook.upjs.sk/img/cms/2018/ff/pomahajuce-profesie-web.pdf>
- Kravčáková, G. (2015). *Organizačné správanie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- Krefting, L. A. (2002). Re-Presenting Women Executives: Valorization and Devalorization. *US Business Press. Women in Management Review*, 17, 104-11.
- Křivohlavý, J. (2003). *Psychologie zdraví* (Vyd. 2). Portál.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Grada.
- Kučerová, S. (1999). Problém vztahu autority, hodnot a ideálů. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově – vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum.
- Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus,
- Leithwood, K. A., Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone, & C. Riehl (Eds.), *A New Agenda for Research in Educational Leadership* (12-27). New York, London: Columbia University, Teachers College. from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6022-9\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6022-9_4)
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi: 10.1108/09578230010320064
- Lepper, M.R., Henderlong, J. (2000). The role of interest in learning and self-regulation: “intrinsic” versus “extrinsic” motivation reconsidered. Sansone, C. a Harackiewicz (Eds) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation*. New York: Academic Press.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In the teachers' voice. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as Leaders: Evolving Roles* (159-166). Washington, D. C.: National Education Association. from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347631.pdf#page=152>
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
- Ling, T. P., Lope Pihie, Z.A., Asimirin, S., & Fooi, F. S. (2015). The Influence of Transformational School Leadership on Teacher Efficacy in Malaysian Secondary School Teachers. *International Journal of Social Science Research*, 3(2), 73-85 doi:10.5296/ijssr.v3i2.7794

