

Lucia Pašková, Lada Kaliská, Eva Sollárová

# Tvorivá osobnosť lídra v edukácii



*Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*

*Tvorivá osobnosť  
lídra  
v edukácii*

*Lucia Pašková, Lada Kaliská, Eva Solárová*



*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.

doc. PhDr. Ľubor Pilárik, PhD.

PaedDr. Klaudia Tabačková, PhD.

**ISBN 978-80-557-1937-5**

**DOI <https://doi.org/10.24040/2021.9788055719375>**



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NonCommercial-No-Derivates 4.0 International Licence CC BY-NC-ND (uviedenie autora – nekomerčné použitie – bez odvodeného obsahu).

*“Creativity is considered to be  
a vital asset for any person who is in a leadership role.”  
Ed Catmul*

# Obsah

Úvod.....	6
<b>1 Tvorivosť a líderstvo.....</b>	<b>8</b>
1.1 Druhy, typy a modely tvorivosti z pohľadu líderstva .....	11
1.2 Manažment a líderstvo inovatívnych organizácií – aplikácie pre školské prostredie.....	20
1.2.1 Tvorivá a inovatívna organizačná klíma .....	22
1.2.2 Tvorivý proces v kontexte edukácie.....	24
1.2.3 Osobnosť ako determinant tvorivosti.....	27
1.3 Transformatívne líderstvo a teória Big Five .....	38
1.3.1 Transformatívne líderstvo .....	39
1.3.2 Big Five .....	43
1.4 Tvorivosť, Big Five a líderstvo v kontexte empirických výskumov .....	50
1.5 Ciele výskumu .....	52
<b>2 Metódy .....</b>	<b>55</b>
2.1 Výskumný súbor .....	55
2.2 Výskumné nástroje .....	55
<b>3 Výsledky .....</b>	<b>61</b>
3.1 Základné deskriptívne ukazovatele premenných.....	61
3.2 Analýza súvislostí medzi premennými .....	62
3.3 Kontrola vplyvu osobnostných faktorov na tvorivosť a líderské správanie .....	63
<b>4 Diskusia.....</b>	<b>65</b>
4.1 Tvorivosť a osobnostné črty potenciálnych lídrov v edukácii.....	65
4.2 Líderské správanie a osobnosť potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii.....	67
4.3 Tvorivosť a líderské správanie determinované osobnosťou potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii .....	68
4.4 Perspektívy a limity výskumu.....	70
<b>5 Tvorivosť ako súčasť rámca zručností pre 21. storočie .....</b>	<b>73</b>
5.1 Prístup Rogersa k tvorivosti a jeho aplikácie pre školu a edukačné líderstvo.....	74
5.2 Princípy tvorivosti vo vyučovaní zameranom na žiaka/študenta.....	77
5.3 Aplikácia uvedených princípov do situácie vyučovania v triede.....	81
5.4 Empirické dôkazy o rozvoji tvorivosti na vyučovaní zameranom na žiaka/študenta .....	86
<b>Záver.....</b>	<b>90</b>
<b>Literatúra .....</b>	<b>92</b>

# Úvod

Záujem o tvorivosť je tu od nepamäti. Každého z nás fascinujú nové objavy, umelecké diela, myšlienky, či výrobné postupy a ich ekonomický význam. Publikácie a odborná či laická pozornosť venovaná fenoménu tvorivosti sa však do polovice dvadsiateho storočia objavovali zväčša sporadicky a zriedkavo. Zlom nastal až po vystúpení Guilforda 2.-8. septembra v r. 1950, ktorý ako prezident Americkej asociácie psychológov (APA), kde predstavil potrebu skúmania oblasti tvorivosti a tým sa začal aj zvyšovať záujem o túto sféru osobnosti človeka. Následne sa striedali obdobia výrazného záujmu a snahy o empirické štúdie tvorivosti s obdobiami nižšieho záujmu až nezájmu o oblasť tvorivosti. V posledných rokoch dvadsiateho storočia sa objavuje snaha o rozšírenie empirického bádania tvorivosti, čo vedie ku vzrastajúcemu záujmu o samotný odbor. Výskum tvorivosti za posledné dve desaťročia výrazne vzrástol, ale stále zaostáva za hlavnými oblasťami psychológie. Našou ambíciou je tak prehĺbiť bádanie konštruktú tvorivosti v nových súvislostiach 21. storočia a prezentovať výskumné zistenia vzájomných súvislostí osobnosti transformatívneho lídra a tvorivosti v orientácii na kľúčové prostredie edukačnej reality.

Súčasnosť sa viac ako kedykoľvek pred tým vyznačuje akceleráciou moderných technológií, automatizácie, elektronizácie či medicíny, čo je umožnené o.i. detailnou špecializáciou odborníkov v jednotlivých oblastiach. Tvorivosť je chápaná ako nástroj umožňujúci objavovať, inovovať, zlepšovať a rozvíjať. Uvedené základné atribúty tvorivosti okrem spoločenského prínosu predstavujú i významný prínos pre samotného tvorca uspokojením jeho potreby sebarealizácie spojenej s prežitím pozitívnych emócií šťastia, užitočnosti, uznania a v neposlednom rade naplnenosti života.

Jedným z cieľov predkladanej monografie je priniesť stručný prehľad teoretických východísk, využitím ktorých je možné zefektívniť potenciál tvorivej osobnosti ako aj tvorivé myslenie, ktoré v spojení s tvorivou atmosférou na pracovisku predstavuje základ pre zvyšovanie efektivity pracoviska ako hlavného cieľa akéhokoľvek manažmentu. Tvorivosť ako základný predpoklad zručností efektívnych v 21. storočí sa stáva hlavnou prioritou práve vyučovania zameraného na žiaka. Empirická sonda do tvorivých potencialít osobnosti transformatívneho lídra v edukácii špecificky rozširuje poznatky v predmetnej oblasti, s cieľom poukázať na možnosti zvyšovania tvorivosti žiakov v tvorivom prostredí prostredníctvom tvorivej osobnosti učiteľov - lídrov.

Vďaka tvorivosti je život človeka jednoduchší a zároveň sa stáva zložitejším, čo zvyšuje nároky na rozvoj tvorivého potenciálu predovšetkým v oblasti riešenia zložitejších, osobných,

pracovných i celkovo životných, problémov. Vo všetkých sférach nášho života obzvlášť v oblasti školstva, sa objavuje potreba a aj snaha o transformáciu. Objavuje sa snaha o zlepšenie kvality a výsledkov edukácie ako takej. Jednou z možností kombinujúcou rozvoj tvorivosti a zmenu prístupu k žiakovi/študentovi sa javí prístup PCA, ktorého možnosti aplikácie uvádzame v závere predkladanej monografie. Psychologické bezpečie a sloboda, ktoré tvoria externé podmienky posilňujúce tvorivosť v zmysle Rogersovej koncepcie tvorivosti sa javia ako nevyhnutné pre vytvorenie takých podmienok a kultúry v organizácii, ktoré posilňujú tvorivosť u zamestnancov, manažérov, učiteľov – lídrov a v neposlednom rade žiakov/študentov.

Naším cieľom je hľadať, objavovať a nachádzať cesty k tvorivému prístupu ku kurikulu zo strany učiteľa i samotného žiaka. Jeden z dôrazov, ktorý je možné vyzdvihnúť, spočíva v zmene postojov na strane pedagóga voči tvorivosti. Dôležité je upevniť v ňom presvedčenie a podporiť motiváciu uplatňovať nové prístupy, postupy a metódy, prostredníctvom, ktorých vzrastá efektívnosť formovania osobnosti samotného učiteľa i osobnosti žiaka/študenta. V súvislosti s touto problematikou je nutné upozorniť na potrebu, miesto a úlohu tvorivej osobnosti učiteľov - lídrov v edukácii, ktorí predstavujú kľúčový faktor pre zlepšenie kvality školy ako takej.

# 1 Tvorivosť a líderstvo

Sternberg a Lubart (1996) vo svojom prehľade výskumu tvorivosti konštatujú, že väčšina prístupov k tejto téme bola jednostranná, zameriavala sa na jediný aspekt tvorivosti, pričom ostatné dimenzie sú zanedbávané. Táto tendencia izolovania jediného rozmeru tvorivosti mala za následok nevyhnutné skreslenie výsledkov výskumu. Jeden pohľad (napr. kognitívne procesy) bol zameraný na komplexnú tvorivosť, zatiaľ čo ostatné, rovnako tak dôležité názory a teórie (napr. motivácia alebo kultúrny kontext) boli ignorované. Uvedení autori vidia v tvorivosti osobitý prípad bežného vyjadrovania sa, čím uprednostňujú mnohorozmerný prístup k tomuto fenoménu. V súčasnosti však je význam tvorivosti a inovácií v oblasti vedy, techniky, ale i ekonómie a edukácie predmetom vzrastajúceho záujmu. Uplatnenie tvorivosti nachádzame v zložitých, nejednoznačných situáciách, ale i v situáciách rutinných a stereotypných.

Tvorivosť skrýva obrovský potenciál a predstavuje jeden z najkomplexnejších psychických prejavov človeka. Napriek tomu túto schopnosť vytvárať nové, originálne produkty využíva málokto. Každodenná tvorivosť sa uplatňuje vo flexibilitate človeka, v hľadaní zmysluplnosti jeho existencie a neodmysliteľne môže ovplyvňovať jeho psychickú pohodu, zdravie i kvalitu jeho života. Tvorivosť je zároveň dôležitý predpoklad efektivity lídra, ale aj skupiny jeho nasledovníkov. Preto je nevyhnutné nielen rozvíjať subjektívnu tvorivosť, ale aj tvorivosť svojich kolegov a nasledovníkov. Tvorivosť sa podieľa na flexibilitate našich reakcií, inováciách i hodnotiacej fáze ľudských výkonov, preto je jednou z najdôležitejších charakteristík úspešného lídra a manažéra (Mikuláščík, 2010). V tejto súvislosti je nevyhnutné upozorniť na jeden z cieľov našich škôl, ktorý by mal byť zameraný na rozvoj tvorivého riešenia problémov u žiakov, ktorý je obrovskou investíciou do budúcnosti. Umožní žiakom efektívnejšie aplikovať získané vedomosti a zručnosti v kombinácii s využitím fantázie a predstavivosti a tým zvýšiť ich pracovnú efektívnosť. Jednou z efektívnych ciest pre naplnenie daného cieľa sa javí uplatnenie transformatívneho líderstva v edukácii, ktoré sa stalo predmetom nášho teoretického i empirického bádania.

## Tvorivosť – vymedzenie pojmu

Tvorivosť je považovaná za proces hľadania, prijímania a vytvárania netradičných riešení, postupov, myšlienok. Prejavuje sa v každodennej činnosti väčšiny z nás či už v bežných



činnostiach, komunikácii, no i v spetrovaní stereotypov. V minulosti bola považovaná za schopnosť, vlastnosť a dnes je často vymedzovaná ako postoj k svetu. Každý teoretik tvorivosti sa ju snažil vymedziť podľa svojich kritérií, čo znamená, že definícií tvorivosti existuje veľké množstvo. Scott, et al. (2004) uvádzajú 5 skupín definícií tvorivosti, podľa kritérií vymedzujúcich tvorivosť vo vzťahoch a súvislostiach s ďalšími psychickými funkciami ako inteligencia, myslenie a pod.

### Definície tvorivosti

1. Definície umiestňujúce tvorivosť do skupiny intelektových operácií (Guilford, Simon).
2. Definície prezentujúce tvorivosť ako proces a produkt (Jurčo, Rubínštein).
3. Definície vychádzajúce zo schopností človeka (Baron, Landauová) „tvorivosť je schopnosť produkovať nové a prijateľné...“
4. Definície približujúce sa črtovému chápaniu osobnosti (MacKinnon).
5. Interakčné definície (May, Rogers, Maslow) „pravá kreativita je produktom zdravej otvorenej a s prostredím komunikujúcej osobnosti“.

Ako z prehľadu skupín definícií tvorivosti vyplýva niektoré zdôrazňujú procesúalnu stránku tvorivosti (takéto prístupy sa zaoberajú otázkou etáp tvorivého procesu), kým iné zdôrazňujú samotný tvorivý produkt. Podľa Ullricha et al. (2015) je tvorivosť schopnosť poznávať objekty v nových vzťahoch, zmysluplne ich využívať, netradičným spôsobom hľadať nové problémy tam, kde zdanlivo nie sú, odpútať sa od tradičných spôsobov myslenia. Gregory (in Hlavsa, 1985) zasa zdôrazňuje výsledok tvorivého procesu – tvorivý produkt. Prístupy vychádzajúce z týchto definícií analyzujú predovšetkým kritériá tvorivého produktu. Ďalšia skupina definícií vníma tvorivosť ako osobnostnú charakteristiku prejavujúcu sa v otvorenosti k novým postupom a riešeniam. Rutherford (tamtiež) považuje tvorivosť za schopnosť diferencovať rozličné aspekty problému, otvorenosť individua ku skúsenosti a spontánnu energiu pôsobiacu na tvorivý produkt. MacKinnon (1962) považuje tvorivosť za originalitu v myslení a novosť v prístupe k problémom, za schopnosť prekonávať konvencie. Nicholls (in Hlavsa, 1985) hovorí o štruktúre tvorivých osobnostných črt (divergentné myslenie, inteligencia, prienik do problému, autonómia, ochota riskovať, zmysel pre humor, otvorenosť a nekonformnosť). Iní autori zdôrazňujú motiváciu k tvorivosti (Hayes, 1989), proces zmeny, vývoja a rastu (Ghiselin, 1995), ale i sebaaktualizáciu ľudského potenciálu. Kim a Berry (1993) zdôrazňujú v definovaní tvorivosti predovšetkým problémovú situáciu a tak je tvorivosť definovaná skôr problémom, úlohou než osobnosťou a procesom. Stretnúť sa však môžeme aj s definíciami vychádzajúcimi

z inteligencie ako primárneho zdroja (tvorivosť je podriadená inteligencii a považovaná za jednu z jej schopností). Podľa Parkhursta (1999) ide o určité uvoľnenie, voľnosť produktívneho procesu.

Každý z uvedených prístupov pokrýva určitú časť celku mnohorozmerného konceptu tvorivosti. Pre psychológiu je nevyhnutné vychádzať z určitých stanovených kritérií umožňujúcich integrovaný a synergický prístup. Tvorivosť je teda komplexným konštruktom determinovaným vplyvmi dedičnosti, výchovy a vplyvmi sociálneho prostredia. Salbot a Pašková (2009) hovoria o týchto činiteľoch tvorivosti:

1. Kognitívne procesy,
2. Sociálno-emocionálne procesy,
3. Rodinné aspekty, dospievanie a súčasný stav,
4. Vzdelanie a profesijná príprava (formálna i neformálna),
5. Vlastnosti domén a disciplín,
6. Sociálno-kultúrne aspekty,
7. Historické vplyvy, udalosti, trendy.

Pole skúmania tvorivosti je teda neobyčajne široké a preto vznikla potreba nájsť spôsob ako integrovať výsledky práce rôznych výskumníkov zameraných na rozvoj tvorivosti do súhrnného rámca. Jedným z odborníkov bol Gardner, ktorý sa pridŕžajúc jednej zo siedmych dimenzií inteligencie, skúmal počas desiatich rokov, život a prácu siedmych tvorivých jednotlivcov v siedmych odlišných odboroch (Freud, Einstein, Picasso, Stravinski, Eliot, Grahamová a Gandhí). Tieto osobnosti patrili preukázateľne k najpozoruhodnejším tvorivým ľuďom svojej doby a pravdepodobne patria aj k najdôležitejším postavám dejín. Zároveň sú neodmysliteľnou súčasťou Gardnerovej Teórie rozmanitých inteligencií.

*Podľa Gardnera (1995) predčasná kognitívna zrelosť nemusí nevyhnutne charakterizovať jednotlivcov, ktorí budú v budúcnosti vytvárať prvotriedne tvorivé diela. Okrem Picassa, nebol ani jeden zo zvyšných subjektov v Gardnerovej vzorke klasický „detský zázrak“. Avšak každý jeden vykazoval výraznú kognitívnu silu špecifickú pre relevantnú doménu a každý z nich mal rovnako vystupujúcu intelektuálnu slabosť. Napríklad Picasso vykazoval ako dieťa pozoruhodné schopnosti v kresbe, ale akademicky bol veľmi zlým študentom. Z Gardnerových zistení je pozoruhodné, že skúmaní jednotlivci v čase, keď sa začali zaoberať doménou boli batolatá popr. mladí dospelí avšak potom ako sa jej začali plne venovať, prešli cez jej úroveň, bola trajektória ich napredovania priama a neuveriteľne rýchlo postupovali v tejto oblasti až na vrchol. Autor identifikoval v množstve prípadov bod zlomu*

alebo „kryštalizačnú skúsenosť“, ktorá určila smer vývinu dieťaťa. Túto myšlienku rozhodujúceho momentu, kedy sa myseľ zameria a pretvorí smerom k známemu účelu, použil ako prvý Feldman (1999) vo vzťahu k integrácii základných kognitívnych štruktúr. Odvtedy sa táto myšlienka rozšírila a teraz zahŕňa náhle pripútanie k doméne a motiváciu - zmysel pre účel, ktorý vychádza z vedomia, čo chce človek robiť vo svojom živote. To, ako niekto vstúpi do odboru ako nováčik a postupuje vyššie a vyššie k úrovni majstrovstva, je záležitosť, ktorá vzbudzuje v štúdiu rozvoja tvorivosti veľký záujem. Hráč šachu Bobby Fischer sa stal šachovým veľmajstrom vo veku 15 rokov potom, čo s tým začal ako 5-ročný. Od roku 1958, kedy dosiahol toto ocenenie, nastavil štandard, ku ktorému sa zriedka niekto priblížil. Hoci jednému géniovi, maďarke Judit Polgarovej, sa to v roku 1991 podarilo. Polgarová začala hrať taktiež ako 5-ročná a dosiahla postavenie majstra, keď bola len o niekoľko mesiacov mladšia ako Fischer. Vo svete šachu sa Fischerov úspech začal bežne používať ako meradlo na posúdenie šanci v budúcnosti.

Model nájdený v siedmych prípadoch, ktoré si zvolil Gardner, sa dnes nazýva „pravidlo 10 rokov“. Je to zistenie, že kým sa zo začiatočníka stane majster trvá minimálne 10 rokov, a to platí pre ktorýkoľvek doteraz skúmaný odbor. Ako prví navrhli pravidlo 10 rokov Herbert Simon a William Chase (in Guilford, 1970) na základe svojej štúdie hráčov šachu. Pri každom zo siedmych prípadov Gardnerovej štúdie sa zdá, že je potrebná jedna dekáda koncentrovaného, neprerušovaného úsilia na dosiahnutie bodu, kedy je možné vytvoriť veľké dielo alebo dosiahnuť svetovo uznávaný úspech.

Mnoho vedcov skúmajúcich kogníciu sa snažilo opísať rozdiely medzi začiatočníkmi a expertmi v rôznych disciplínach a ponúknuť vysvetlenie pre fakt, ako môže dôjsť k posunu od začiatočníka k expertovi. Možné vysvetlenie pre zvyšujúcu sa odbornosť siaha od množstva hodín náročného cvičenia po interpretácie opierajúce sa viac o talent (Martindale, 2009).

## 1.1 Druhy, typy a modely tvorivosti z pohľadu líderstva

Podľa Ghiselina (1995) sa jednotlivci líšia nie len úrovňou tvorivosti, ale aj jej štýlom. To znamená, že dvaja ľudia s porovnateľnou úrovňou tvorivosti ju môžu navonok prejavovať úplne odlišne a v iných oblastiach. Uvedený autor pri tom rozlišuje 2 úrovne tvorivosti:

- Vyššiu – nová konštelácia, popis predtým ťažko opísateľnej oblasti, patenty, vynálezy;
- nižšiu – postupné zlepšovanie, rozširovanie možností.

V nasledujúcej subkapitole sa zameriame na typy a modely tvorivosti využiteľné pre koncept lídrov v edukácii s akcentom na obdobie ich vzniku.

Snahu o systematický prístup k štúdiu tvorivosti nemožno uprieť žiadnemu z významnejších psychologických smerov. Taylor (in Szobiová, 2004) uvádza týchto päť prístupov k tvorivosti:

**Psychoanalytický** – nachádza zdroj tvorivého procesu v procese sublimácie, ktorý však nebol empiricky preukázaný. Tvorivosť je následne formou komunikácie s nevedomím. Psychoanalýza sa tak stala východiskom pre interpretáciu surrealizmu. Niektorí psychoanalytici sa neskôr pokúšali interpretovať proces tvorby prostredníctvom sily ega a podvedomia (Wulf, Schnier, Gray, Kubie a pod.).

**Humanistický** – považuje tvorivosť za sebaaktualizačný proces. Maslow považoval tvorivosť za prejav mentálneho zdravia a podstatu ľudskej humanity. Tvorivú osobnosť humanizmus charakterizoval ako pozitívne motivovanú, vnímavú k prostrediu a realite so silnou potrebou nezávislosti od kultúry, postojov autorít.

**Faktorový** – sústreďujúci sa na typické charakteristiky tvorivej osobnosti. Od 50. rokov 20. storočia začala byť tvorivosť skúmaná prostredníctvom psychometrických metód. Guilford pomocou faktorovej analýzy identifikoval prvky tvorivosti v inteligencii. Začal používať koncept konvergentného a divergentného myslenia. Torrance zas chápe tvorivosť ako proces s uplatnením senzitivity na problémy a disharmóniu, pričom ide o proces formovania a testovania hypotéz. Rozlišoval:

- verbálnu fluenciu – schopnosť produkovať veľké množstvo myšlienok;
- verbálnu flexibilitu - schopnosť produkovať rôzne druhy myšlienok;
- verbálna originalitu – schopnosť produkovať myšlienky, ktoré sa líšia od bežných, banálnych myšlienok;
- verbálnu elaboráciu - schopnosť vynaliezavosti, konštruktívnosti;
- figurálnu fluenciu - schopnosť produkovať množstvo figurálnych jednotiek;
- figurálnu flexibilitu – pružnosť v manipulácii a používaní figurálnych elementov;
- figurálnu originalitu - schopnosť produkovať figúry odlišné od bežných;
- figurálnu elaboráciu - schopnosť vypracovávať detaily.

**Scholastický** – vidí tvorivosť ako výsledok zjednodušenia – uprednostnenia rovnováhy, pravidelnosti.

**Asocianistický** – poníma tvorivosť ako spájanie, kombinovanie, transformáciu myšlienok a predstáv v závislosti na predchádzajúcich skúsenostiach. Koestler (1964) rozlišuje rutinné myslenie a asociačné myslenie v podobe biosociácie s pomocou referenčných subsystémov

osobnosti. Proces tvorivosti závisí od bohatosti asociačných spojení a od individuálnej asociačnej hierarchie. Podľa asocianistov bežné, blízke, stereotypné asociácie sú výsledkom asociačného automatizmu, kým vzdialenejšie vyžadujú vyššiu flexibilitu a zároveň platí:

- čím je počet a vzdialenosť asociácií väčšia tým je tvorivosť vyššia,
- tvoriví ľudia produkujú menej stereotypných viac originálnych asociácií,

Asocianisti zavádzajú pojem mediačné asociovanie – 2 vzdialené ideí možno vzťahovať k sebe prostredníctvom tretej, ktorá je s nimi skryto spojená. Samotné asociácie sú podrobované kritériám tvorivého produktu.

V 50. rokoch 20. storočia mal rámec kognitívnych procesov významný vplyv na výskum kreativity. Pred touto perspektívou spracovania informácií mal už Wallas (1926) vypracovaný svoj individuálny model etáp tvorivého procesu. Guilfordov príspevok (1950; 1970) bol koncipovaný ako prístup k inteligencii, ale jeho model má významný vplyv na kreativitu vďaka svojmu návrhu divergentného a konvergentného myslenia. Tieto dva typy kognície sa stali základmi najpoužívanejšieho Torranceovho testu kreatívneho myslenia (Torrance, 1965; 1971). Popri individuálnych tvorivých procesoch bola oblasťou záujmu aj tvorivosť skupinová.

Osbornova **skupinová tvorivosť** (1957) je založená na predpoklade, že ju v skupine možno podporovať prostredníctvom stratégií, ako je brainstorming. Napriek jeho argumentu o účinnosti brainstormingu a jeho popularite, viaceré štúdie tento trend nepodporujú (Diehl & Stroebe, 1991). Najmä ak je kognitívny štýl zamestnancov systematický (napr. logický, či intuitívny), neštruktúrovaný prístup podobný brainstormingu skôr znižuje generovanie kreatívnych nápadov (Sagiv et al., 2010).

Ďalším konceptom prítomným v raných modeloch kreativity je **koncept kreatívnych domén**. Pervin (1993) konceptualizoval dve dichotomické domény, umenie verus veda čo viedlo k zameraniu pozornosti na profesiu architekta spájajúcu obe tieto domény.

Analýzou rozličných prístupov sa zaoberal aj Rhodes (in Hlavsa, 1985), ktorý k súčasnému poznaniu v oblasti tvorivosti prispel rozlíšením štyroch vetiev nazerania na samotný konštrukt tvorivosti a popísal ich ako **4 P** (*personality, process, product, press of environment*). Tento model sa nazýva štyri P a ovplyvnil to, ako výskumníci tvorivosť konceptualizujú a druh otázok, ktoré si systematicky kladú: Aké sú vlastnosti tvorivých ľudí? Ako ľudia úspešne tvoria? Aké sú kritériá tvorivosti? Ako prostredie ovplyvňuje tvorivosť? Neskôr Runco (2003) a Simonton (1999) tvrdili, že pridanie potenciálu a úspešného argumentovania je dôležité pre výskum tvorivosti nad rámec modelu štyroch P. Hoci potenciál a argumentácia môžu byť súčasťou osobnosti tvorivých ľudí a tvorivého procesu, obidva môžu byť nezávisle významné, pretože potenciálne hodnoty, intrapersonálna tvorivosť

a argumentácia využívajú sociokultúrne interakcie s ostatnými v samotnom tvorivom procese. *Vzhľadom k našej orientácii na tvorivý potenciál lídra v špecifickom prostredí edukačnej reality stručne priblížime orientáciu na tvorivý proces (subkapitola 1.2.2) a tvorivú osobnosť lídra v edukácii (subkapitola 1.3.3).*

Z aspektu tvorivého potenciálu lídra je zaujímavé Kirtonove (1980) rozdelenie tvorivých ľudí do spektra od adaptorov po inovátorov. Pri konceptualizácii tvorivosti jeho rámec berie do úvahy interakcie medzi organizačným kontextom a individuálnymi črtami. Toto odlíšenie bolo dôsledkom autorovho výskumu v súbore manažérov, kde bola jedna skupina respondentov na jednej strane schopná prijať zmenu systému, vyznačovala sa výkonnosťou, disciplinovanosťou a prispôbivosťou, no na druhej strane nebola táto skupina schopná rozoznať príležitosť výraznejšej zmeny rámcového systému – prispôbivý štýl = Adaptor. Druhú skupinu tvorili manažéri schopní realizovať radikálne zmeny, no nedokázali pre svoje návrhy získať nasledovníkov – inovátorský štýl = Inovátor. Upozorňujeme, že v tomto prípade ide o škálu, na ktorej sa každý človek pohybuje medzi týmito krajnými bodmi.

**Adaptor** – precízny, spoľahlivý, opatrný a disciplinovaný - problémy skôr potláča ako rieši, prípadne ich rieši tradičným spôsobom. Je to jedinec konformný, dobre prispôbivý so sklonom k predčasnej generalizácii. V prípade, že cíti podporu je naklonený k zmenám systému. Je to človek skôr introvertný s horšou toleranciou vonkajšieho tlaku a často potrebuje vonkajšiu motiváciu. V spolupráci s inovátorom dodáva výkonu stabilitu, dodržiava poradie, je tímový hráč a vytvára stabilný „backup“ pre riskantný krok.

**Inovátor** – je vnímaný ako nedisciplinovaný, nespoľahlivý a nepraktický, zadanie rieši netradične a z viacerých odlišných uhlov pohľadu. Rýchlo nachádza problém i cestu k jeho riešeniu, no často s problémom manipuluje. Je to „katalyzátor“ tímu s diametrálne odlišnými názormi. Často vyvoláva vzťahové konflikty. Stereotypná činnosť mu nevyhovuje a pomerne rýchlo smeruje k prevzatiu kontroly obzvlášť v náročných situáciách. Mení pravidlá, dobre čelí opozícii a v prípade kontroly je vhodný pre riešenie krízových situácií. V prípade spolupráce s adaptorom udáva smer, hľadá nové cesty riešenia problému vnáša do procesu zmeny dynamiku, no je necitlivý k iným ľuďom a ohrozuje súdržnosť tímu.

V prípade uvedených štýlov tvorivosti musíme zdôrazniť, že ako adaptor tak inovátor sú vo svojich aktivitách tvoriví – i keď každý iným spôsobom. V prípade, že bude pracovný tím zložený heterogénne je vyššia pravdepodobnosť, že dokáže lepšie zvládať nepredvídateľné situácie. V orientácii na rodové rozdiely Kirton (1980) zistil, že ženy inklinovali výraznejšie k typu adaptor ako muži pričom tento záver podporili aj iné štúdie (Foxall, 1992). V prostredí edukačnej reality bolo zistené, že tvorivosť chlapcov bola presnejšie hodnotená učiteľmi, ktorí

kreativitu považujú za inovatívnu, kým v prípade dievčat bola presnejšie hodnotená učiteľmi, ktorí považujú kreativitu za adaptívnu (Gralewski & Karwowski, 2018).

Spôsob tvorivého myslenia vo svojom prístupe zohľadňuje aj Herman (in Lumsdaine, 1999) popisom nasledovných štýlov tvorivého myslenia:

- typ A – technický, matematický, logický so sklonom k zhromažďovaniu a spracovávaníu údajov;
- typ B – organizačný, kontrolný, ktorému vyhovuje skôr praktické učenie s využitím rôznych vizuálnych pomôcok, nákresov, schém a pod.;
- typ C – emocionálny, hudobne nadaný s preferenciou interaktívneho učenia, diskusie a životných skúseností a
- typ D – inovačný, intuitívny s využitím predstavivosti v procese učenia.

U iných autorov môžeme nájsť odlišné označenia avšak podobnú interpretáciu. De Bono (1992) hovorí o vertikálnom a laterálnom myslení, Pessel (in Ghiselin, 1995) rozlišuje realistické a tvorivé myslenie, Orlík (in Kusá, 2006) racionálne a intuitívne myslenie, Koestler (in Parkhurst, 1999) asociatívne a bisociatívne myslenie, Guilford (1970) konvergentné a divergentné myslenie, Rogers (1959) rozlíšil konštruktívnu a deštruktívnu tvorivosť.

Iný kultúrno-historický kontext pre svoje porovnanie využila Schwarz-Geschka (in Whiting, 1988), ktorá porovnaním Európy a Ameriky s Japonskom uvádza zaujímavé výsledky obohacujúce kontext tvorivosti lídra z aspektu kultúrnych stereotypov dvoch mimoriadne odlišných kultúr:

- prevahu individuálnej tvorivosti v západných krajinách, zatiaľ čo v Japonsku sú originálne myšlienky prezentované ako výsledok skupiny;
- v západných krajinách je úspešnejší teoretický a základný výskum, kým v Japonsku prevažujú inovácie a preklápanie nových myšlienok do prakticky využiteľných produktov;
- tvorivosť v Japonsku je menej spontánna a viac usporiadaná so silným vplyvom kultivácie, pričom vedie k stálemu zlepšovaniu;
- západné krajiny sa často vyznačujú monofunkčnosťou myšlienky, kým v Japonsku je často hľadané rôznorodé využitie tvorivého nápadu. Často dochádza k recyklácii myšlienok kombinovaním nových nápadov so staršími technológiami;
- západné kultúry sa skôr prikláňajú k lineárnemu mysleniu, racionalite a individuálnej ceste. Japonci inklinujú k holistickému prístupu, intuitívnej tvorivosti a tímovej ceste.

Je potrebné konštatovať, že v tejto analýze absentuje umelecká tvorivosť, čo však môžeme vysvetliť snahou autorky zamerať sa na tvorivosť v pracovnej oblasti. Z ďalších teórií je známa

napríklad **Algo-heuristická teória** venovaná vedomým a nevedomým mentálnym procesom tvoriacim základ myslenia, učenia a pod. (Landa, 1993). Podľa tejto koncepcie sú mentálne operácie analyzované ako anatomické jednotky a rozpracované ako algoritmus postupných krokov riešenia problému.

**Aptitude-Treatment Interaction – dispozično interakčný prístup** (Cronbach & Snow, 1977) vychádza z toho, že postupy každého jedinca pri riešení problému sú odlišné, špecifické a preto aj inštrukcia by mala byť prispôbená možnostiam a limitom jednotlivca. Schopnosti a spôsoby spracovania pôsobia synergicky a ich efekt je podmienený samotným problémom a situačnými premennými. Menej organizované prostredie vyhovuje tvorivejším jedincom, ktorí preferujú nízku štruktúrovanosť.

Základnou myšlienkou **Teórie kognitívnej pružnosti** (Spiro et al., 1988) je transfer vedomostí a zručností s dôrazom na prezentáciu informácií z rôznych uhlov pohľadu. Jednotlivé vedomosti by mali byť dobre prepojené nakoľko úlohou tvorivosti jedinca je preštrukturovať vedomosti v závislosti od meniacich sa situačných požiadaviek. Podobná je i **Swellerova teória kognitívneho výkonu** (Paas et al., 2004) postavená na schémach a kombináciách prvkov kognitívnej štruktúry. Schémy nováčika v odbore sú iné ako schémy odborníka, či praktika. Oproti tomu sa **Czikszenmihalyi** (1997) snaží prepojiť osobnostné predpoklady, sociálne prostredie a kultúru a určité pole aktivity v podobe odbornej úrovne zrelosti a spätnej väzby. V tomto prístupe je zreteľná snaha o zdôraznenie podmienenosti tvorivej činnosti realizovanej v konkrétnych podmienkach. Uvedený autor zdôrazňuje, že pre tvorivých jedincov je typické, že prekračujú hranice rodového stereotypu, čo v štruktúre osobnostných črt nachádzame aj u Daceyho a Lennonovej (2000). A síce tvorivé ženy sa vyznačujú dominanciou a nepoddajnosťou, ktorá je typická skôr pre mužov, kým tvoriví muži sa prejavujú zvýšenou citlivosťou a zníženou mierou agresivity.

Pojem tvorivosť je mimoriadne široký a pomerne ťažko jednoznačne definovateľný. Je nevyhnutné pristupovať k nemu v kontexte poznatkov psychológie osobnosti, kognitívnej psychológie, ale i sociálnej psychológie a ďalších disciplín. Jedným z prvých pokusov pristupovať k tvorivosti ako integrovanému celku bol **Komponentovo-sociálny model** Amabileovej (1988), ktorý nahliada na tvorivosť ako na správanie vyplývajúce z:

- konkrétnych konštelácií osobnostných charakteristík,
- kognitívnych schopností,
- sociálneho prostredia.



Činitele tvorivosti sú v uvedenom modeli - schopnosti týkajúce sa danej oblasti záujmu, schopnosti dôležité pre tvorivosť a činitele súvisiace s motiváciou. Výraznou prednosťou tohto konceptu je jeho aplikovateľnosť na inováčné procesy v edukačnom prostredí.