- LPI 360 Normative Data (informs Percentile Ranking Report Page), The Leadership Challenge a Wiley Brand.* (n.d.). Dostupné zo stránky Leadership Challenge from <https://www.leadershipchallenge.com/LeadershipChallenge/media/SiteFiles/research/our-research/tlc-our-research-lpi-normative-data-thru-2011.pdf>
- LPI Online Normative Database, Observers Only. Through 2011.* (2011). Dostupné zo stránky Leadership Challenge from <https://www.leadershipchallenge.com/LeadershipChallenge/media/SiteFiles/research/our-research/tlc-our-research-lpi-normative-database-narrative-thru-2011.pdf>
- Lunenberg, F.C., Orstein, A. C. 2000. Educational administration: Concepts and practices. Belmont, CA: Wadsworth
- Manniová, J. (2012). Autorita ako sociálny kapitál osobnosti učiteľa a negatívne dôsledky manipulácie v škole. In Vališová, A. a kol. *Autorita v edukačnej a sociálnej práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy In *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. 1. vydanie. Brno: Masarykova univerzita.
- Mattila, M., L., Rautava, P., Honkinen, P.L., Ojanlatva, A., Jaakkola, S., Aromaa, M., Suominen, S., Helenius, H., & Sillanpää, M. (2011). Sense of coherence and health behaviour in adolescence. *Acta Paediatrica*, 100(12), 1590-1595. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2011.02376.x>
- Matzler K., Bauer F. A., & Mooradian, T. (2015). Self-esteem and transformational leadership, *Journal of Managerial Psychology*, 30(7), 815 – 831. doi:10.1108/JMP-01-2013-0030.
- Mbuva, J. (2016). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(5), 59-68. Dostupné z [http://www.na-businesspress.com/JHETP/MbuvaJ\\_Web16\\_5\\_.pdf](http://www.na-businesspress.com/JHETP/MbuvaJ_Web16_5_.pdf)
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the Five-Factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Míka, V. T. (2006). *Základy manažmentu. Vybrané prednášky pre študentov externého štúdia FŠI ŽU*. Žilina: Žilinská univerzita.
- Míka, V. T. 2006. *Základy manažmentu*. [online]. Vybrané prednášky pre študentov externého štúdia FŠI ŽU. Žilina. [14.12.2019]. from [http://fsi.uniza.sk/kkm/publikacie/mika\\_ma.html](http://fsi.uniza.sk/kkm/publikacie/mika_ma.html)
- Miller, P.W. (Ed) 2018. *The Nature of School Leadership. Global Practice Perspectives*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Mlčák, Z. (2007). *Psychologie zdraví a nemoci*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Mlčák, Z., Zášková, H. (2006). Altruistická motivace, emocionální empatie a afiliace u vysokoškolských studentek sociální práce. *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis*, 228(11), 47-60.
- Mroczek, D. K., Spiro A., III, Griffin, P. W. (2006). Personality and aging. In: Birren, J.E, Schaie, K. W., editors. *Handbook of the Psychology of Aging*. 6th ed. Academic Press; New York. 363–377.
- Neubert, M., & Tagger, S. (2004). The Impact of Poor Performers on Team Outcomes: An Empirical Examination of Attribution Theory. *Personnel Psychology*, 57(4), 935-968.
- Oravcová, J. (2004). *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied.
- Oreg, S., Berson, Y. (2011). Leadership and employees' reactions to Change: the role of leaders' personal Attributes and transformational Leadership style. *Personnel Organizational Behavior*, 32(1), 25-43.
- Ovando, M. N. (1996). Teacher leadership: Opportunities and challenges. *Planning and Changing*, 27(1-2), 30-44. from <https://education.illinoisstate.edu/planning/>
- Owens, T. J. (1993). Accentuate the Positive-and the Negative: Rethinking the Use of Self-Esteem, Self-Deprecation and Self-Confidence. *Social Psychology Quarterly*, 56(4), 288-299. doi: 10.2307/2786665
- Owens, T. J. (1994). Two Dimensions of Self-Esteem: Reciprocal Effects of Positive Self-Worth and Self-Deprecation on Adolescent Problems. *American Sociological Review*, 59(3), 391-407. from <https://doi.org/10.2307/2095940>
- Patrick, C. L. (2011). Student evaluations of teachings: Effects of the Big Five personality traits, grades and the validity hypothesis. *Assessment and Evaluations in Higher Education*, 36(2), 239-249.
- Pauknerová, D. 2012. *Psychológia pre ekonómov a manažérov*. Praha: Grada Publishing.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Paulík, K. (2018). *Psychologie práce a organizace: vybrané kapitoly*. Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2020) Psychická odolnost z pohledu českých a slovenských psychologů. In: L. Sabová (Ed.). *Psychologica LI*. 1. vyd. Stimul, 64-71.
- Paulík, K. (Ed.). (2012). *Psychologické aspekty zvládání zátěže muži a ženami*. Ostravská univerzita.
- Pavlov, I. (2013). *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Škola plus.

- Pellegrino, A. M. (2010). Pre-service teachers and classroom authority. In *American Secondary Education*, roč. 38, č. 3.
- Petlák, E. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS.
- Petlák, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- Petrík, Š. (2017) Autorita učiteľa ako významný predpoklad úspešnosti edukačného procesu / In *Pedagogica Actualis IX. : autorita učiteľa a klíma edukačného procesu* / rec. Krzysztof Mariusz Rubacha, Júlia Ivanovičová. - 1. vyd. - Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 223-231.
- Petrík, Š. (2017). Starting points of teacher's authority in purview of selected pedagogical concepts. In *Dyskurs pedagogiczny = Pedagogical Discourse* / rec. Beáta Balogová, Beata Szluz. 16, Uwarunkowania edukacji i rozwoju dzieci i młodzieży w aspekcie ich specjalnych potrzeb. - 1. vyd. - Jarosław : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza, s. 87-96.
- Petrík, Š. (2018). *Autorita učiteľa pri utváraní sociálnej atmosféry v triede*. [Dizertačná práca]. Banská Bystrica, PF UMB.
- Portin, B., DeArmond, M., Gundlach, L., & Schneider, P. (2003). *A Practical Look at School Leadership, Policy Brief*, Center on Reinventing Public Education.
- Procházka, J., Vaculík, M., Smutný, P. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Procházka, M., Binderová, P. (2011). Autorita učitele v kontextu utváření jeho kompetenci. Vališová, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*, Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002.
- Průcha, J., (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál.
- Purkey, S., Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. from <http://www.sciepub.com/reference/205280>
- Renn, R. W., Allen, D. G., Huning, T. M. (2011). Empirical examination of the individual personality-based theory of self-management failure. *Journal of Organizational Behavior*, 32(1), 25-43.
- Ridgeway, C. (2001). Gender, Status, and Leadership. *Journal of Social Issues*, 57(4), 637 - 655.
- Riehl, W. A., Firestone, C. (Eds.). (2005). *A New Agenda for Research in Educational Leadership. Critical Issues in Educational Leadership Series*. New York and London: Teachers College, Columbia University.



- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. from <https://www.jstor.org/stable/2096350>
- Rosenberg, N. (2013). Transformational Principal Leadership and Teacher Morale (dizertačná práca) Walden University. College of Education. from <https://search.proquest.com/docview/1449820655?pq-origsite=gscholar>
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.
- Sabeena, P. S., & Rathi, K. N. (2015). Emotional Maturity and Leadership style of teachers. *International Research Journal of Management Sociology & Humanity (IRJMSH)*, 6(9), 57-63. Dostupné z [www.irjmsh.com](http://www.irjmsh.com)
- Sabová, L. (Ed.). (2020). *Psychologica LI*. STIMUL. [http://stella.uniba.sk/texty/FIF\\_psych51\\_9788081272783.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/FIF_psych51_9788081272783.pdf)
- Saka, Ch. (2018). A Study of the Relationship Between Teachers' Perceptions of Principals' Transformational Leadership Practices and Teacher Morale in Elementary Schools in Southern Ontario (diplomová práca) Windsor (Canada): University of Windsor. from <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7567>
- Schikora, J. (2019). *Pojetí psychické odolnosti českými psychology*. [Bakalářská práce]. Ostravská univerzita Filozofická fakulta.
- Schikora, J. (2021). *Psychologické aspekty zaměstnanců v souvislosti se zvládnutím zátěže a jejich spokojenost*. [Závěrečná práce ] Banská Bystrica: PF UMB
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168–182.
- Seeman, M.(1957). A comparison of general and specific leader behavior descriptions, In R.M. Stogdill a E.A. Coons (Eds) *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research.
- Shatzer, H. R., Caldarella, P., Hallam, R. P., Brown, L.B (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 445-459.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations – Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443–466. doi:10.1080/09243450512331383272
- Smith, M. A., Canger, J. M. (2004). Effects of supervisor “Big Five” personality on subordinate attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 465-481.
- Smithikrai, C. (2008). Moderating effect of situational strength on the relationship. *Social Psychology*, 11(4), 253-263.



- Sollárová, E. a kol. (2019). Leadership in education – characteristics of the key concepts=Líderšip v edukácii – charakteristika kľúčových konceptov. In *Work and organizational psychology 2019* [elektronický zdroj] =Psychologie práce a organizace 2019 : sborník příspěvků z 18. mezinárodní konference proceedings of the 18th international conference/rec. Katarína Baňasová, Jozef Bavoľár ... [et al.]. - 1. vyd. - Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2019, 198-207  
<https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/82>
- Sollárová, E., Poliach, V., Pašková, L., Heinzová, Z., Žitniaková Gurgová, B. (2019). Kompetenčné modely líderstva v edukačnom prostredí. In J. Procházka, T. Kratochvíl, & M. Vaculík (Eds.), *Psychologie práce a organizace 2019; Proceedings from the 18th international conference (225–234)*. Brno: Masaryk University. doi: 10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019-24
- Sorkovský, M. (2015). *Existujú štyri typy lídrov*. from <https://www.startitup.sk/existuju-styri-typy-lidrov-ktory-z-nich-si-ty/>
- Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitného klimatu (školy, triedy) – výzva pro učiteľské vzdělání In. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS*. 1. vydanie. Brno : MSD s.r.o.
- Spitzmuller, M., & Ilies, R. (2010). Do they [all] see my true self? Leader's relational authenticity and followers' assessments of transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(3), 304-332. doi: 10.1080/13594320902754040
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041–1053.
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041–1053.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1–14.
- Strenáčiková, M., Vašašová, Z. (2021). Exemplary leadership practices in Slovak teachers. In *EDULEARN21: 13th annual international conference on education and new learning technologies*, Barcelona, IATED Academy, 1883-1891.
- Stýblo, J. (2017). Využití psychologie v řídicí práci. In J. Kučírek a kol., *Aplikovaná psychologie. Vybraná témata (70-115)*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Švec, V. a kol. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido,
- Tabak, F., Barr, S. (1999). Propensity to adapt technological innovations: the impact of personal characteristics and organizational context. *Journal of Engineering and Technology Management*, 16(3-4), 247-270.