Sternbergov (Sternberg & Lubart, 1996) **Konfluenčno-investičný model** prepája šesť zdrojov:

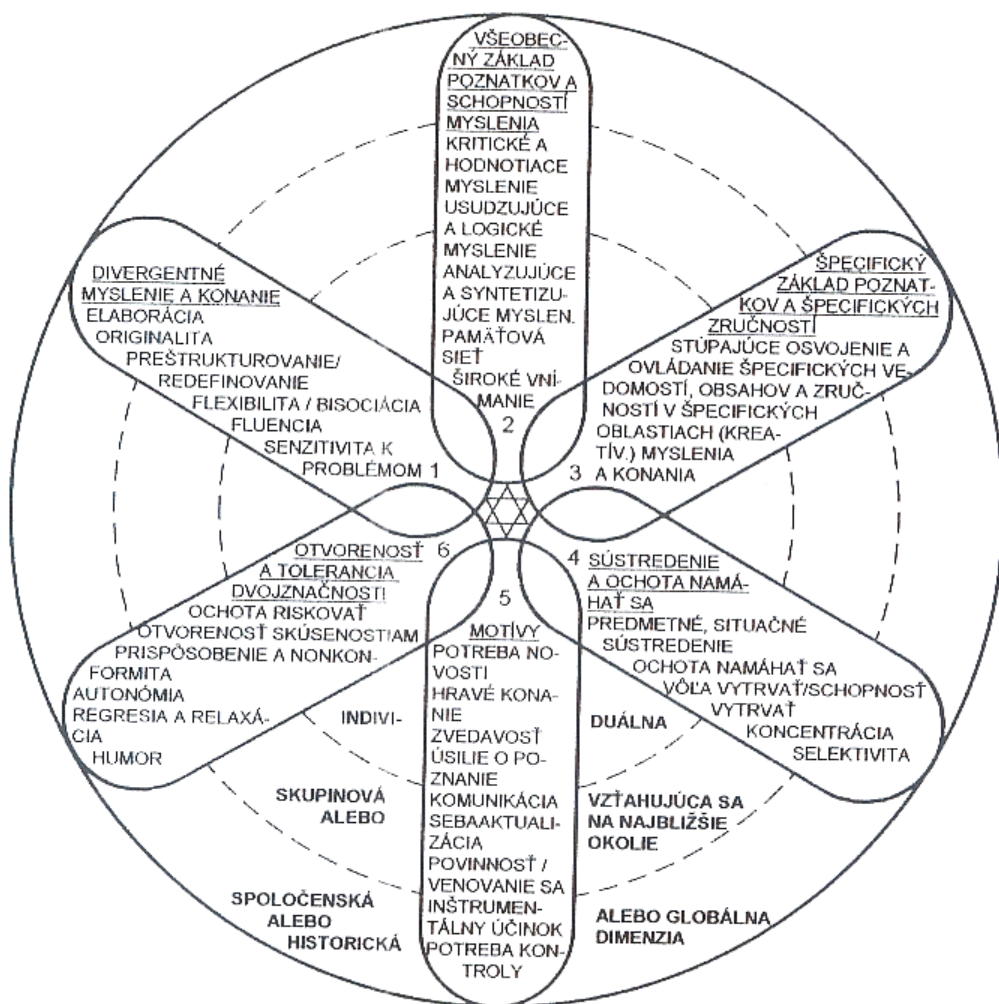
- intelektové schopnosti;
- vedomosti;
- štýl myslenia;
- osobnosť;
- motiváciu a
- prostredie.

Jeho novšia komponentová teória je založená na troch komponentoch – získavaní vedomostí, plánovaní a rozhodovaní a výkonnej zložky. Tieto komponenty sa uplatňujú v tvorivom procese riešenia problémov, ktorý má tieto fázy:

- vymedzenie problému;
- mentálna reprezentácia problému;
- plánovanie riešenia a
- zhodnotenie.

Ďalším zmieneným modelom tvorivosti je Urbanov **Komponentový model tvorivosti**, zohľadňujúci dimenziu individuálnu, skupinovú a spoločensko-historickú (globálnu) (obrázok 1).

- Divergentné myslenie a konanie;
- Všeobecný základ poznatkov a schopností myslenia;
- Špecifický základ poznatkov a zručností;
- Zaujatosť úlohou, ochota namáhať sa;
- Motívy;
- Otvorenosť a tolerancia dvojznačnosti.



Obrázok 1 Komponentový model tvorivosti (in Kusá et al., 2006)

Zaujímavý koncept využiteľný v organizáciách a teda aj školskom prostredí je Unsworthovej **Matrix Model** (2001). Ide o model rozdelený do štyroch kategórií kreativity na základe dvoch ústredných otázok o interakciách medzi jednotlivcami a organizáciami: „Čo núti ľudí zapojiť sa do kreatívnych a inovatívnych aktivít? a „Čo podnecuje kreativitu ľudí?“ Na prvú otázku možno odpovedať pomocou motivačného kontinua (externé vs. vnútorné) a na druhú otázku kontinuum problémového typu (uzavreté vs. otvorené).

- **Responzívna kreativita** (externá × uzavretá) - pokrýva riešenie konkrétne daného problému za externú odmenu. Jednotlivec je k tvorivosti motivovaný predovšetkým

z vonkajšieho prostredia a tvorba je tak reaktívnym procesom odpovede (podstatou je, že jedinec verí, že aktuálne produkuje kreatívny produkt);

- **Očakávaná kreativita** (externá × otvorená) - zahŕňa proces objavovania problému z vonkajších dôvodov. Tvorivosť je vyvolaná vonkajším očakávaním, ale so samoobjaveným problémom (v školskom prostredí je uvedený typ kreativity využívaný pri zadaní určitých podnetov žiakom, ktorých úlohou je vytvoriť produkt ich netradičným využitím, či usporiadaním – napr. tvorba koláže, básne s využitím konkrétnych slov);
- **Príspevková kreativita** (vnútorná × uzavretá) - je dobrovoľná tvorivosť na konkrétnom probléme. Ide o typ samoúčelnej tvorivosti na základe jasne definovaného problému (v školskom prostredí je príkladom skupinová práca, kedy žiak prispieva – rozhodne sa pomôcť inej skupine v riešení jej problému. Jednoznačne ide o tvorivosť vnútorne motivovanú);
- **Proaktívna kreativita** (vnútorná × otvorená) - zahŕňa vnútorne motivované tvorivé akcie vo vzťahu k objavenému problém. Patrí medzi otvorené problémy, nakoľko ide o proaktívne vyhľadávanie problémov (jednotlivci sami z vnútorného presvedčenia vyhľadávajú problémy, následne prichádzajú s ich riešením za účelom zlepšenia aktuálneho stavu). Uzavreté problémy sú však už vnímané, zdieľané a prezentované v skupine.

Zaujímavý model jednoznačne určený pre edukačnú realitu – i keď orientovaný na rozvoj tvorivosti nadaných žiakov vytvorila Pirrtová (1995). Ide o pyramídový model zahŕňajúci viacero možných faktorov rozvoja nadania. Neskôr z uvedeného modelu vytvorila koncept, ktorý vysvetľuje tieto rôzne tvorivé procesy: inšpiráciu, predstavivosť, intuíciu, vŕhad, inkubáciu a improvizáciu. Vo všeobecnom vzdelávacom prostredí Treffinger et al. (2002) vyvinuli **Model COCO**, ktorý zahŕňa štyri vzájomne závislé konštrukty:

- Osobnostné črty;
- Tvorivý proces;
- Kontext (tlak);
- Tvorivý produkt.

Zároveň vytvorili systematický hodnotiaci nástroj pre učiteľov, aby podporili tvorivosť svojich žiakov na základe vývinových štádií tvorivosti u žiakov – prejavy tvorivosti ešte nie sú evidentné, objavujú sa, prejavujú sa a vynikajú.

Podobne v školskom prostredí je uplatniteľný **Model motivovaného spracovania informácií v skupinách**, ktorý vznikol zo skupinového rozhodovania (De Dreu et al., 2008) a bol rozšírený o tvorivosť a inovácie (De Dreu et al., 2011). Dôraz je kladený na funkciu úrovni prosociálnej motivácie členov skupiny a epistemickej motivácie v organizačných inováciách. Epistemická motivácia sa týka ochoty zámerne a dôkladne porozumieť svetu nad rámec zjavne danej informácie. V prípade, že členovia prejavujú vyššiu prosociálnu a epistemicnú motiváciu, dôjde s vyššou pravdepodobnosťou aj ku skupinovej tvorivosti.

Z charakteristiky, pre líderstvo v edukácii, najvýznamnejších teórií a modelov tvorivosti je zrejmý ich historický vývoj. Je dôležité poznamenať, že jediný model nemôže vysvetliť mnohostranný koncept, akým je tvorivosť a už vôbec nie multidimenzionálne determinovanú tvorivosť žiaka v sociálnom kontexte školskej triedy.

## **1.2 Manažment a líderstvo inovatívnych organizácií – aplikácie pre školské prostredie**

Pre súčasnú doménu líderstva v organizačnom kontexte platí, že koncept tvorivosti sa stal vysoko aktuálnou až módnou témou, niekedy používanou ako marketingový slogan, hlavne a typicky však symbolizujúci akceptovanie jej nevyhnutnej role ako „výhody v konkurenčnom prostredí“ podmieňujúcej úspech organizácie (Bilton & Leary, 2002, s. 49) alebo ako nevyhnutná prísada efektívnosti organizácie v náročnom a konkurenčnom prostredí indikujúca kapacitu organizácie pre inovácie (Sparrow & West, 2002, s. 13).

Prieniky a komplementaritu konceptov „tvorivosť“ a „inovatívnosť“ podporujú názory a definície renomovaných autorov akými sú napr. Ekvall (1999, s. 406), ktorý vníma tvorivosť ako „prerekvizitu inovácie“, alebo Amabileová, ktorá definuje inovácie v organizačnom kontexte ako „úspešnú implementáciu tvorivých myšlienok v rámci organizácie“ (Amabile, 1988, s. 126).

Cieľom tejto časti monografie je predstaviť tvorivosť v kontexte organizácií z perspektívy manažéra/lídra a jeho dopadu na tvorivosť a inovácie v rámci organizácie, ako aj z perspektívy organizačnej klímy, ktorá stimuluje tvorivosť a inovatívnosť v rámci organizácie. Napriek rozdielom v konceptoch „manažér“ a „líder“, resp. rozdielom vyplývajúcim z úloh a zodpovedností naprieč organizačnými úrovňami hierarchie, pre tému tvorivosti/inovácií v organizácii a najmä podmienkam ich podpory, sú oba pojmy relevantné a v nasledujúcej časti budú používané zameniteľne.

K determinantom tvorivej organizačnej klímy Ekvall (1999) zaraďuje manažérov „štyl líderstva“, čo znamená spôsob, akým ovplyvňuje svojich podriadených/kolegov a ako prispieva k dosahovaniu cieľov organizácie. Čo teda podľa Ekvalla charakterizuje líderské správanie manažéra, ktorý úspešne vytvoril situáciu, v ktorej ľudia využívajú svoje tvorivý potenciál? Neznamená to, že samotný manažér je nevyhnutne tvorivou osobou, ktorú môžu jeho kolegovia napodobňovať, ani to, že tvorí nápady a ponúka návrhy či riešenia. Líderské správanie, ktoré posilňuje tvorivú klímu je silne orientované na zmenu a zamerané na ľudí a vzťahy, a naopak nie je kontrolujúce a zamerané na dodržiavanie pravidiel.

Russell a Evans, ktorí pracujú ako konzultanti pre kreatívne učenie, majú rozsiahle skúsenosti s prácou s biznis korporáciami. Svoju skúsenosť z manažérskych rozvojových tréningov sumarizujú a poukazujú na dve témy, ktoré sa podľa nich nepretržite opakujú:

- jednu predstavujú zručnosti pre prácu s informačnými technológiami, a tou druhou sú *zručnosti pre prácu s ľuďmi*, pričom práve tieto zručnosti hodnotia ako dôležitejšie z dlhodobej perspektívy (Russell & Evans, 1989).

Podľa nich tvorivý manažment s druhými si vyžaduje *hlboké porozumenie druhých* (ľudí), s ktorými pracujeme, či sú to už podriadení, kolegovia či šéfovia. To, čo zdôrazňujú ako kľúčové pre porozumenie, komunikáciu a vzťahy, je:

- *kvalitné počúvanie*, ktorého funkciou nie je “iba” rozvinúť dobré vzťahy a porozumenie druhých, ale ide o jeho priamy dopad na výkon a výsledky. Dôsledkami nedostatku počúvania nie je iba stres v práci, ale aj priame straty, keď informácie od šéfa, kolegu či klienta nie sú počuté správne či korektne.

- *oceňovanie rozdielnosti*, čo má osobitný význam pri manažovaní konfliktu a postoji otvorenosti pri komunikovaní nových návrhov, ktoré nesú v sebe tvorivý potenciál.

- poslednou zručnosťou, ktorú zdôrazňujú, je splnomocňovanie (*empowerment*) vo význame facilitovania rozvoja druhého človeka. Základnou ingredienciou v manažovaní ľudí je posilňovať ich vlastný tvorivý proces, čo znamená pomôcť im porozumieť ich vlastnému vnútornému svetu, a podporiť dôveru vo vlastné nápady a vhlady.

Autori konštatujú, že žiadna z uvedených myšlienok nie je nová. Rovnaký postoj zastávajú i autorky publikácie, kde externé podmienky facilitujúce tvorivosť, ako ich špecifikoval Rogers a podmienky facilitujúce rast a rozvoj jedinca (alebo tímu) koncipované Rogersom v rámci Prístupu zameraného na človeku (PCA) aplikovaného do lídershipu zameraného na skupinu/tím (Gordon, 1951), alebo nedávno na people-oriented agenda (Motschnig & Ryback 2016) či PCA manažérsku kompetenciu (Sollárová, 2016) alebo inovatívneho lídra (Haasis, 2016) bližšie rozoberáme v kapitole 1.3.1.

### 1.2.1 Tvorivá a inovatívna organizačná klíma

Ekvall (1999, s. 404-407) definuje klímu inovatívnej organizácie ako „kapacitu adaptovať sa na rozhodujúce zmeny vo svojom biznis prostredí vývojom produktov, služieb, procesov, systémov, štruktúr, politik a pod“. Takéto adaptovanie sa si vyžaduje klímu, ktorá stimuluje tvorivé správanie. Ekvall načrtáva obraz tvorivej sociálnej klímy v organizáciách: zamestnanci tohto typu organizácie prežívajú svoju prácu ako výzvu, ktorá je pre nich zmysluplná. Väčšina z nich sa identifikuje s aktivitami a cieľmi svojej organizácie. Dochádza k neustálej výmene myšlienok, nápadov, čo sa deje v atmosfére otvorenosti a dôvery. Inovatívne aktivity majú v sebe prvok neistoty vzťahujúcej sa na výsledok, pričom inovácie zahŕňajú taktiež aj isté riziko. A práve pre inovatívne organizácie je nastavenie podstupovania rizika skôr typické. V inovatívnych organizáciách je väčšia tolerancia robenia chýb. Neistota spôsobená inovatívnymi aktivitami je tolerovaná a priamo podnecujúca záujem a zápal zamestnancov, v dôsledku prítomnosti osobného pocitu bezpečia kombinovaného s dôverou v spolupracovníkov a samotných manažérov.

Klíma, kde aktuálna situácia - skutočnosť je vypovedaná a vypočutá, a rozhodnutia urobené na tomto základe, patrí k najlepšej praxi úspešných spoločností. Toto tvrdenie je podporené nielen teóriou a výskumom, ale aj praxou úspešných spoločností a môže byť inšpiráciou pre uplatnenie aj v škole ako istom type organizácie.

V uvedenom duchu to demonštruje napríklad príspevok Tomlinsona (2004) venovaný edukačnému líderstvu, kde sa autor venuje zodpovedaniu otázky, akú rolu zohráva tvorivosť v školskom líderstve a manažmente.

Školskí lídri v tomto kontexte podľa autora potrebujú rozvíjať a povzbudzovať práve iniciatívu a flexibilitu v tímoch a musia naučiť svoje tímy, aby sa táto zručnosť uplatňovala aj na úrovni tímov. Kľúčom k štrukturálnej zmene sú flexibilné multidisciplinárne tímy. Celý zbor by mal byť zaangažovaný do procesu rozhodovania a povzbudzovaný k realizovaniu pokrokov/inovácií/zlepšení. Kľúčovým pre dosiahnutie najvyššej úrovne tvorivosti je integrovať tvorivé a hodnotiace myslenie na úrovni jednotlivca v tíme ako aj v škole. Konceptuálna tvorivosť je základom pre zmenu a nesie v sebe potenciál na zmenu aktuálnej reality na školách. DfEE (Department for Education and Employment) k téme tvorivosti, kultúry a vzdelávania uvádza, že „vyučovať s tvorivosťou a vyučovať pre tvorivosť zahŕňa všetky charakteristiky dobrého vyučovania. A dobré vyučovanie zahŕňa silnú motiváciu, vysoké očakávania, schopnosť komunikovať a počúvať a schopnosť zaujímať sa a inšpirovať. Tvoriví učitelia potrebujú byť expertmi vo svojich disciplínach, potrebujú však viac než to.

Potrebnú ovládať a využívať techniky, ktoré stimulujú zvedavosť a zvyšujú sebaúctu a sebavedomie. Musia tiež vedieť, kedy je potrebné povzbudenie a kedy je sebavedomie ohrozené; musia dokázať vyvažovať štruktúrované učenie sa s príležitosťami pre sebariadenie“ (DfEE, 1999, s. 95).

To, že prívlastok „inovatívny“ je relevantný aj pre kontext školy, vyplýva nielen z nastaveného rámca zručností pre 21. storočie (kapitola 5), ale aj z prioritizovania úlohy edukačného lídervstva pre skvalitnenie súčasného školstva, čo je téma živá v krajinách celého sveta. Demonštruje to aj prehľad charakteristík, ktoré podľa realizovaných prieskumov inovatívne školy naplňajú (Higgins, 1995):

- 1) Explicitná a uplatňovaná stratégia inovácií – pedagogický zbor by mal preskúmať/spochybňovať/konfrontovať kultúrne normy školy, čo povedie k vzniku nového pochopenia.
- 2) Formovanie tímov.
- 3) Odmeňovanie tvorivosti a inovácií – školy tradične odmeňujú výkon v triede. Dosiahnutie explicitných tvorivých cieľov pre úlohy, projekty a celoškolské témy by mali byť odmeňované.
- 4) Umožnenie chýb, omylov.
- 5) Tréning (v) tvorivosti – rozvoj zručností pre tvorivé techniky a podpora tvorivého potenciálu učiteľov.
- 6) Manažovanie organizačnej kultúry – v smere budovania vnímavosti na inovácie. Nejednoznačnosť poskytuje príležitosti pre nové myslenie, môže však viesť k úzkosti. Tvorivosť je podporované prejavom obáv a podporou pozitívnych emócií.
- 7) Proaktívne vytváranie nových príležitostí – sústredenie sa na tvorivé konanie/aktivity zamerané na priority detí a rodičov.

Na podobné oblasti, ktoré s tvorivosťou a inovatívnosťou súvisia upozorňuje aj Mikuláščík (2010), ktorý odporúča u zamestnanca sa orientovať na to:

- ako dokáže prevziať vedenie pri inováciách, zdokonaľovaní svojej práce, pri jej organizovaní, riešení problémov, implementácii nových trendov.
- ako pracuje s informáciami – zhromažďuje, selektuje, porovnáva, ako komunikuje s kolegami.
- ako definuje problém, preniká pod jeho povrch a nazerá naň rôznymi spôsobmi.
- ako problém analyzuje a znižuje obmedzenia aktuálneho stavu poznania.
- ako vytvára nové návrhy, neobvyklé, provokujúce alternatívy pre tímové rozhodnutia.

- ako pracuje s tímom, či dokáže strhnúť kolegov pre tímovú prácu na úkor individuálneho úspechu.
- ako pracuje s angažovanosťou kolegov. Vytvára im priestor pre koncentráciu na problém.
- ako motivuje, vzbudzuje entuziazmus a eliminuje unáhlené negatívne zamietanie návrhov riešení problému (Mikuláščík, 2010).

Z analýzy viacerých štúdií (Ďuričeková & Dargová, 1999; Kasíková, 2001 a pod.) venovaných rozvoju tvorivosti v prostredí školy je možné zhrnúť niekoľko jej cieľov v súvislosti s ovplyvňovaním klímy podnecujúcej tvorivé prejavy učiteľa i žiaka:

- Tvorba podmienok pre autentický sebarozvoj – jednotlivé použité metódy vedú žiakov k aktivizácii hlbšieho sebapoznania, sebauvedomovania a sebahodnotenia ako základu formovania reálneho self.
- Tvorba priestoru pre autentickú skúsenosť využitím zážitkového učenia.
- Transfer do iných oblastí edukácie vedúci k sebareflexii žiaka i učiteľa.
- Dôraz na pozitívne hodnotenie.
- Stimulácia komplexného rozvoja osobnosti žiaka zdôraznením aplikačnej roviny nadobudnutých skúseností a vedomostí.
- Tvorba bezpečnej, tvorivej klímy na vyučovaní založenej na dôvere, dobrovoľnosti, odvahe, podpore otvorenosti k zmene, inovácii, ale i motivácii k experimentovaniu, tolerancie rôznorodosti a pod.
- Tvorba podmienok ku kooperácii a znižovanie kompetitívnosti vedúcej k individualizmu pri riešení problémov (Dargová, 2001).

### 1.2.2 Tvorivý proces v kontexte edukácie

Pri upriamení pozornosti na rozvoj tvorivosti v procese edukácie je nevyhnutné bližšie charakterizovať špecifiká tohto prístupu. Ako sme už uviedli v predchádzajúcich kapitolách tvorivosť je v mnohých modeloch uchopovaná ako dlhodobý proces vedúci k originálnemu a zmysluplnému produktu. Je to proces intrapsychický nakoľko zachytáva kauzálne vzťahy v správaní tvorcu, čo sa prejavuje v novosti, neobvyklosti produktu determinovanom prostredím a motiváciou subjektu.

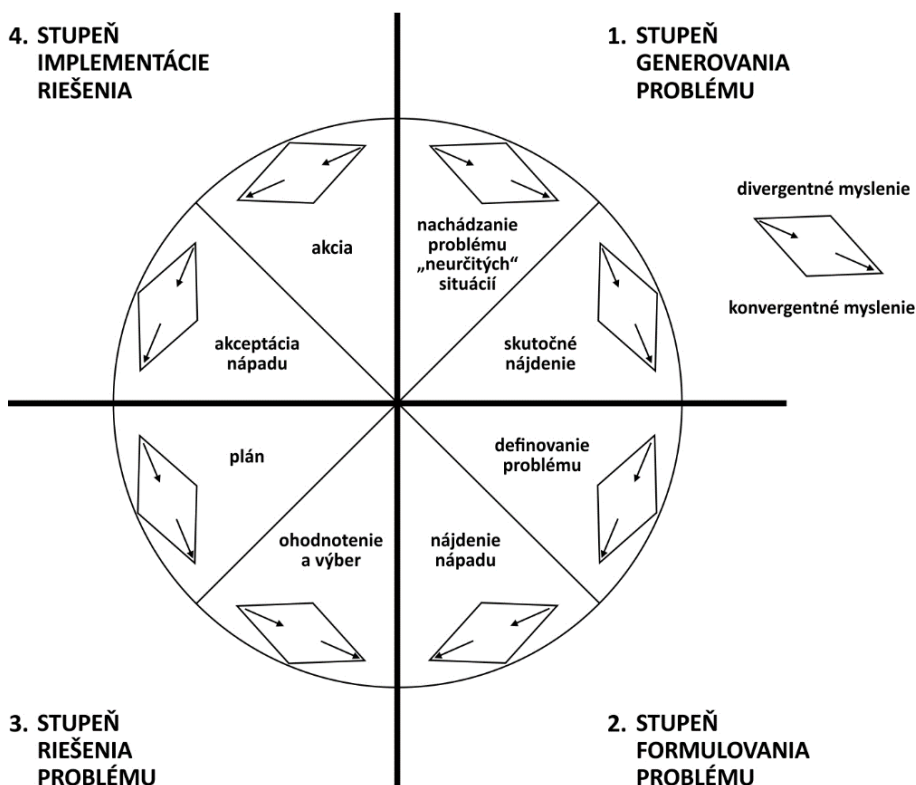


Pri porovnaní rutínnej činnosti a tvorivého procesu je potrebné konštatovať, že u rutinného riešenia prevláda postupnosť jednotlivých algoritmov, kým v tvorivom procese prevládajú heuristické postupy.

Modely etáp tvorivej činnosti vytvorili mnohí autori. Autorom najcitovanejšieho konceptu je Wallas (1926), ktorý popísal tvorivý proces prostredníctvom 7 etáp – stretnutie, preparácia, koncentrácia, inkubácia, iluminácia, verifikácia a persuázia. Poradie ani nutnosť výskytu jednotlivých etáp nie je striktné daná. Tieto etapy boli neskôr spracované do konceptu 4 etáp:

- Príprava – zhromažďovanie informácií, identifikovanie problému, orientácia v aktuálnom stave poznania.
- Inkubácia – prerušenie vedomého úsilia, činnosť nevedomia.
- Iluminácia – náhly postreh riešenia, nápadu, vzťahu.
- Verifikácia – overenie riešenia, prístupu v praxi (Zelina, 1995).

Basadurov model nadväzuje na Osbornov, ktorý popisuje tvorivý proces ako prelínanie sa imaginatívneho myslenia a hodnotiaceho procesu kritického myslenia (obrázok 2).



Obrázok 2 Basadurov osemfázový model tvorivého procesu (Amabile, 1988)

Ako vidno na obrázku 2 každá z etáp tvorivého procesu má 2 subetapy.

- *Ideácia* = generovanie nápadov, imaginácia, divergentné myslenie;
- *Evaluácia* = hodnotenie, kritické myslenie s algoritmickým konvergentným charakterom.

Ideácia aj evaluácia sú dôležité aspekty tvorivosti a obe majú tvorivý charakter za predpokladu, že sú uplatňované samostatne, striedavo v každej etape tvorivého procesu. Tento model je uplatniteľný predovšetkým v tíme. Opakovane sme zdôrazňovali potrebu rozvoja tímovej spolupráce v oblasti edukačnej reality a Basadurov model sa javí ako jedna z možností jej rozvoja. Zvlášť pri transformácii procesu učenia zaradením inovatívnejších foriem ako je napríklad zážitkové učenie využívajúce pozitívne emocionálne prežívanie. Jeden z autorov, ktorý tento proces zdôrazňuje je Csikszentmihalyi (1996) zavádzajúci pojem - plynutie (flow), kedy tvorivý subjekt prežíva „vrcholné zážitky“ počas tvorivého procesu.

Aplikovanie jednotlivých etáp tvorivého procesu na prácu lídra v edukácii, či už pri práci so žiakmi, alebo v spolupráci s kolegami, môžeme vyjadriť cez priebeh tvorivej činnosti nasledovne:

**Prípravná fáza** – spontánne objavenie problému, prípadne jeho vymedzenie = získavanie informácií od všetkých nasledovníkov, porozumenie situácií, zdieľanie východísk, konsenzus o spoločných cieľoch.

**Brainstorming** všetkých možných navrhovaných riešení = diskusia o problémoch bez predčasnej kritiky návrhov. Vytvorenie predbežného súpisu možných riešení.

**Hľadanie najlepšieho riešenia** = akcent na hodnotenie silných a slabých stránok každého nápadu, kombinovanie predbežných nápadov.

**Plánovanie riešenia, postupnosti krokov** = identifikácia zdrojov riešení, určenie zodpovednosti za jednotlivé kroky realizácie so zapojením všetkých členov tímu.

**Zhodnotenie plánu, implementácia** = načasovanie, príprava realizácie jednotlivých krokov, príprava potenciálnej modifikácie, dohľad nad realističnosťou záväzku každého člena tímu.

**Zhodnotenie samotného procesu i produktu** = zhodnotenie efektivity zvoleného postupu, návrhy do budúcnosti, sebareflexia práce a prínosu pre tím.

Prezentovaná postupnosť krokov je koncipovaná všeobecne a primárne normatívne. Je aplikovateľná i na edukačné prostredie škôl, kde rôzne deskriptívne teórie hovoria o skratkách a heuristikách, ktoré môžu byť podobne efektívne.

Z pohľadu manažmentu je prvým najdôležitejším krokom pri zavádzaní inovácií prekročenie komfortnej zóny jednotlivých zamestnancov/nasledovateľov a odstránenie zvyku riešiť problémy rovnakým často nie úplne efektívnym spôsobom. Špecifickým prostredím je

škola. V súčasnosti si rodič školu pre svoje dieťa vyberá. Vyberá si ju často aj podľa podnetnosti prostredia, celkovej filozofie školy premietajúcej sa v používaných organizačných formách vyučovania, metódach, vyberajú si ju podľa počtu žiakov v triedach, blízkosti bydliska, prípadne je ovplyvnený skúsenosťami iných rodičov. Je možné sa domnievať, že práve v týchto skúsenostiach často rezonujú informácie poukazujúce na rozvoj tvorivosti žiakov, či celkový tvorivý prístup učiteľov nie len k realizácii edukačného procesu, ale i k riešeniu problémov, zavádzaniu inovácií, spolupráci so širšou komunitou školy.

Podľa Uhera (in Piirto, 2011) je osobnosť učiteľa/lídra tým najdôležitejším činiteľom edukácie žiakov. Iba tvorivý učiteľ je schopný rozvíjať tvorivosť ako jednu z najdôležitejších kompetencií, ktorými by mal disponovať absolvent akejkoľvek školy v prípade, že je našim cieľom transformovať našu spoločnosť a pripraviť ju na zvyšujúcu sa dynamiku zmien v každej sfére nášho života.

### **1.2.3 Osobnosť ako determinant tvorivosti**

K hlavným činiteľom determinujúcim tvorivý proces, popri ľudskej spoločnosti a jej produktoch, patrí osobnosť človeka, pretože „...*tvorba je človek a človek je tvorba, bez človeka niet tvorby, tvorba je podmienkou existencie človeka*“ (Kusin & Sollárová, 2002, s. 94). Pojem osobnosť patrí k najmnohoznačnejším a najspornejším pojmom vo vede. Väčšina výskumov tvorivej osobnosti má analyticko-porovnávaci ráz. Zhodné výsledky empirických výskumov na veľmi početných a rôznorodých vzorkách viedli k vytváraniu názoru o platnosti všeobecných charakteristík tvorivých ľudí – generalizovaním obrazu tvorivej osobnosti. Odráža sa v profiloch tvorivých osôb a rovniciach tvorivej osobnosti, inventároch spoločných vlastností bazálnych „core“ charakteristikách. Tieto esenciálne (core) charakteristiky boli odvodené z desiatok rôznych osobnostných vlastností získaných v priebehu 15-ročného empirického výskumu ako najstabilnejšie koreláty tvorivých výkonov a aktivít v rôznych oblastiach tvorivosti. Patria sem napríklad: široké záujmy, zvedavosť, vysoký stupeň výdaja energie, sebadôvera, afinita ku komplexnosti, vnímanie seba ako tvorivého, nezávislosť úsudku, vysoké hodnotenie estetických kvalít skúsenosti, autonómia, intuícia, zvládnutie konfliktných rysov v sebakoncepte (Jurčová, 2003). Do komplexnej charakteristiky tvorivej osobnosti môžeme zaradiť najdôležitejšie komponenty tvorivosti a to rozsiahle vedomosti, intelektové schopnosti,

štýly myslenia, vnútornú motiváciu. Sternberg (2002) zhrnul šesť parametrov, ktoré ovplyvňujú tvorivosť jednotlivca:

1. tvorivá inteligencia;
2. špecifické poznatky v danej oblasti;
3. štýl mysle;
4. určité aspekty osobnosti;
5. motivácia;
6. podporné prostredie.

Osobnosť ako determinanta tvorivosti jedinca je v odborných štúdiách najčastejšie analyzovaná z aspektu osobnostných typov, čŕt, vlastností a schopností.

### **Osobnostné typy, čŕty a vlastnosti**

Miera invencie a tvorivosti je v prípade osobnostných typov odlišná napríklad z pohľadu introverzie a extravenzie. Extravert je popisovaný ako flexibilnejší a aj tvorivejší (sangvinik a choleric sú tvorivejší ako flegmatik a melancholik). Podľa Jungovej (1923) miery introverzie a extravenzie:

- Extravertný intuitívny typ človeka vníma vonkajší svet cez jeho potenciál. Intuícia je v tomto prípade aktívnym tvorivým procesom umožňujúcim odhaliť potenciál aktuálnej situácie. Tento typ človeka má výborné inovatívne predpoklady, rutina ho ubíja, no je nestály a má sklon k chybným interpretáciám.
- Introvertný intuitívny typ pracuje s myšlienkami ako vecami, či obrazmi, čo mu sťažuje ich zdieľanie s inými. V prípade, že dokáže zrozumiteľne zdieľať svoju víziu s inými tvorí výborný základ pre inovácie.
- Extravertný racionálny typ človeka zdôrazňuje logiku, analýzu, systematickosť, výkonnosť a praktické riešenia. V prípade vysokej komunikatívности sa tento typ spája s dogmatizmom, avšak s nižšou mierou komunikatívности sa práve spája s tvorivosťou a inovatívnosťou.
- Introvertný racionálny typ má sklon objavovať nové názory, formulovať nové otázky, hľadať nové pohľady na problém. Vyznačuje sa opatrnosťou, prehnanou analýzou, vážnosťou a nedostatkom zmyslu pre humor. Spojenie medzi kreativitou a humorom pedagógov je väčšinou založené skôr na logike zdravého rozumu a vplyve stereotypných vzorcov myslenia než na empirickom výskume. Doteraz sa iba niekoľkým štúdiám podarilo preukázať koexistenciu humoru a tvorivosti so záverom,

že sarkastickí jednotlivci a jednotlivci so zmyslom pre humor sa vyznačujú vyššou mierou tvorivosti (Alina et al., 2019).

Pokus hľadať črty spoločné ľuďom vyznačujúcim sa tvorivou produktivitou je náročným zámerom, aj vtedy, keď rozdelíme tvorcov na osobitne skúmané profesionálne skupiny. Podľa niektorých výskumov (napr. Csikszentmihalyi, 1996), majú títo ľudia niektoré črty spoločné. Treba však brať do úvahy fakt, že: „Dá sa vymenovať viacero takýchto črt s poznámkou, že do úvahy prichádzajú iba tendencie k častosti (niekedy iba k nevýznamnej) výskytu daných črt v analyzovanej skupine v porovnaní s inými skupinami“ (Pietrasinski, 1972, s. 81).

Výskumy osobnostných črt tvorivo produktívnych ľudí ukázali, že sú vysoko sebestační a výrazne vnútorne motivovaní, mierne introvertní, s vyhranenými záujmami, nezávislí a dominantní v interpersonálnych vzťahoch, kde sa presadzujú často na úkor osobných strát a nepríjemností. Medzi ďalšie charakteristiky patrí sebadôvera, viera v seba ako v tvorivého človeka. Sebadôvera vo vzťahu k tvorivosti pôsobí ako osobnostná črta, ktorý usmerňuje tvorivého jednotlivca v projekte alebo v riešení problému, až pokiaľ existuje možnosť úspechu. Okrem sebadôvery medzi všeobecné charakteristiky tvorivého človeka patrí aj schopnosť maximalizovať voľnosť v myslení, vyhľadávanie slobody, prijímanie inkonzistencií, ochota riskovať, bohatosť a šírka záujmov spojená s vysokou potrebou senzorickej stimulácie, vyhľadávanie nových vnemov a podnetov, a pod. (Lokša & Lokšová, 1999). V súvislosti s uvedeným Bilton a Leary (2002) konštatujú, že s vyššou mierou emocionálnej inteligencie sa spájajú vyššie predpoklady pre tvorivé riešenie problémov zvlášť v sociálnom kontexte, i keď v niektorých prípadoch je prekážkou vyššia nerozhodnosť. Ďalšou prekážkou je konzervativizmus, množstvo intrapersonálnych konfliktov súvisiacich so vzťahmi, avšak intrapersonálne konflikty súvisiace so samotným riešeným problémom môžu pôsobiť stimulačne (snaha prekonať neistotu, odstrániť napätie môže pôsobiť motivačne).

Sofistikované a nápadité výskumy objasňujúce rozdiely v osobnostných charakteristikách priniesli veľmi bohatý a členitý obraz o tvorcoch rôzneho zamerania. Podľa Jurčovej (2003) možno voči nim vzniesť námietku, ktorá sa uplatňuje voči všetkým črtovým teóriám osobnosti: zachytávajú priemernú tvorivú osobu, ale nie reálneho tvorivého človeka. Jedným z najfrekvencovanejších prístupov na opis tvorivej osobnosti človeka je využitie koncepcie Big Five, čo sa stalo i predmetom nášho empirického šetrenia. Problematike osobnostných črt Big Five vo vzťahu k líderstvu je venovaná rozsiahla metaanalýza z r. 2002 (Judge & Bono, 2002), uskutočnená na 73 výskumných vzorkách. Medzi iné často výskumne overované premenné vo vzťahu k objavovaniu sa líderstva u respondentov patrí napr. emocionálna inteligencia,

sebaúčinnosť, maskulinita, dominancia, motivácia či internalita. Meranie efektivity lídra je komplexné a najčastejšie realizované z troch pohľadov – meranie výkonu skupiny, hodnotenie iných (nadriadení, kolegovia a pod.) a sebahodnotenie (sebaúčinnosť). Teoretické východiská vzájomných súvislostí koncepcie Big Five analyzujeme v subkapitole 1.3.