- Teddle, C., Reynolds, D. (Eds.). (2000). *International handbook of school effectiveness*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203454404
- Terracciano, A., McCrae, R. R., Brant, L. J., & Costa, P. T., Jr. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R Scales in the Baltimore Longitudinal Study of Aging. *Psychology and Aging*, 20(3), 493–506.
- Ubrežiová, I. (2008). *Medzinárodný manažment a podnikanie* (1. vyd.). Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita.
- Urban, M. (2019). Pedagogické procesy v činnosti folkloristických kolektívov. *Múzy v škole*, 25(1-2), 19-28.
- Vakola, M., Tsousis, I., Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 88-110.
- Vališová, A. a kol. (1999). *Autorita ve výchově – vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. a kol. (2004). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. a kol. (2011). *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*, Praha: Karolinum.
- Vališová, A. a kol. (2012). *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Van Lieshout, C. F. M. (2000). Lifespan personality development: Self-organising goaloriented agents and development outcome. *International Journal of Behavioral*
- Vaterka, P. (2021). *Zátěžové situácie a ich riešenie zamestnancami v pomáhajúcich profesiách*. [diplomová práca]. Banská Bystrica, UMB, Pedagogická fakulta.
- Vašašová, Z., Strenáčiková, M. (2020). Musician-leader on the ground of an art school = Hudobník-líder na pôde umeleckej školy. In *Horizonty umenia 7 = Horizons of art 7 : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie - Banská Bystrica : Akadémia umení*, s. 291-300.
- Verba, V. (2020, 16. apríl). Ako sa triedny učiteľ stane lídrom triedy. *Dobrá škola*, XI(13), 13. Dostupné z <https://dobraskola.sk/ako-sa-triedny-ucitel-stane-lidrom-triedy/>
- Veteška, J. (2011). Vnímaní autority v kontextu změn, cílů a obsahu vzdělávání. In Vališová, A. a kol. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*, Praha: Karolinum.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : Univerzita Palackého
- Výrost, J., Slaměník, I. a kol. 2008. *Sociální psychologie*. Druhé prepracované a rozšířené vydanie. Praha: Grada.

- Watkins, D. (1978). The Development and Evaluation of Self-Esteem Measuring Instruments. *Journal of Personality Assessment*, 42(2), 171-182. doi: 10.1207/s15327752jpa4202\_10.
- Watson, D., & Hubbard, B. (1996). Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 64(4), 737-774. from <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00943.x>
- Wilderom, C. P. M., House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S. A., Dorfman, P. W., Javidan, M., Dickson, M., & Associates. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W. H. Mobley, M. J. Gessner & V. Arnold (Eds.), *Advances in global leadership* (171–233). Stanford, CT: JAI Press. Dostupné z <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/cultural-influences-on-leadership-and-organizations-project-globe>
- Williams, F. K., Ricciardi, D. & Blackbourn, R. (2006). Leadership, Theories of. In *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration; Vol. 2 L-Z* (586 – 592). F. W. English (Ed.). Thousand Oaks, California, USA – London, UK – New Delhi, India: Sage Publications, Inc.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. from <https://eric.ed.gov/?id=EJ727488>
- Youitt, D. (2007). *Teacher Leadership: Another way to add value to schools. Perspectives on Educational Leadership*. Winmalee, New South Wales: Australian Council for Educational Leaders. from [http://www.acer.org.au/fileadmin/user\\_upload/documents/perspectives\\_in\\_education/Perspectives\\_November\\_2007.pdf](http://www.acer.org.au/fileadmin/user_upload/documents/perspectives_in_education/Perspectives_November_2007.pdf)
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. USA: Pearson Education, Inc. publishing as Prentice Hall.
- Zhao, H., Seibert, S. E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 257-271.