Z pohľadu osobnostných vlastností na tvorivosť človeka musíme uviesť, že výskumné štúdie od 50-tych rokov sa orientovali na čo najúplnejšie zmapovanie tých vlastností, ktoré charakterizujú tvorivú osobnosť (MacKinnon, 1962; Guilford & Hoepfner, 1971; Gardner & Wolf, 1994; Simonton, 1999; Amabile, et.al., 1996; Csikszentmihalyi, 1996 a mnohí iní). Výrazne prispeli k tomu, čo vieme o „špičkovej“ tvorivej osobnosti, aj keď jej zobrazenie zostalo na úrovni statickej identifikácie schopností a vlastností. Obmedzenia jednotlivých štúdií spočívajú v niektorých nadväzujúcich výskumoch, ktoré jednoznačne nepotvrdili, že by existoval nejaký jednotný súbor osobnostných vlastností platných pre každú oblasť tvorivosti. Príčina môže byť v tom, že mnohé charakteristiky sa zisťovali na exkluzívnych vzorkách (kde sa najvýraznejšie manifestujú), avšak nemajú dostatočnú výpovednú hodnotu pri charakteristike tvorivých ľudí v bežných oblastiach života.

## Schopnosti

Jedným z najfrekvencovanejších prístupov k tvorivosti, využiteľnom v edukačnom kontexte, je nahliadanie cez tvorivé schopnosti. Tento prístup môžeme nájsť u Guilforda (1970) a Torranceho (1965). Ich prístup je špecifický v tom, že vypracovali koncepciu základných faktorov divergentného (tvorivého) myslenia - faktor fluencie, flexibility, originality, redefinovania, citlivosti na problémy a elaborácie. **Faktor fluencie** odráža schopnosť pohotovo, ľahko vytvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu. Fluencia môže mať podobu slovnú – rýchle vybavovanie slov spĺňajúce formálne požiadavky, nesúvisiace s obsahom, asociáciu – schopnosť čo najrýchlejšie a najkvalitnejšie vytvárať asociácie k zadanému pojmu, expresívnu – schopnosť prejavujúca sa v konštrukcii odpovede zloženej z niekoľkých slov, alebo kontinuálnej tvorbe niekoľkých viet a ideačnú – schopnosť tvoriť myšlienky v situácii umožňujúcej viaceré riešenia. **Faktor flexibility** predstavuje schopnosť vytvárať rôznorodé riešenia úloh, uplatňovať možné riešenia tej istej problémovej situácie. Môže mať podobu spontánnej obrazovej flexibility – je to pružnosť vnímania a predstavovania, pre ktorú sú typické skoky z jednej kategórie použitia do inej, spontánnej sémantickej flexibility – schopnosť generovať celé nápady, myšlienky, štruktúry, deje, obrazovej adaptačnej flexibility – schopnosť reštrukturovať vizuálne vstupy, pretransformovať jeden vstup na druhý, symbolickej adaptačnej flexibility – schopnosť reorganizácie sústavy podnetov (in Fülöpová,

2006). **Faktor originality** predstavuje schopnosť vytvárať riešenia, ktoré sú neobvyklé, vtipné, odhaľujú vzdialené súvislosti. **Faktor redefinovania** je schopnosť zmeniť význam a použitie objektov alebo ich častí. **Faktor citlivosti** na problémy je schopnosť rozpoznať problémy. **Faktor elaborácie** je schopnosť vypracovať detaily riešenia, kompletizovať riešenie, upravovať proporcie, použiť elegantné riešenia.

Tento prístup k tvorivosti je cenný z dvoch hľadísk. Uvedené faktory tvorivého myslenia sa dajú pomocou testových metód pomerne presne identifikovať a následne sa ukázalo, že pomocou tvorivých úloh sa dajú zámerne rozvíjať. Rozvíjanie kreatívnych schopností môžeme považovať za základ tvorivosti jedinca. Je však zrejmé, že takýto pohľad na tvorivosť nevyčerpáva celú jej podstatu. Tvorivosť je viac, ako len súhrn tvorivých schopností.

Na uvedených autorov nadviazali neskôr Kirst a Diekmeyer (1998), ktorí uvádzajú pomerne rozsiahly zoznam jednotlivých tvorivých schopností:

1. Flexibilita – ľahké osvojovanie si nových foriem a štruktúr myslenia.
2. Fluencia – schopnosť rýchleho nachádzania vhodných nápadov a predstáv.
3. Originalita – množstvo neobvyklých a zaujímavých nápadov.
4. Analýza – schopnosť popísať obsah a súvislosti, schopnosť precízne definovať.
5. Produktivita – množstvo riešení, nápadov.
6. Konštruktívnosť – existujúce veci a dané nápady dômyselne a účelne kombinovať.
7. Pretváranie – schopnosť zmeniť dané súvislosti a vytvárať nové medzi danými prvkami a štruktúrami.
8. Systematizácia – schopnosť objaviť systém a podľa neho usporiadať myšlienky a veci.
9. Schopnosť vyjadrovania – formulovať zážitky, skúsenosti a odovzdávať ich ďalej.
10. Realizácia – schopnosť rozpracovať cieľavedome plány a postupne ich uskutočňovať.
11. Kombinácia – schopnosť nachádzať väzby a súvislosti a tým objavovať riešenie problému.
12. Transformácia – výpovede a východiská systematicky nahradzovať inými.
13. Rozhodovanie – porovnať a analyzovať rôzne východiská a hľadiská a potom robiť ďalšie postupy.
14. Priradovanie – veci a myšlienky zladit' s danými podmienkami.
15. Organizovanie – dané východiská zladit' s určitým cieľom, účelom.

Schopnosti sú kľúčovou charakteristikou v prístupe k tvorivosti aj u Amabileovej (1988), ktorej model tvorivosti sme popísali v predchádzajúcej kapitole. Autorka vychádza z trojzložkového opisu osobnosti. Schopnosti súvisiace so záujmovým (profesijným) zameraním, tvorivé

schopnosti a vnútorná motivácia konkrétnej činnosti. Tvorivé schopnosti sa prejavujú špecifickým kognitívnym štýlom, ktorý jedincovi umožní prekonať funkčný profesijný stereotyp, ale aj heuristickými postupmi vyžadujúcimi vytrvalosť, sústredenosť, snahu prekonávať prekážky. Ľudia s vysokou vnútornou motiváciou môžu byť poháňaní vnútornými dôvodmi, ako je zábava, potešenie, spokojnosť a pocit spojenia so svetom alebo inými (Ryan & Deci, 2000). Túto vnútornú silu pre kreativitu rozpracoval aj koncept Flow odkazujúci na stavy transformatívnej radosti bez uvedomenia si seba a vonkajších situácií (Csikszentmihalyi, 1990). Na druhej strane organizačné inovácie pozostávajú zo vzájomne prepojených komponentov manažérskych zručností, zdrojov a motivácie k inováciám (Amabile & Pratt, 2016).

Nakoľko sa ľudia navzájom líšia kvalitou i kvantitou tvorivého potenciálu u každého človeka existuje určitý limit. Pri rozvíjaní tvorivosti ide o to, aby sa tvorivý potenciál jednotlivca rozvíjal v najvyššej možnej miere. Z analýzy štúdií relevantných pre tvorivosť lídra v zameraní na edukačnú realitu (Rogers, 1983; Piirto, 2011; Margolis, & Huggins, 2012; Danielson, 2016) by v súvislosti s tvorivým potenciálom lídra bolo vhodné rozvíjať predovšetkým:

- toleranciu k nejednoznačnosti. Z našej analýzy vyplýva, že rozvoj tejto charakteristiky podporuje stimulačná sloboda, funkčná sloboda, ochota riskovať, schopnosť odložiť okamžité uspokojenie potreby, vymanenie z rodového stereotypu, sebaovládanie i vytrvalosť.
- divergentné i konvergentné myslenie – podporené senzitivitou na problémy, tendenciou spochybňovať nespochybniteľné, či všeobecne platné, rozvinutou predstavivosťou.
- emocionálnu stabilitu – podporené ochotou riskovať, odvahou presadzovať vlastný názor, nezávislosťou na názoroch iných ľudí, nekonformnosťou, samostatnosťou, hravosťou.
- úroveň selfmanažmentu – s účasťou sebamotivácie, optimizmu, zmyslu pre humor, tvrdohlavosťou, originalitou, ambicióznosťou
- flexibilitu - podporenú otvorenosťou ku skúsenostiam, k zmene, variabilitou i schopnosťou uvoľniť sa.

Osobnosť môže byť tvorivo produktívna len vtedy, keď u nej pôsobia spoločne kognitívne schopnosti, motivačné, postojoové a osobnostné charakteristiky (Szobiová, 2004). Pokiaľ osobnosť vnímame ako integrujúci systém medzi tvorivosťou a psychickými funkciami človeka musíme súhlasiť s Kováčom, podľa ktorého je tvorivosť interfunkčnou aktivitou, na ktorej sa zúčastňuje celý organizmus. Tvorivú osobnosť môžeme analyzovať z pohľadu spomínaných



osobnostných črt, schopností i prostredníctvom spájania protikladných vlastností (napr. preferencia poriadku a tendencia k asymetrii a neusporiadanosti), čo poukazuje na to, že tvorivosť je vnútorne rozporný proces smerujúci k neustálemu vyrovnávaniu a hľadaniu súladu (Csikszentmihalyi, 1996).

#### **1.2.4 Bariéry tvorivosti**

Potenciál tvoriť má každý človek. Niekedy mu však v tvorivých prejavoch bráni prostredie v materiálnom i nemateriálnom slova zmysle, inokedy absentuje motivácia. V oblasti tvorivosti môžeme hovoriť aj o určitých bariérach tvorivosti. Martindale (2009), hovorí o niekoľkých skupinách prekážok v tvorivom myslení a tvorivej činnosti:

- prekážky súvisiace s osobnostnými charakteristikami človeka;
- percepčné bariéry;
- kognitívne bariéry;
- emocionálne a motivačné bariéry;
- bariéry sociálneho prostredia a kultúry.

#### **Osobnosť**

V odbornej literatúre sú osobnostné črty chápané niekedy ako príčina tvorivosti (Csikszentmihalyi, 1996) inokedy ako nevyhnutná súčasť tvorivosti (Amabileová, 1988). Práve kvôli tejto jasnej ambivalentnosti sa cieľom nie len teoretickej analýzy (kapitola 1.2.3), ale aj empirickej verifikácie, stalo posúdenie vplyvu osobnostných črt na tvorivosť a líderské typy správania sa. K ďalším prekážkam patria fyzické obmedzenia ako je únava, choroba, nevhodná životospráva, nedostatok pohybu a pod.

#### **Percepčné bariéry**

Ide o prekážky stojace na strane percepčných procesov a zahŕňajú spôsob práce s informáciami. Je sem zaraďovaná neschopnosť vnímať problém z iného uhla pohľadu, neschopnosť pracovať s veľkým množstvom informácií, informačná dezorientovanosť. Okrem toho nám niekedy bráni rigidná profesionalita – „profesionálna slepota“ (naučené postupy, stereotypy môžu brániť odlišnému uchopeniu problému), ktorá ovplyvňuje samotné vymedzenie problému, stereotypie ako i nevyužívanie všetkých zmyslových modalít.

## **Kognitívne bariéry**

Kognitívne prekážky sa týkajú samotného intelektu, no môžu sa týkať aj štýlu myslenia a spracovávaní informácií. V procese manažovania a vedenia sú v procesoch plánovania využívané odborné logické postupy, ktoré sú výsledkom činnosti ľavej mozgovej hemisféry. Avšak lídri aj manažéri často pracujú intuitívne a čelia nestabilnému, nepredvídateľnému okoliu. V niektorých prípadoch nepracujú s kompletnými dátami a preto je nevyhnuté do tvorivej činnosti zapojiť aj pravú mozgovú hemisféru. V niektorých prípadoch bráni tvorivej činnosti rozvinuté superego (vysoká miera svedomia, sebakontroly môže brzdiť tvorivý proces), sklon ku konformizmu, či vysoká miera imitácie v sociálnom správaní tvorcu, ktorú DeBono (in Tomal et al., 2014) označuje ako „konceptné väzenie“. V oblasti manažmentu je častou prekážkou časový tlak a s ním súvisiaca unáhlenosť v rozhodovaní.

## **Emocionálne a motivačné bariéry**

Emócie môžu inhibovať tvorivú aktivitu prostredníctvom strachu, nechuti, odporu, či nezájmu. Najčastejšie ide o negatívny vplyv strachu zo zlyhania, z chyby (radšej neurobiť nič ako urobiť chybu), z rizika, či odmietnutia môjho riešenia. V literatúre sa stretávame s akýmsi vnútorným problémom, kde na jednej strane stojí zvedavosť a túžba po niečom novom, no na druhej strane zas strach z neznámeho, zo straty istoty, zo zosmiešnenia a pod. Medzi emocionálne bariéry je zaradovaná aj snaha rýchlo vyriešiť problém, alebo nedostatočné rozlíšenie reality a fantázie. Je potrebné zdôrazniť, že predstavivosť a fantázia sú zdrojom tvorivosti a preto je nevyhnutné ich adekvátne využívať. Inhibujúco pôsobí aj nechuť k hľadaniu nových súvislostí, či príliš vysoká motivácia, ktorá často vedie k urýchleným záverom. V neposlednom rade do tejto skupiny prekážok zaradujeme neschopnosť relaxovať a oddychovať, čo znižuje priestor pre činnosť nevedomia v jednej z fáz tvorivého procesu.

## **Bariéry sociálneho prostredia a kultúry**

Niektorými z obmedzení kultúrneho prostredia je dôsledné dodržiavanie tradícií, tabuizovanie niektorých tém, alebo informácií, ale i existencia predsudkov (odsudzovanie hravosti a experimentovania ako niečoho infantilného, nedôstojného pre dospelého človeka a pod.). Medzi bariéry na strane kultúry sú niekedy zaradované aj mýty v oblasti tvorivosti:

- Tvorivosť je magický jav a netreba sa ho snažiť pochopiť, lebo by mohol zmiznúť;
- Tvorivosť je dar z nebies, niečo výnimočné a dostanú ho len vyvolení;

- Byť tvorivý znamená byť do určitej miery šialený, postihnutý;
- Tvorivosť je výsadou mužov;
- Tvorivosť je náhly nápad – dielo náhody a pod.

K iným prekážkam zvlášť obmedzujúcim tvorivosť lídra patrí formálnosť a prísne dodržiavanie hierarchických postupov (dogmatizmus, byrokratizmus, egoistické presadzovanie svojich názorov z aspektu moci - nadriadenosti), konzervatívnosť pracovného prostredia, vysoká miera kontroly a moci na pracovisku, nevhodne zostavený pracovný tím, netvorivá atmosféra, celkový charakter pracoviska (hluk, neadekvátne zadaný problém).

Tvorivosť je mimoriadne komplexným fenoménom, ktorý je pomerne ťažko identifikovateľný nakoľko je prepojený so všetkými psychickými aktivitami subjektu i s osobnostnými črtami zahŕňajúc kognitívne i emocionálne faktory.

Pochopenie a objasnenie tvorivej osobnosti v jej mnohorakosti a premenlivosti zostáva pre výskumníkov aj do budúcnosti stále viac výzvou než uzavretou kapitolou.

### 1.2.5 Tvorivá osobnosť lídra v edukácii

Žiadnu tvorivú osobnosť nie je možné zredukovať iba na niekoľko základných znakov. Tvorivosť je komplexná, má rôzne formy prejavu a je multifaktoriálne podmienená, tzn. že závisí od mnohých premenných a podlieha mnohým situačným vplyvom. Tvorivosť sa zároveň prelína s pojmami ako inteligencia a nadanie, rozhodne však s nimi nie je totožná. Je rovnako potrebná pri riešení problémov, no je viac než len samotné riešenie. Týka sa skôr formy seba-prejavu a sebaaktualizácie (Čavojová & Tabačková, 2014). Rogers (1963) ako prvý tvrdil, že tvorivosť je motivovaná sebaaktualizačnými tendenciami ľudí. Zdôraznil, že tvorivosť sa musí vyskytovať v kontexte sebahodnotenia a nie v kontexte hodnotenia inými. Tvorivý jednotlivec musí hodnotiť svoje vlastné vnútorné výsledky práce a tvoriť v podmienkach, ktoré sa väčšinou vyskytujú v prostredí charakterizovanom absenciou vonkajšieho hodnotenia a prítomnosťou slobody.

Ide totiž o zložitý komplex sociálnych vzťahov, skúseností i vnútorných predpokladov. Inak to nie je ani s osobnosťou učiteľa. Učiteľa v kontexte našej práce považujeme za lídra v edukácii. Práve on je tým, ktorý usmerňuje, riadi a kreje edukačný proces a všetky premenné, ktoré do neho vstupujú. Stimulačným a motivačným faktorom pre učiteľa v praxi by mala byť, okrem iného, aj tendencia naplniť kritériá tvorivosti. Túto tendenciu môže učiteľ

naplniť jedine v prípade, ak disponuje určitým tvorivým potenciálom (Verbovanec, 2015). Podľa Uherovej (2013) tvorivá osobnosť učiteľa by mala disponovať otvorenosťou, citlivosťou k druhým, mala by sa vyznačovať toleranciou k odlišným názorom, ale súčasne by mala byť náročná a vytrvalá pri sledovaní problémov a realizácii nápadov. U učiteľa sa taktiež predpokladá, že sa dokáže stotožniť s objektom záujmu, a že zvládne umenie dialógu a diskusie aj v skupine.