## Vecný register

### A

atmosféra triedy 36, 40, 41

autokratický štýl 9

autorita 57, 58,

### B

bezmocnosť 29

### D

deprivácia 63

druhy klímy 36, 37

druhy líderstva 8

druhy sociálneho vplyvu 49, 50

### E

edukačné prostredie 41, 42

edukačné vodcovstvo 6, 13

empatickí lídri 17

### F

faktory školskej klímy 42, 43

frustrácia 62

### H

hardines 68, 69

### I

individuálny prístup 12

inštruktážny štýl 10

### K

klíma školy 36, 37, 38, 39

klúčové kompetencie 16, 17

kompetencie 15, 53, 54, 55, 56, 57, 58

konceptie vodcovstva 12

konflikt 62

konzultatívny štýl vedenia 9

### L

líder 5, 22,

leadership, lidership 5, 6

líder zmien 23

LOC 69, 70

LPI 15

### M

majorita 50

minorita 50

model riadenia zmien 32

model sebahodnotenia 22

### O

odolnosť 65, 66, 67, 71

osobnosť lídra 33, 35

osobnostné charakteristiky lídrov 28,  
29, 30

### P

pozitívna školská klíma 43, 44, 46

pracovná spokojnosť 21

prežívanie zmeny 28, 36

psychická záťaž 65

### R

reziliencia 71, 72

riadenie zmien 27, 28

rola lídra 24, 25, 26

### S, Š

schopnosti lídra 16

sebahodnotenie 17, 18

skupinová polarizácia 48

skupinové myslenie 48

sociálna atmosféra 46

sociálna facilitácia 48

sociálna lenivosť 48

sociálna moc 51, 52

stres 63

školská trieda 33, 34

školské vodcovstvo 6

štádiá zmeny 24

štýl vedenie 8

### T

teorie transformačného vodcovstva 10

transformačný vodca 10, 11, 13

trauma 66

trojfaktorový model sebahodnotenia 19

## **U**

učiteľské vodcovstvo 7

## **V**

vnútorná motivácia 22

vodca 12

vodcovstvo 5,6, 7

vonkajšia motivácia 22

vulnerabilita 73

výskumy sebahodnotenia a vodcovstva  
19, 20

výskumy vodcovstva 13, 14

vývinové fázy školskej triedy 34, 35

## **Z, Ž**

záťažové situácie 16

zmena v organizácii 22, 24

žiacke vzťahy 45, 46

## Menný register

### A

Adams, J. 5, 24, 27  
Ahn, M. J. 5  
Allegre, E.N. 22  
Andreas, T.D. 22  
Andrews, R. 12, 13  
Antonovsky, A. 66  
Arnold, J. 21  
Auger, M. T. 34, 45

### B

Balcerek, E. 14  
Barrick, M. 28  
Bartram, D. 29  
Bass, B. 5, 10, 16, 19  
Blase, J. 19  
Blatný, M. 17, 18, 19  
Bono, M. 20

### C, Č

Čáp, J. 37, 38, 42  
Collins, J. 5  
Costa P.T. 30

### D, Ď

Doležalová, J. 38  
Doušková, A. 33, 45  
Dubnička, J. 26  
Ďuricová, L. 20

### E

Earley, P. 5

### F

Fast, R.G. 22  
Feingold, A. 30  
Fend, H. 58  
Fink, G. 63  
Fossion, P. 73  
Frei, B. 58  
Friedman, H. 19  
Frost, D. 7, 14