Šťáva (1997) považuje komunikáciu so žiakmi za kľúčovú pri rozvíjaní tvorivosti v edukačnej činnosti učiteľa. Učiteľ by mal podľa neho dodržiavať nasledujúce princípy:

- snažiť sa pochopiť stanovisko druhého, aktívne počúvať, predstaviť si samého seba na mieste žiaka;
- vytvárať podpornú atmosféru, vyjadrovať porozumenie, povzbudzovať, vysloviť dôveru, akceptovať žiaka, kritizovať konkrétne chyby, vyzdvihovať osobnú zainteresovanosť;
- nedotýkať sa sebaúcty a sebahodnotenia žiaka, neponižovať, neobviňovať, nevyhrážať sa, neurážať.

Učiteľ by mal teda decentralizovať moc, zavádzať inovácie, podporovať ochotu riskovať, otvorenosť, prejavovať záujem, kritickosť, dôveru, samostatnosť a tvorivú aktivitu. Torrance (in Sternberg, 2002) apeluje u učiteľov na potrebu zmien postojov k tvorivým žiakom a odporúča im v ich pedagogickej praxi dodržiavať nasledujúce zásady:

1. rešpektovať imaginatívne a nezvyklé myšlienky;
2. rešpektovať tiež neobvyklé otázky;
3. podporovať žiakov v tom, že ich myšlienky sú cenné a hodné pozornosti;
4. vytvárať pre žiakov príležitosti učiť sa z vlastnej iniciatívy a prejavovať dôveru vo výsledky ich činnosti;
5. vyhradiť žiakom priestor pre nehodnotenú činnosť a učenie bez výsledku nepreverovať;
6. ponúknuť žiakom príležitosť k vyhodnoteniu, naznačovať dôsledky, ktoré z činnosti vyplývajú.

Tvorivosť je podľa Tomlinsona (2004) jedným z kľúčových faktorov pri zefektívňovaní edukačného procesu. Podľa uvedeného autora je efektívny líder tvorivý a otvorený novým prístupom a ľudom. Je schopný podporovať divergentné myslenie a inovatívnosť v organizáciách a s prihliadnutím na individualitu každého jedinca mu poskytuje povzbudenie a podporu. Verbovanec (2015) zdôrazňuje, že ak učiteľ disponuje empatiou, citlivosťou, úprimnosťou, a entuziazmom, zvyšuje tým svoje predpoklady na to, aby bol úspešný.

Vyznačuje sa tak aktívnymi postojmi voči sebe i okoliu. Má schopnosť sebareflexie, sebakriticky a otvorene rozvíja sám seba pozitívnymi informáciami a prístupmi.

Učiteľa podporujúceho tvorivosť žiakov Zelina (1995) definoval nasledovne:

- sústreďuje sa na učenie, učí, ako sa učiť;
- pomáha žiakom, aby boli samostatní, aktívni, učí ich hľadať a využívať informácie;
- podporuje aktivitu žiaka, jeho zodpovednosť, skúma jeho motiváciu;
- očakáva, že žiak sa naučí klásť otázky, objavovať, experimentovať, riešiť problémy;
- sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami;
- učiteľ vystupuje ako poradca a organizátor;
- preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch žiakov;
- vyžaduje od žiakov, aby hodnotili svoj pokrok v činnosti, učení;
- sústreďuje sa na pomoc žiakom, na spoluprácu pri riešení, hľadaní, objavovaní,
- preferuje otvorenú komunikáciu;
- podporuje myslenie, nápady, kritiku, aby žiaci robili rozhodnutia samostatne;
- podporuje neformálne vzťahy, spontánnosť;
- vytvára atmosféru dôvery, otvorenosti, sústredenia sa na prácu.

Takýto štýl práce je typický pre humanistického učiteľa, s čím korešponduje názor aj Kosovej (1996), ktorá charakterizuje štýl práce učiteľa podporujúceho tvorivosť vo vyučovaní obdobným spôsobom:

Toleruje prežívanie, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti žiakov, učebné štýly, špecifické správanie a konanie žiaka, odlišné názory, než sú jeho vlastné, diskusiu o problémoch, chyby a omyly, fakt, že nie je pre všetkých ideálnym učiteľom.

Podporuje samostatné myslenie a aktivitu žiaka, netradičné riešenie problémov, vyhľadávanie problémov a informácií, pozitívny vzťah žiaka k učeniu, potrebu študenta po sebazdokonaľovaní, pozitívne neformálne vzťahy, spoluprácu.

Vyžaduje aktívnu disciplínu a zodpovednosť, vlastný názor, sebahodnotenie žiaka, sebazpoznávanie, uznanie svojich chýb, prípadne nedostatkov.

Očakáva a tvorí podmienky pre zvedavosť a kladené otázky, podnetné nápady a kritiku, úspech každého žiaka, diskusiu a otvorenú komunikáciu.

Odmieťa atmosféru strachu a napätia, nesamostatnosť, uspokojenie sa s priemernosťou, zosmiešňovanie, a pod.

Cropley (1999) je presvedčený, že všetci žiaci a študenti bez ohľadu na intelektovú úroveň sú schopní myslieť divergentne aj konvergentne. Hoci sa dôsledkom skúseností naučia

myslieť len jedným spôsobom (väčšinou konvergentne), nie je vhodné, aby učitelia kládli dôraz len na jeden aspekt tvorivosti. Prospešná je skôr celistvá schopnosť – originalita.

Tvoriví učitelia – lídri vytvárajú materiálne aj nemateriálne podmienky, prostredie a možnosti pre žiakov i svojich kolegov umožňujúce mnohostranne prejavovať svoju tvorivosť. Tvorivé líderstvo sa netýka len riešenia problémov (nachádzať lepšie riešenia), ale taktiež zahŕňa rozoznanie problému alebo jeho identifikáciu, aktívne mapovanie prostredia s cieľom zachytiť rozličné výzvy a príležitosti pre zlepšovanie (Stoll & Temperley, 2009). Práve školské prostredie disponuje širokým priestorom pre rozvoj tvorivosti všetkých účastníkov edukačného procesu, čo potvrdzujú aj verifikačné štúdie aplikovateľnosti rozličných programov rozvoja tvorivosti (Sollárová, 1985), či štúdie potvrdzujúce pozitívnu súvislosť medzi líderstvom a tvorivým myslením lídrov potvrdenou v štúdiu Isaksena et al. (2003) zameranej na rôzne formy podpory úsilia o transformáciu.

### **1.3 Transformatívne líderstvo a teória Big Five**

Problematika líderstva je veľmi rozsiahla. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s jeho rôznymi vymedzeniami i podobami. Nezriedka je tento pojem používaný ako ekvivalent pojmu manažment, riadenie čím sa označuje predovšetkým formálna úloha vodcu (riaditeľa, manažéra...), častokrát založená prevažne na administratívnych funkciách. Scheerens (2012) charakterizuje líderstvo ako ovplyvňovanie aktivít organizovanej skupiny v jej úsilí o vymedzenie a dosiahnutie ich cieľov. Iní autori ho chápu predovšetkým v rovine správania jednotlivca, ktorým sú riadené aktivity skupiny ľudí (zamestnancov, nasledovníkov) smerujúce k dosiahnutiu daného spoločného cieľa (Leithwood, 1996). Dosahovanie spoločného cieľa je zdôrazňované o.i. aj v prístupe ďalších autorov (Koontz & O'Donnell, 1959; Rauch & Behling, 1984; Prentice, 2004 a pod.). V 90.-tych rokoch 20. storočia sa do vymedzenia líderstva dostáva problematika vízie a hodnôt. Richard a Engle (1986) charakterizujú tento konštrukt ako proces formulovania vízií, vyjadrovania hodnôt a vytvárania prostredia pre dosiahnutie stanovených cieľov. Začiatkom 20. storočia Cashman (2000) chápal líderstvo ako interakciu medzi dvoma a viacerými členmi skupiny zahŕňajúcu štruktúrovanie alebo reštrukturalizáciu situácie ako i vnímanie a očakávanie ostatných členov pracovného tímu. K líderstvu najčastejšie v týchto vymedzeniach dochádza, keď jeden člen skupiny zmení motiváciu alebo kompetencie iných členov skupiny. Líderstvo možno definovať ako model správania sa vo vzájomných vzťahoch

v rámci skupiny, ktorý ovplyvňuje život skupiny, ako aj dosahovanie jej cieľov. Recipročne pôsobiace vplyvy vedú k vzájomnému ovplyvňovaniu sa medzi lídrom a nasledovníkmi.

Líderstvo ako také je vymedzované ako proces, osoba, výkon, alebo skupina v závislosti od východiskovej teórie. Rôzne charakteristiky líderstva sledoval Yukl (2010), ktorý došiel k záveru, že väčšina definícií vychádza zo spoločného očakávania, že ide o proces, ktorý je zameraný na uľahčenie výkonu pri realizácii kolektívnej úlohy, kde líder, uľahčuje, ukazuje, vedie a vytvára aktivity a vzťahy v skupine alebo v organizácii a v rámci ktorého sú ľudia zámerne ovplyvňovaní k dosiahnutiu spoločných cieľov.

Z uvedeného vyplýva, že v súčasnosti existuje množstvo prístupov, ktoré z rôznych perspektív interpretujú proces líderstva. Teória črt stavia na osobnostných kvalitách lídrov a vychádza z presvedčenia, že lídrom sa človek musí narodiť (Cherry, 2012), kým behaviorálne prístupy zdôrazňujú efektívne správanie lídra, čo poukazuje na možnosť rozvíjania líderských zručností (Daft, 1999). Situačné prístupy vnímajú lídrov ako produkt situácie. Emocionálnu stránku líderstva zas zdôrazňuje jeden z najaktuálnejších interakčných prístupov k líderstvu – transformatívne líderstvo. V porovnaní s ostatnými koncepciami tento koncept charakterizuje odklon od racionality a súčasne zdôrazňuje emocionalitu vo vedení ľudí. V centre záujmu sú pojmy ako charizma, sila osobnosti, respektíve vplyv lídra, s potenciálom strhnúť, zaujať alebo nadchnúť ostatných. V pôvodnom vymedzení charizmatického (transformatívneho) lídra Weber (in Gallová & Zaťková, 2013) zdôrazňuje, že ide o osobnosť schopnú získať si ľudí pre svoje nasledovanie. Ide o koncept charakterizujúci lídra veľmi blízko konceptu autentického líderstva, kde „autentický líder naplno využíva svoj unikátny talent, naplňa svoje vášne aj poslanie a zároveň v tom pomáha druhým. Jeho tím potom funguje pri maximálnej synergii a dostáva sa do flow, v ktorom sú jednotlivci výkonnejší a spokojnejší“ (Tomal et al., 2014).

### **1.3.1 Transformatívne líderstvo**

Transformatívne líderstvo spolu s transakčným vychádzajú z dvoch zdrojov autority. Tie môžu byť ekonomické (finančné), alebo neekonomické (pre okolie atraktívna vízia do budúcnosti). V transakčnom líderstve svoju autoritu opiera nadriadený – líder o ekonomické zdroje a vzťah líder – nasledovník je tvorený opakujúcimi sa transakciami (splnenie úlohy – odmena). Transakčný líder dáva svojim nasledovníkom, to čo chcú s tým, že za to dostane, to, čo on sám potrebuje. Stavia hlavne na „dozorovaní“ svojich nasledovníkov a na následnom odmeňovaní

ich žiadúceho správania (Kotler & Keller, 2006). Transakčné líderstvo využíva dva základné nástroje: **podmienená odmena** a **riadenie podľa odchýliek** (Judge & Piccolo, 2004).

Pri transakčnom líderstve je dôraz na ujasnení cieľov a nasmerovaní následníkov k ich dosiahnutiu, prostredníctvom presného definovania ich rolí a úloh. Následne po ich naplnení ich líder odmení sľúbenou odmenou (podmienená odmena). Forma odmeny môže byť symbolická alebo materiálna, čiastočná alebo celková, implicitná alebo explicitná a pod. (Ljudvigová & Procházková, 2018). Procházka et al. (2013) k väčšej efektivite líderstva založenej na princípe pôsobenia transakčného prístupu dodávajú, že líder svojich nasledovníkov od stanovenia cieľa priebežne monitoruje a v prípade vyhodnotenia odklonu od jeho očakávaní spraví nápravnú akciu (aktívne riadená odchýlka) a ak dôjde k nejakému problému, problém vyrieši (pasívne riadená odchýlka). Transakčný líder takto vytvára prostredie v ktorom všetci vedia, čo majú alebo nemajú robiť a sú motivovaní sľúbenou odmenou, čím sa snažia vyhybať nežiadúcemu správaniu. Tento prístup vedie k tomu, aby nasledovníci podali lídrom očakávaný výkon, ale nie k tomu, aby prekonalí očakávania a venovali svojej práci viac úsilia. Nasledovníci motivovaní len odmenou nerobia maximum pre svoju prácu.

Do protipólu je stavané transformatívne líderstvo, kde sú zdrojmi autority lídra neekonomické faktory. Líder podriadených stimuluje a uspokojuje ich vyššie potreby (transformuje ich) prostredníctvom svojho správania, osobnosťou i prostredníctvom konkrétnych situácií, ktoré prispôsobuje potrebám a možnostiam podriadených (Procházka et al., 2013). Podľa Arnolda et al. (2007) sa transformatívni lídri vyznačujú predovšetkým nasledovnými charakteristikami:

- formulovanie strategickkej vízie a jej zrozumiteľná komunikácia;
- preberanie osobnej zodpovednosti pri naplňaní spoločnej vízie;
- senzitivita k potrebám iných ľudí i charakteristikám prostredia – výskyt príležitostí, prípadných obmedzení a pod.

Ako sme už uviedli transformatívne líderstvo je postavené na vnútornej motivácii a charizme lídra pričom využíva štyri základné nástroje: **idealizovaný vplyv** (charizma - cieľom je identifikácia jeho nasledovníkov). Ide o správanie prostredníctvom, ktorého sa nasledovníci identifikujú s lídrom. Toto správanie sa vyznačuje sebadôverou, oddanosťou organizácii, jasným názorom, stabilnými hodnotami, vysokým morálnym štandardom. Druhým nástrojom je **inšpirácia** (cieľom je zdieľanie lídrovej vízie s nasledovníkmi), prostredníctvom atraktívnej vízie, ktorá je z pohľadu nasledovníkov naplniteľná spôsobom, ktorý optimisticky



a povzbudzujúco prezentuje líder. Tretím nástrojom transformatívneho líderstva je **intelektuálna stimulácia** (cieľom je zapojenie nasledovníkov do riešenia problému), ktorú líder stavia na podpore samostatnosti a proaktívite nasledovníkov. Je otvorený ich nápadom a nielen, že ich podporuje v sebarealizácii, ale priamo im pre ňu vytvára priestor. Posledným nástrojom je **osobný (individuálny) prístup** vytváraný na úprimnom a individuálnom záujme o nasledovníkov. *(Uvedené charakteristiky sú ukotvené v Dotazníku líderských typov správania (LPI), ktorý sa zameriava na päť hlavných druhov rozvíjateľného správania sa lídra (Kaliská, 2019), využitého v predkladanej monografii.)*

Transformatívne líderstvo pozitívne vplýva na rôzne premenné v organizáciách. Výskumne bol potvrdený pozitívny vplyv na výkon (napr. Judge & Piccolo, 2004), oddanosť organizácii (napr. Ismail et al., 2011) alebo nezávislosť pracovníkov (napr. Dvir et al., 2002). Transformatívne líderstvo súvisí s dobrým výkonom aj pracovných skupín, pričom transformatívni lídri splňajú najmä tieto spôsobilosti (Arnold et al., 2007):

- formulujú strategickú víziu a zrozumiteľne ju komunikujú;
- pri napĺňaní vízie berú na seba osobné riziko;
- sú citliví na príležitosti a obmedzenia prostredia;
- sú senzitívni k potrebám druhých;
- niekedy robia neobvyklé a neočakávané veci.

Jedným z najvýznamnejších pozitív transformatívneho líderstva je stimulácia tímovej práce, osobnostného i profesijného rastu nasledovníkov ako aj ich sebarealizácia (Day, 2014). Zároveň existuje viacero štúdií preukazujúcich pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na výkonnosť zamestnancov (Lim & Ployhart, 2004; Procházka et al., 2013 a pod.), oddanosť organizácii (napr. Ismail et al., 2011) alebo nezávislosť pracovníkov (napr. Dvir et al., 2002). Vzťah medzi transformatívnym líderstvom a vnímanou efektivitou lídra je podľa Bycia et al. (1995) silný a podľa Judgeho a Piccola (2004) stredne silný. Aj podľa vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že transformatívne líderstvo je po všetkých stránkach ideálnejšie, no v prostredí slovenských škôl akoby stále prevažovalo transakčné líderstvo. Nemožno nesúhlasiť s Ljudvigovou a Procházkovou (2018), že „transakčný líder pracuje v existujúcej organizačnej kultúre, transformatívny líder ju mení,“ a teda je jasné, že transformatívny líder, ktorý inšpiruje a tvorí nové postoje, je skôr schopný zmeniť kultúru školy, čo je jedným z cieľov transformácie našich škôl.

Napriek zjavným rozdielom prepojenie transakčného a transformatívneho líderstva je podľa Bartha (2001) reálne a konštatuje, že efektívny líder používa oba štýly a tak sa transformatívne a transakčné správanie vzájomne nevyklučujú. Prepojenie odmeny a transformatívneho vedenia dokonca pozitívne a relatívne silne ovplyvňuje jeho efektívnosť.

Z našej predchádzajúcej analýzy vyplýva, že líder je skúsený a rešpektovaný vzor pre ostatných, je inovatívny, organizovaný, ochotný spolupracovať, dôveryhodný, a sebavedomý facilitátor v edukačnom procese. Líder je vzorom integrity, má silné medziľudské a komunikačné zručnosti, disponuje najvyššou úrovňou profesionality, odbornej zručnosti, je oddaný svojim žiakom a ich vzdelávaniu a zároveň je aj významným iniciátorom zmien v škole (Katzenmeyer & Moller, 2001; Muijs & Harris 2003; York-Barr & Duke, 2004; Bowman, 2004; Danielson, 2016 a pod.). Lídri dokážu pri rozhodovaní pracovať s viacerými zdrojmi informácií, dokážu rozpoznať vhodnú príležitosť, vedú sa nadchnúť a zmobilizovať ľudí pre spoločný cieľ, relatívne presne zadefinovať aktuálny stav a prijať opatrenia, sú schopní riadiť proces rozvoja a prispôbiť sa meniacim sa podmienkam. Sú schopní udržiavať ostatných učiteľov v pracovnom nasadení s priamym zapojením do edukačného procesu (Danielson, 2016). Lídri sú sebavedomí učelia, ktorí prirodzene preberajú - prípadne sú požiadaní o prevzatie riadiacej roly na úrovni triedy.