### G

Gajdošová, E. 34  
Gavora, P. 40, 41  
Glanz, J. 10  
Goddard, R. 13  
Goleman, D. 17  
Goodman, N. 18, 19  
Grecmanová, H. 41, 42  
Greenfield, T.B. 7, 22  
Greiner, L. E. 27  
Griffiths, C. 66

### H

Hallinger, P. 14  
Hanuliaková, J. 39, 41, 42  
Havlíková, M. 43  
Hayesová, N. 47, 48, 49, 51  
Hayes, R. 24  
Heger, V. 56  
Heilman, M. E. 30  
Helson, R. 30  
Hemphill, J. K. 5  
Herinková, E. 17  
Hill, N. C. 14, 17  
Hofmann, D. A. 29, 30  
Hošek, V. 66, 73  
Hřebíčková, M. 33  
Hu, J. 20  
Hupková, M. 54, 58  
Hvozdík, J. 34, 35

### I

Ilies, R. 19

### J

Janis. 49  
John, M.C. 22  
Judge, T. A. 19, 30

### K

Kačáni, J. 35, 42

Karuna, S. 15  
Katzenmeyr, M. 7, 12  
Kebza, V. 66, 67, 69, 70, 72, 75  
Keeler, B.T. 22  
Kislingerová, E. 21  
Kliment, P. 69, 70, 73  
Kollárik, T. 34, 39, 50, 51  
Koontz, H. 5  
Kosová, B. 45, 46, 53  
Kouzes J. M. 7, 11, 12  
Köverová, M. 65  
Kravčáková, G. 9, 10  
Krefting, L. A. 30  
Křivohlavý, J. 71, 72, 74  
Kučerová, S. 55  
Kyriacou, CH. 44, 56

## L

Lašek, J. 40  
Leithwood, K. 5, 6, 12  
Lent, 61  
Lepper, M. R. 22  
Lieberman, A. 14  
Likert, R. 8  
Ling, T. 15  
Lunenberg, F.C. 22

## M

Manniová, J. 58  
Mareš, J. 37, 41  
Mattila, M. 66  
Matzler, D. 14  
Mbuva, J. 15  
McCrae, R. R. 29  
Míka, V. T. 10, 11, 15, 16, 22, 28  
Miller, P.W. 6  
Mlčák, Z. 73  
Mroczek, D. K. 30

## N

Neubert, M. 30

## O

Oravcová, J. 35, 43  
Oreg, S. 28  
Ovando, M. N. 12  
Owens, T. J. 18, 20

## P

Patrick, C. L. 28  
Pauknerová, D. 21  
Paulík, K. 64, 66, 70, 71, 72, 74,  
Pavlov, I. 55, 58  
Pellegrino, A. M. 64  
Petlák, E. 36, 42, 45, 46, 58  
Petřík, Š. 36, 59  
Portin, B. 10  
Procházka, J. 11 54, 59  
Průcha, J. 33, 41, 53, 54  
Purkey, S. 14

## R

Renn, R. W. 29  
Ridgeway, C. 30  
Riehl, W. A. 14  
Rosenberg, M. 14, 18  
Rovňanová, L. 53

## S, Š

Sabeena, P. S. 7, 11, 33  
Saka, Ch. 14, 15  
Schikora, J. 61, 69, 71, 73  
Schmitt, D. P. 29, 30  
Shatzer, H. R. 10  
Seeman, M. 22  
Silins, H. 12  
Smith, M. A. 29  
Sollárová, E. 5, 12  
Sorkovský, M. 7  
Spilková, V. 44  
Srivastava, S. 30  
Stogdill, R. M. 5  
Strenáčiková, M. 12, 13, 14, 15  
Stýblo, J. 12