Každý, kto pracuje, študuje, či zastáva riadiacu funkciu v škole vidí hlavné poslanie kvalitného učiteľa vo vzdelávaní žiakov, študentov. V slovenských školách prevláda názor, že najlepším a najdostupnejším zdrojom odbornosti, je samotný učiteľ, často pracujúci izolovane za múrmi tej ktorej školskej triedy. Margolis a Huggins (2012) tvrdia, že na školách je kľúčom k úspechu vzdelávania každého žiaka neutíchajúca potreba existencie edukačných lídrov, ktorí dokážu urobiť na školách ciele a ambiciózne zmeny na úrovni tried, či dokážu pomôcť ostatným učiteľom zaujímať sa viac o situáciu v triedach. Ako potrebné sa javí zavedenie akéhosi hybridného modelu líderstva, ktorý kombinuje priamu vyučovaciu činnosť s profesionálnym rozvojom učiteľov - kolegov. Takíto lídri dokážu poskytnúť svojim kolegom koučing, zároveň pozorovať vyučovací proces a vypracovať spätnoväzbovú informáciu s návrhom efektívneho riešenia vzniknutého problému. Lídri v škole by mali byť facilitátormi zmien vedúcich k upriameniu pozornosti na proces učenia sa žiakov.

Mnohí autori (Barth 2001; Katzenmeyer & Moller, 2001; Gordon, 2004;) poukazujú na to, že každý učiteľ v sebe ukrýva určité schopnosti lídra, ktoré by mali byť využité v prospech rozvoja žiakov. Všetci učelia majú právo, schopnosť a zodpovednosť stať sa lídrami. Úlohou spoločnosti nie je rozhodnúť kto je a kto nie je líder, ale vytvoriť také podmienky, ktoré rozvinú vodcovské predpoklady v každom motivovanom učiteľovi. Jedným zo základných

predpokladov rozvoja líderských kompetencií je vytvorenie akejsi odbornej komunity poskytujúcej priestor na zdieľanie svojho osobnostného rastu. Vďaka takémuto zdieľaniu sa učitelia dokážu zhostiť úlohy koučov a mentorov čím naštartujú proces rozvoja svojich líderských predpokladov a zručností. Súlad medzi víziou, hodnotami školy a učiteľa, je počiatočným vkladom zvlášť ak obe strany participujú na rovnakých kurikulárnych, učebných a hodnotiacich cieľoch školy. Ak učitelia prijímú stanovené ciele, je oveľa pravdepodobnejšie, že dokážu akceptovať rôzne úrovne zodpovednosti, ktorú ako lídri na seba preberajú. Následne sa môžu plne venovať profesijnému rozvoju a tým pomôcť v realizácii systematických a udržateľných zmien pre zlepšenie edukačnej činnosti všetkých žiakov.

V prípade, že riaditeľ podporí svojich učiteľov zapojením do riadiacich a rozhodovacích procesov, sa títo stávajú ochotnejšími premýšľať divergentne, prijať zodpovednosť za zmenu, chopiť sa príležitosti sprevádzať žiakov v procese učenia.

Učiteľ líder vo svojej pôsobnosti nevyhnutne prekračuje hranice triedy a je schopný viesť svojich kolegov k optimálnej úrovni výkonov za predpokladu oddanosti k učeniu žiakov, patričnej podpory zo strany vedenia, kvalitných medziľudských vzťahov a spolupráce. Charakteristiky, ktorými disponujú učitelia - lídri, ako napr. integrita, oddanosť, dobré komunikačné zručnosti, odbornosť, guráž, súdnosť, sústredenosť, veľkodušnosť, iniciatíva, nadšenie, pozitívny prístup, schopnosť riešiť problémy a zodpovednosť sa konštantne prelínajú s tými, na ktoré sa mnohé vedecké štúdie orientujú (Dvir et al., 2002; Judge, & Piccolo, 2004; Cherry, 2012). Najanalyzovanejším modelom osobnostných charakteristík v súvislosti s líderstvom je model Big Five od Costu a McCraeho (1997).

### 1.3.2 Big Five

Historický exkurz do vzniku koncepcie popisujúcej osobnosť v 5 faktoroch je nutné spojiť s Galtonom, autorom všeobecnej lexikálnej hypotézy, ktorý zhromaždil približne 1000 slov používaných k vyjadreniu vlastností osobnosti. Jeho nasledovníčka Baumgartenová (in John & Srivastava, 1999) zostavila zoznam asi 4000 nemeckých slov popisujúcich „vnútorné stavy“. Tento zoznam sa stal inšpirujúcim podnetom pre Allporta a Odberta k zostaveniu relevantných výrazov v anglickom jazyku. Zo slovníka vyberali najmä tie slová, ktoré odlišovali správanie a prežívanie jedného človeka od správania a prežívania druhého človeka. Tento zoznam tvorilo 18000 slov zaraditeľných do štyroch skupín:

1. Osobnostné črty.
2. Dočasné charakteristiky alebo aktivity.
3. Sociálne správanie.
4. Vplyv na druhých.

(Posledná kategória bola zmiešaná – boli sem zaradené napr. metafory, nejasné slová.) (Čermák et al., 1994).

Posledné desaťročia sú teórie vlastností osobnosti vystavené silnej kritike vzhľadom na dôraz, ktorý kladú na stabilitu správania. Kritici (Mischel, 1968; in John & Shrivastava, 1999) tvrdia, že tieto teórie nedokážu dostatočne presne predpovedať správanie človeka v konkrétnych situáciách pričom argumentujú výraznejším uplatňovaním vplyvov prostredia v konkrétnej situácii než vrozených dispozícií. Predchodcom súčasnej teórie Big Five je Normanova (in Pervin, 1993) päťfaktorová teória odvodená z americkej angličtiny:

<b>I. EXTRAVERZIA</b> (SURGENCIA)	zhovorčivý - tichý úprimný, otvorený – uzavretý dobrodružný – opatrný spoločenský – samotár
<b>II. PRÍJEMNOSŤ</b>	dobromyseľný – podráždený, popudlivý nie žiarlivý - žiarlivý mierny, láskavý – tvrdohlavý kooperatívny – negativistický
<b>III. SVEDOMITOSŤ</b>	úzkostlivý, pedantný – bezstarostný zodpovedný - nespoľahlivý svedomitý – nesvedomitý
<b>IV. EMOČNÁ STABILITA</b>	vyrovnaný – nervózny, napätý pokojný – anxiózný kludný – vzrušivý nehypochondrický – hypochondrický
<b>V. KULTÚRA</b>	umelecky senzitívny – umelecky nesenzitívny intelektuálny – neuvažujúci, úzky uhladený, dokonalý – jednoduchý, priamy

Následná Goldbergova faktorová analýza túto štruktúru jednoznačne potvrdila a bola interpretovaná v zmysle Big Five. Zámerom uvedeného autora bolo zdôrazniť, že päť dimenzií

popisuje osobnosť na najvyššej úrovni abstrakcie a každá dimenzia obsahuje množstvo ďalších špecifických charakteristík. McCrae a John navrhli pomenovať päť faktorov podľa prvých písmen ich anglických ekvivalentov: **O**penness to experience, **C**onscientiousness, **E**xtraversion, **A**greeableness, **N**euroticism. Čermák et al. (1994) poukazujú na to, že tento návrh v sebe predpokladá a vzbudzuje dojem, že jednotlivé faktory Big Five sú si rovnocenné a rovnako dôležité, čo však lexikálne overenia nepotvrdili.

Existencia týchto faktorov bola potvrdená vo viacerých následných štúdiách (Digman & Inoué, 1986; Costa & McCrae, 1997 a pod.) s jedinou zmenou, ktorá navrhla piaty faktor popisovať ako otvorenosť ku skúsenosti. Pomenovanie a interpretácia tohto faktora nie je ujasnená dodnes. Osoba s vysokým skóre v tejto kategórii by mala byť originálna, kreatívna a odvážna pričom oproti stoja charakteristiky ako konvenčnosť, nízka kreativita, nedobrodružná povaha (málo odvážna osoba). Napriek akceptácii týchto faktorov medzi mnohými odborníkmi k úplnej zhode nedošlo. Niektorí autori zdôrazňovali dostatok dôkazov o troch faktoroch, ktoré sa u človeka objavujú pomerne skoro, sú stabilné v čase ako i dôkazy o ich vrozenom základe (Buss & Plomin, 1984; in Pervin, 1993). Ide o faktory:

- Emocionalita – obsahujúca tendenciu rýchlo sa nahnevať;
- Sociabilita - obsahujúca tendenciu k preferencii byť s inými;
- Aktivita - obsahujúca tendenciu k neúnavnému zotrávaniu v činnosti a prejavu vysokej energie.

Tieto tri faktory sa však v mnohom podobajú faktorom veľkej päťky. V súčasnosti ide o ontogenetickú perspektívu. Aktuálne výskumy podporujú hypotézu, že u detí sa jedná skôr o „malú šestku“ a postupne dochádza k zjednocovaniu trsov osobnosti do „veľkej päťky“ (napr. Soto & John, 2017).

Ako sme už uviedli Big Five je teória pochádzajúca z interkultúrneho lexikologického výskumu a popisuje osobnosť v piatich dimenziách 1. Extraverzia niekedy označovaná ako Surgencia 2. Prívetivosť niekedy Znášanlivosť 3. Svedomitosť 4. Neuroticizmus, alebo emocionálna stabilita 5. Otvorenosť ku skúsenostiam, inokedy označovaná ako Intelekt, Kultúra.

Táto koncepcia osobnosti bola s rôznou mierou úspechu potvrdzovaná aj v iných jazykoch – holandskom, talianskom, maďarskom, nemeckom, tureckom a kórejskom jazyku. Zo slovanských jazykov zas v chorvátskom, ruskom, poľskom a v českom jazyku. V slovenčine je táto lexikálna štúdia rozpracovávaná o.i. Ruiselom (1998). Tieto overenia dokázali, že existencia Big Five v osobnostnom lexiku nie je podmienená euroamerickou kultúrou a spôsobom života, ako predpokladali niektorí jej kritici (in Pervin, 1993).

Najviac diskutovaným je obsah, už spomínaného posledného, piateho faktora z čoho pramení aj jeho alternatívne označovanie. Okrem označenia **kultúra** (Norman, 1963) do tohto faktoru vstupujú prídavné mená charakterizujúce intelektové schopnosti, kreativitu, všeobecné schopnosti alebo nekompetentnosť. Preto sa nazýva aj **intelekt** (Goldberg, 1990), **otvorenosť ku skúsenosti** (Costa & McCrae, 1992) alebo **imaginácia** (Saucier, 1992), **autonómia**, či **integrita** (in Hřebíčková, 1999). Okrem päťfaktorového riešenia existuje šesť, sedem a osemfaktorová štruktúra. V šesťfaktorovom prístupe sú obsiahnuté vlastnosti zaraditeľné do faktoru Výkonových schopností, ktorý má vzťah k faktoru Intelekt Big Five. V siedmom faktore sa spájajú charakteristiky v rámci Big Five zaraditeľné k Prívetivosti a Emocionálnej stabilite. V osemfaktorovom riešení bol zaznamenaný faktor Submisivita a Fantázia, viažuci sa k faktoru Intelekt. Okrem uvedeného môžeme naraziť i na ďalšie odlišnosti päťfaktorových štruktúr v rôznych jazykoch:

- V českej a iných európskych päťfaktorových štruktúrach zahŕňa faktor Prívetivosť črty vyjadrujúce dominantné a agresívne správanie, avšak v americkej angličtine sú tieto črty súčasťou faktoru Živosť.
- Piaty faktor bol interpretovaný ako Intelekt v nemeckej a poľskej štúdií, kde boli vyčlenené 2 podkategórie. Do prvej spadajú temperamentové a charakterové vlastnosti a do druhej vlastnosti popisujúce osobnosť, talent alebo jeho absenciu. Ako Otvorenosť voči skúsenosti bol interpretovaný v talianskej štúdií.
- V americkej angličtine, holandštine, nemčine, maďarčine, poľštine, taliančine sa potvrdil faktor Svedomitosť, pričom v češtine vystupoval ako najrobustnejší.
- Faktor Extraverzia – živosť bol potvrdený vo všetkých štúdiách a prevažne korešponduje s Eysenckovou extraverziou.
- Faktor Prívetivosť bol najrobustnejší v angličtine a holandštine, ale v českom jazyku bol až na štvrtom mieste.

Peabody a Raad (2000) vyslovili pochybnosti aj o univerzálnosti faktoru Emocionálna stabilita. Tieto pochybnosti sú podporené zistením, že charakteristiky vyjadrujúce emocionálnu stabilitu sa vyskytli v jednom faktore (okrem americkej angličtiny) iba v českom a maďarskom jazyku. V ostatných sledovaných štúdiách sú tieto charakteristiky súčasťou iných faktorov Big Five (najmä faktorov Extraverzia a Prívetivosť).

Diskusia o univerzálnosti päťfaktorovej teórie následne smerovala k redukcii počtu piatich faktorov na tri. Toto smerovanie potvrdzujú predovšetkým lexikálne štúdie v talianskom,

maďarskom a kórejskom jazyku. (*V jednotlivých jazykoch sú zhodne identifikované tri faktory, existencia a interpretácia zvyšných dvoch ostáva problematická.*)

## **Dimenzie jednotlivých faktorov Big Five v súčasnom chápaní**

Každý faktor je tvorený niekoľkými dimenziami, ktoré obsahujú vyjadrenie pozitívneho i negatívneho pólu, pričom pri každom uvádzame aj adjektíva, ktoré tento pól vystihujúce.

**EXTRAVERZIA** vysoký faktorový náboj majú prídavné mená označujúce **veľavravnosť** (*výrečný, zhovorčivý*) na pozitívnom póle a na negatívnom póle je **málovravnosť** (*tichý, málovravný*).

Ďalšou dimenziou je **živosť, aktivita** (*energický, pribojný, aktívny*) na pozitívnom póle a na negatívnom póle je **pasivita** (*pasívny, nepribojný, neprierný*).

Poslednú čiastkovú dimenziu môžeme interpretovať ako **spoločnosť** (*spoločenský, otvorený*) na pozitívnom póle a na negatívnom póle je **nespoločnosť** (*uzavretý, samotársky, plachý*).

**PRÍVETIVOSŤ** reprezentujú slová ako *dobrosrdečný, znášavlivý, prívetivý*, ale aj pojmy vystihujúce **morálku** (*poctivý, mravný, charakterný*) na pozitívnom póle a na negatívnom póle je vyjadrené **ovládanie iných** (*panovačný, despotický, autoritársky*), vlastnosti zovšeobecňujúce **agresívne prejavy** (*útočný, agresívny, násilnícky*) a **nadmernú dravosť a tendenciu presadzovať sa na úkor iných** (*rozpínavý, expanzívny, výbojný*).

**SVEDOMITOSŤ** tento faktor vyjadruje **vzťah k práci a vedomie povinnosti** (*pilný, usilovný, pracovitý*) na pozitívnom póle a na negatívnom póle je **jej odmietanie a nedôslednosť** (*lenivý, laxný, nesvedomitý*).

Ďalej sú tu slová vyjadrujúce **spôsob plnenia pracovných úloh** (*dôkladný, systematický, starostlivý*) na pozitívnom póle a na negatívnom póle sú slová ako *nesvedomitý, chaotický, nepozorný*. Do negatívneho pólu vstupujú aj slová vyjadrujúce skôr emocionálnu labilitu – *nestabilný, nestály, neistý*.

NEUROTICIZMUS sem patriace slová na jednom póle vyjadrujú stabilné, vyrovnané a podnetom primerané reakcie jednotlivca s prevahou klľudu – **emocionálna stabilita** (*klľudný, vyrovnaný, sebaistý*) a na negatívnom póle sa nachádzajú charakteristiky správania, ktoré je ľahko vyvolateľné a podnetom neprimerané emocionálne reagovanie spojené s náladovosťou, neklľudom a precitlivosťou – **emocionálna labilita** (*neklľudný, labilný, nervný, úzkostný, náladový*).

Druhú čiastkovú dimenziu tvorí na pozitívnom póle **vyrovnanosť a sebadôvera** (*sebaistý, sebavedomí, sebedôverujúci*) a na negatívnom póle sú to slová popisujúce **negatívne emocionálne reagovanie** s pozorovateľnými prejavmi (*popudivý, zlostný, výbušný*).

OTVORENOSŤ pozitívny pól tvoria 4 čiastkové dimenzie: **prirodzená inteligencia** (*múdry, inteligentný, bystrý*), **vzdelanosť** (*študovaný, vzdelaný, učený*), **tvorivosť** (*zvedavý, nápaditý, dôvtipný*), **talent** (*nadaný, talentovaný, schopný*).

Negatívny pól tvoria: **obmedzenosť** (*prihlúply, neinteligentný, obmedzený*), **nevzdelanosť** (*analfabetický, neučennivý*) a **netalentovanosť** (*nenadaný, netalentovaný*) (Ruisel & Halama, 2007).

Pre meranie piatich dimenzií osobnosti je k dispozícii viacero inventárov a dotazníkov, ktorých položky sú formulované ako výroky popisujúce rôzne spôsoby správania a prežívania relevantným k piatim charakteristikám osobnosti.

V Holandsku bol vytvorený **FFPI** (*Five Factor Personality Inventory*) na základe modelu AB5C (*the Abridged Big – Five Dimensional Circumplex*). V tomto modeli ide o spojenie dimenzionálneho a kruhového prístupu, ktorý vyjadruje kruhové usporiadanie črt podľa najvyšších faktorových nábojov. Tvorí ho 100 položiek – každá dimenzia = 20 položiek (in Výrost & Ruisel, 2000).

V Taliansku bol skonštruovaný dotazník **BFQ** (*Big Five Questionnaire*). V USA bol vytvorený **BFI** (*Big Five Inventory*), ktorý tvorí 132 položiek – každá z piatich dimenzií je rozdelená na 2 subškály s 12 položkami formulovanými ako krátke slovné spojenia. Navyiac obsahuje škálu sociálnej desirability (škála klamstva).