Švec, V. 42, 59

## **T**

Tabak, F. 28

Teddle, C. 12

Terracciano, A. 31

## **U**

Ubrežiová, I. 8

Urban, M. 47

## **V**

Vakola, M. 28

Vališová, A. 57

Vaterka, P. 62, 69

Van Lieshout, C. F. M. 29

Verba, V. 7

Verbovská, J. 35

Verešová, E. 49, 50, 51, 52

Veteška, J. 53

Vykopalová, H. 41

Výrost, J. 47, 48, 49

## **W**

Watkins, D. 18

Wilderom, C. P. M. 5

Williams, F. K. 10

## **Y**

York-Barr, J. 7

Youitt, D. 7

Yukl, G. 5

## **Z**

Zhao, H. 29



## O autorkách

**Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.**, je členkou Katedry psychológie pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V pedagogickej a výskumnej činnosti sa venuje pedagogickej psychológii, didaktiky psychológie, psychológie práce a vedie praxe budúcich učiteľov psychológie. Je autorkou niekoľkých učebníc, monografií a desiatok vedeckých článkov.

**PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD.**, pôsobí na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela, ako odborná asistentka. Prednáša sociálnu psychológiu, psychológiu nadania, neuropsychológiu, psychológiu reklamy a vedie pre študentov tanečnú terapiu. Vo výskumnej oblasti sa venuje osamelosti mladých ľudí a perferkcionizmu. Je aktívna aj na verejnosti, kde pravidelne poskytuje odborné prednášky.

*V súčasnosti sú obidve autorky spoluriešiteľkami projektu APVV-17-0557 Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii.*

### **Niektoré myšlienky z posudkov**

*„Problematika vůdcovství ve školách je v současné době velmi aktuální téma. Jak vidíme z praxe, učitel vykonává mimo vzdělávání mnoho dalších významných aktivit a činností, je vzorem pro žáky, kteří ho často napodobují, obecně je tedy považován za lídra v pedagogickém procesu. Autorky zpracovaly problematiku přehledně a s odbornou erudicí. Zvolené zaměření publikace považuji za aktuální a užitečné pro budoucí pedagogy“.*

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D., UP Pedagogická fakulta, Olomouc

*„Autorky v úvodných podkapitolách, ponúkajú odbornej verejnosti nový pohľad na túto problematiku. Predstavujú učiteľa ako lídra v širších súvislostiach, ktoré doteraz neboli takto komplexne spracované. Tak, ako uvádzajú autarky 'lídra, vodcovia stojaci na čele presadzovania nových stratégií a nových cieľov sú schopní včas vycítiť potrebu zmeny organizácie, majú reálnu víziu, majú schopnosť získať ľudí pre potrebné zmeny, dokážu byť v kľúčových okamihoch lídrami spoločností'. Domnievam sa, že práve táto charakteristika môže prispieť aj k realizácii rôznych zmien, ktorými v súčasnosti celý edukačný proces prebieha.“*

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., PF UMB Banská Bystrica

Publikácia je výstupom projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii.*

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Názov:</b>     | <b>Sociálne aspekty líderstva v edukácii</b>  |
| <b>Podnázov:</b>  | <b>Vysokoškolská učebnica</b>   |
| <b>Autori:</b>    | <b>doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.,<br/>PhDr. Beata Žitniaková Gurgová, PhD.</b>                      |
| Recenzenti:       | doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.<br>prof. PhD. Soňa Kariková, PhD.                                     |
| Technický editor: | Ján Kaliský   |
| Rozsah:           | 96 strán (130 NS)   |
| Formát:           | Online  |
| Vydavateľ:        | Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela<br>v Banskej Bystrici                                  |
| Edícia:           | Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici  |
| Vydanie:          | Prvé  |
| Rok vydania       | 2021  |
| <b>ISBN:</b>      | <b>978-80-557-1915-3</b>  |
| DOI:              | <a href="https://doi.org/10.24040/2021.9788055719153">https://doi.org/10.24040/2021.9788055719153</a> |

**ISBN 978-80-557-1915-3**



9 788055 719153