Okrem toho bol zostavený neverbálny test **FF – NPQ** (*Five Factor Nonverbal Personality Questionnaire*) pozostávajúci zo 60 obrázkov znázorňujúcich rôzne spôsoby



správania. Úlohou respondenta je označiť, do akej miery sa stotožňuje s vyobrazeným správaním. Inou metódou je **štruktúrovaný rozhovor**.

Najrozšírenejšími metódami identifikujúcimi päť všeobecných dimenzií osobnosti sú **NEO osobnostné inventáre: NEO – PI, NEO – PI – R, NEO – FFI** od Costu a McCraeho (1997). Neo inventáre sú vytvárané od 70-tych rokov minulého storočia a boli preložené do viac ako 30 jazykov.

Costa a McCrae prostredníctvom zhlukovej analýzy Cattellovho dotazníku 16 PF identifikovali tri skupiny škál: *neuroticizmus, extravergia a otvorenosť ku skúsenosti*.

Tieto škály sa stali základom NEO inventárov. Vplyvom Goldbergových lexikálnych výskumov sa Costa a McCrae (tamtiež) zamerali na výber adjektív, najlepšie reprezentujúcich päťfaktorovú štruktúru popisu osobnosti. Zostavili posudzovací inventár, v ktorom bolo 40 Goldbergových škál a 40 pôvodných škál, vystihujúcich NEO model. Faktorová analýza poskytla päťfaktorové riešenie a pôvodný trojfaktorový model bol doplnený o faktory: *prívetivosť a svedomitosť*.

**NEO – PI** (*NEO Personality Inventory* 1985) pozostáva zo 48 položiek identifikujúcich každý z faktorov Neuroticizmus, Extravergia a Otvorenosť voči skúsenosti. Faktory Prívetivosť a Svedomitosť meria 18 položiek.

**NEO – PI – R** (*Revised NEO Personality Inventory* 1992) je revidovaná verzia NEO – PI. Tvori ho 240 položiek – 48 pre každú škálu, ktoré sú ďalej delené do 6 subškál. Následne bol zostavený nástroj vystihujúci päťfaktorovú teóriu osobnosti.

**NEO – FFI** (*NEO Five Factor Inventory* 1989, 1992) je skrátená verzia NEO – PI. Položky tohto inventára sa ďalej nedelia a každá z 5 škál je tvorená 12 položkami, ktoré najlepšie vystihujúcimi jednotlivé škály v analýze NEO – PI. Autori tvrdia, že primárnym zdrojom extravenzie, prívetivosti, svedomitosti, neuroticizmu a otvorenosti voči skúsenosti sú genetické predpoklady, pričom potvrdzujú relatívnu stabilitu týchto identifikovaných osobnostných črt v čase.

V súčasnosti sa model Big Five javí ako kvalitný nástroj na zisťovanie všeobecných osobnostných predpokladov, napríklad pre výkon profesie (Barrick & Mount, 1991; in Hřebíčková & Čermák, 1996).

V Čechách a na Slovensku sa päťfaktorový model osobnosti využíva v štúdiách orientovaných na zisťovanie miery individuálnych osobnostných rozdielov.

Autorom slovenskej verzie NEO päťfaktorového osobnostného inventáru je Ruisel (1998) a bol využitý v mnohých štúdiách (Stríženec & Ruisel, 1998; Ficková, 2001; Blatný & Plhánková, 2003). Jednou z najaktuálnejších verzií je BFI2 – S a XS (Kohút et al., 2020).

Päťfaktorová štruktúra osobnostných charakteristík je v poslednom čase predmetom teoretického i aplikovaného výskumu v mnohých krajinách. Jej zástancovia sa snažia dokázať, že päť faktorov objasňuje štruktúru osobnosti lepšie ako napríklad Eysenckov trojfaktorový model.

## 1.4 Tvorivosť, Big Five a líderstvo v kontexte empirických výskumov

Model osobnosti založený na piatich faktoroch vznikol faktorovou analýzou a predstavuje efektívny model, ktorý je možné použiť k základnému popisu aj k empirickému skúmaniu štruktúry osobnosti. Jeho aplikácia umožňuje jednoduchý a rýchly popis a súčasne pomáha predikovať významné aspekty správania lídra. K základným determinantom prežívania a správania osobnosti patria osobnostné vlastnosti chápané ako vonkajšie charakteristiky, ktoré manifestované v prejavocho správania alebo ako vnútorné črty vysvetľujúce správanie jedinca. Oba tieto náhľady sú obsiahnuté v modeli Big Five (subkapitola 1.3.2).

Analýze vzťahu tvorivosti a osobnosti je v odborných publikáciách venované množstvo pozornosti, pričom tvorivosť bola meraná testami divergentného myslenia, sebaopisujúcimi škálami, výkonovými testami zameranými na tvorivé úlohy, testami zachytávajúcimi tvorivé správanie, ratingovými škálami, a i. Práve na tento fakt upozorňujú Hornberg a Reiter-Palmon (2017), ktorí zdôrazňujú vplyv spôsobu merania úrovne tvorivosti na potenciálne zistený vzťah tvorivosti a osobnostných črt Big Five. Podľa uvedených autorov z analýzy rôznych výskumných štúdií jedine otvorenosť ku skúsenosti pozitívne korelovala s tvorivosťou vo všetkých prípadoch bez ohľadu na merací nástroj, zatiaľ čo medzi ostatnými štyrmi faktormi a tvorivosťou sa zistili nekonzistentné vzťahy.

Pri testoch divergentnej produkcie figurálneho charakteru zameraných na fluenciu, flexibilitu, originalitu a elaboráciu bol opakovane preukázaný silný pozitívny vzťah medzi niektorými z týchto faktorov a **otvorenosťou ku skúsenosti** (Walker & Jackson, 2014). King, Walker & Broyles (1996) zas zistili stredne silný pozitívny vzťah medzi fluenciou, originalitou a otvorenosťou ku skúsenosti.

V prípade **extraverzie** viaceré štúdie uvádzajú slabý alebo stredne silný pozitívny vzťah predovšetkým k fluencii a originalite (napr. Sagone & De Caroli, 2014; Metzl & Morrell, 2008 a pod.). Práve v prípade extraverzie môže typ tvorivej úlohy ovplyvňovať korelačný vzťah. Podľa Hornberga a Reiter-Palmona (2017) v prípade tvorivých úloh vyžadujúcich si produkciu kresieb alebo figúr táto korelácia potvrdená nebola na rozdiel od úloh vyžadujúcich si neobvyklé využitie alebo verbálnu fluenciu.

Výskumné zistenia v prípade tvorivosti a **svedomitosti** nie sú jednoznačné. Niektoré výskumy preukázali negatívny vzťah (Metzl & Morrell, 2008), iné pozitívny vzťah (Lee & Dow, 2011) a iné zase žiadnu súvislosť nepreukázali (Chamorro-Premuzic, 2006; Chamorro-Premuzic & Reichenbacher, 2008; Walker & Jackson, 2014). Pozitívny vzťah medzi divergentnými úlohami a svedomitosťou sa preukázal vo výskumoch s figurálnymi úlohami (Hornberg & Reiter-Palmon, 2017).

Pomerne nejednoznačné sú i zistenia v prípade vzťahu tvorivosti a **neuroticizmu**, i prívetivosti. V prípade tvorivosti a neuroticizmu väčšina štúdií korelačnú súvislosť nepotvrdila (Chamorro-Premuzic, 2006; Metzl & Morrell, 2008; Lee & Dow, 2011 a pod.). Hornberg a Reiter-Palmon (2017) však uvádzajú dve štúdie (Sánchez-Ruiz et al., 2011; Wuthrich & Bates, 2001; in Hornberg, Reiter-Palmon, 2017), ktoré preukázali signifikantne pozitívny vzťah medzi neuroticizmom a tvorivosťou prostredníctvom zadaní vyžadujúcich figurálnu produkciu.

V prípade **prívetivosti** vo vzťahu k tvorivosti prevažná väčšina výskumov rovnako nepreukázala existenciu žiadneho vzťahu (Chamorro-Premuzic & Reichenbacher, 2008; Lee & Dow, 2011). No môžeme sa stretnúť aj so štúdiami preukazujúcimi pozitívnu (Sagone & De Caroli, 2014), či zápornú súvislosť uvedených premenných (Metzl & Morrell, 2008). Pri analýze vzájomných súvislostí líderstva a Big Five sa autori najčastejšie zhodujú na potvrdení vzťahu efektívneho líderstva a otvorenosti ku skúsenosti, extraverzie, svedomitosti, ale aj prívetivosti. Negatívny vzťah bol preukázaný medzi efektívnym líderstvom a neuroticizmom (Lim & Ployhart, 2004; Cavazotte, Moreno & Hickman, 2012; Baptiste, 2018). Northhouseová (2016) zhodne uvádza extraverziu, svedomitosť a otvorenosť ku skúsenosti ako silné univerzálne črty efektívneho lídra. Osoby vysoko skórujúce v otvorenosti ku skúsenosti boli lídri s otvorenou myslou, entuziasticky absorbujúci informácie a zároveň vyznačujúci sa rýchlym riešením problémov. V štúdií Salgada (1997) sa extraverzia preukázala ako silný prediktor efektívneho líderstva. Baptiste (2018) v orientácii na autentické líderstvo zistila pozitívnu väzbu na svedomitosť, kým prívetivosť vykazovala slabú inverznú koreláciu

s autentickým líderstvom. Súvislosti líderstva a extraverzie či otvorenosti ku skúsenosti sa autorke nepodarilo preukázať.

Transformatívne líderstvo sa empiricky najčastejšie pozitívne spája s extraverziou, otvorenosťou ku skúsenosti a prívetivosťou (Judge & Bono, 2000; 2004; ).

Teoretické a výskumné zistenia autorov uvádzaných v predchádzajúcich častiach monografie tvoria základ pre metodologickú a empirickú časť monografie.

## 1.5 Ciele výskumu

Početné zahraničné publikácie a výskumné štúdie uvádzajú zistenia týkajúce sa predovšetkým vzťahov tvorivosti a osobnostných črt vychádzajúcich z päťfaktorového modelu osobnosti. Dostupné sú výskumy týkajúce sa vzťahov tvorivosti a transformatívneho, efektívneho líderstva, či vzťahov medzi osobnostnými črtami a typmi líderského správania. Líderstvu sa odborníci venujú zväčša v intenciách vzťahov a aktivít v pracovných tímoch a organizáciách mimo edukačného prostredia škôl. V našich podmienkach však výskumy podobného charakteru absentujú, najmä v edukačnom prostredí. Samotnému líderstvu v edukácii na Slovensku sa venuje výskumný tím pod vedením profesorky Sollárovej APVV-17-0557 „Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii“.

Naším hlavným výskumným problémom, je **nedostatočné empirické poznanie charakteristík osobnosti potenciálneho tvorivého lídra v edukácii v podmienkach Slovenska**. Zásadnou otázkou predkladanej monografie je ako sa úroveň tvorivosti budúcich lídrov v edukácii odráža v jednotlivých sledovaných typoch líderského správania a ako súvisí s osobnostnými črtami Big Five. V snahe zabezpečiť prehľadnosť empirického výskumu sme analýzy rozdelili podľa tematického zamerania.

1. Tvorivosť a osobnosť potenciálnych lídrov v edukácii.
2. Líderské správanie a osobnosť potenciálnych lídrov v edukácii.
3. Tvorivosť a líderské správanie potenciálnych lídrov v edukácii.
4. Kontrola vplyvu osobnostných faktorov na vzťah tvorivosti a líderského správania.

## **Výskumné otázky a výskumné hypotézy**

Na základe teoretickej analýzy predmetnej oblasti sme formulovali nasledujúce výskumné otázky a výskumné hypotézy:

### **Tvorivosť a osobnosť potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii.**

VO1: Ktoré osobnostné faktory súvisia s tvorivosťou potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii?

King et al. (1996) i Walker a Jackson (2014) vo svojich výskumoch zistili silný pozitívny vzťah medzi otvorenosťou ku skúsenosti a fluenciou i originalitou respondentov. Na základe toho sme formulovali predpoklad, že skóre vo fluencii a originalite, ktoré dosiahnu potenciálni lídri v edukácii v Torranceho teste figurálneho myslenia (ďalej len TTCT) bude v signifikantnom vzťahu s dosiahnutým skóre vo faktore otvorenosť ku skúsenosti meranom päťfaktorovým osobnostným inventárom (ďalej len NEO-FFI).

**H1: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi fluenciou a otvorenosťou ku skúsenosti.**

**H2: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi originalitou a otvorenosťou ku skúsenosti.**

### **Lídorské správanie a osobnosť potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii**

VO2: Ktoré osobnostné faktory súvisia s líderským správaním?

Teoretických východísk pre formulovanie predpokladov o vzťahoch medzi jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a osobnostných črt Big Five je viacero. Extraverziu ako jednu zo silných akoby univerzálnych črt efektívneho lídra preukázala svojim výskumom Northhouseová (2016) Úspech v líderstve koreloval s vysokou mierou otvorenosti ku skúsenosti v štúdiu Salgada (1997), čo nás viedlo k formulácii predpokladu H4. Baptiste (2018) zistila, že svedomitosť pozitívne koreluje s autentickým líderstvom (H5). Judge a Bono (2000) zas výskumne potvrdili vzťah transformatívneho líderstva a prívetivosti (H6). Negatívny vzťah medzi neuroticizmom a efektívnym líderstvom sa taktiež preukázal vo viacerých výskumoch (Lim & Ployhart, 2004; Cavazotte et al., 2012; Baptiste, 2018) (H7).

**H3: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi extraverziou a správaním transformatívneho lídra.**

**H4: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi otvorenosťou ku skúsenosti a správaním transformatívneho lídra.**

**H5: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi svedomitosťou a správaním transformatívneho lídra.**

**H6: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi prívetivosťou a správaním transformatívneho lídra.**

**H7: Predpokladáme existenciu signifikantného negatívneho vzťahu medzi neuroticizmom a správaním transformatívneho lídra.**

### **Tvorivosť a líderské správanie potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii**

VO3: Ktoré faktory tvorivosti súvisia so správaním transformatívneho lídra?

Výsledky štúdie lídrov naznačujú, že štýl transformatívneho líderstva facilituje individuálnu tvorivosť (Çekmecelioğlu & Özbağ, 2016). Vychádzajúc z tohto výskumu sme formulovali predpoklad H8.

**H8: Predpokladáme existenciu signifikantného pozitívneho vzťahu medzi tvorivosťou a správaním transformatívneho lídra.**

### **Kontrola vplyvu osobnostných faktorov na vzťah tvorivosti a líderského správania.**

VO4: Ktoré vzťahy medzi faktormi tvorivosti a správaním transformatívneho lídra budú signifikantné i pri kontrole vplyvu osobnostných faktorov?

## 2 Metódy

### 2.1 Výskumný súbor

Účastníkmi v našom výskume boli potenciálni lídri v edukácii – študenti učiteľských odborov prvého a druhého stupňa z troch súčastí Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta, Fakulta prírodných vied). Výskumný výber tvorilo 205 študentov - 149 študentov Bc. štúdia a 56 študentov Mgr. štúdia. Celkovo 148 žien a 56 mužov (tabuľka 1). Priemerný vek respondentov bol 20.87 r. (18 - 44 rokov).

**Tabuľka 1 Rozdelenie pohlavia podľa stupňa štúdia**

Stupeň štúdia	Muži		Ženy		Spolu	
Bakalársky	42	28%	107	72%	149	73%
Magisterský	15	27%	41	73%	56	27%
SPOLU	57	28%	148	72%	205	100%

### 2.2 Výskumné nástroje

Na verifikáciu formulovaných hypotéz a zodpovedanie stanovených výskumných otázok sme využili dotazníkovú metódu.

- Identifikácia tvorivosti **TTCT**, 2. subtest Neúplné obrazce (fluencia, flexibilita, originalita)
- Identifikácia štruktúry osobnosti **NEO-FFI** (neurotizmus, extravézia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť)
- Identifikácia kompetencií lídra **LPI dotazník** (*Leadership Practices Inventory*)

#### **Identifikácia figurálnej tvorivosti**

Ukazovateľom figurálnej tvorivosti respondentov bol jeden zo subtestov **Torranceho testu tvorivého myslenia TTCT** (Jurčová, 1983). Ide o test divergentného myslenia. K voľbe tohto identifikačného prostriedku nás viedol frekventovaný výskyt v domácich aj zahraničných výskumoch, čo umožňuje konfrontáciu výskumných zistení s inými autormi. U nás je známa figurálna verzia Jurčovej (1983). Pozostáva z foriem A a B, ktoré obsahujú tri subtesty: konštruovanie obrázka, neúplné obrazce a opakované obrazce. V našom výskume sme použili

len subtest č. 2 neúplné obrazce. Subtest sa skladá z desať neúplných obrazcov, ktoré sa využívajú ako základ pre načrtnutie zaujímavých predmetov alebo obrázkov. Úlohou je vymyslieť také obrázky, aké nevymyslí nikto iný. Pre každý z obrázkov treba vymyslieť čo najúplnejší a najzaujímavejší príbeh a dať mu názov. Proband má na túto úlohu 10 minút. V subteste sme vyhodnocovali originalitu, flexibilitu a fluenciu produkcie účastníkov výskumu, nesledovali sme elaboráciu (podľa Jurčovej /1983/ elaborácia predstavuje problémový ukazovateľ).

Tvorivosť chápeme ako produkovanie nielen mnohých nápadov, ale zároveň aj originálnych, dobre premyslených, nezvyčajných a nových. Na hodnotenie originality v rámci nášho výskumného výberu sme použili nielen Jurčovej škálu na hodnotenie originalnosti kreslených odpovedí, ale aj vlastné frekvenčné tabuľky jednotlivých námetov. Samotná frekvencia odpovedí je relatívna a uplatňovanie len jedného kritéria pri bodovaní originality považujeme za nepostačujúce. Vlastné frekvenčné tabuľky slúžili na detailnejšie rozlíšenie originálnych odpovedí a vyčlenili tak typy odpovedí, ktoré sa v dnešnej dobe používajú (napr. pokémon, „smajlík“, carving, bodky Dots a iné). V tomto smere je škála na hodnotenie originalnosti odpovedí od Jurčovej pomerne zastaralá, pretože sa už nevyskytujú odpovede ako napr. pioniersky odznak či spartakiáda. Komplexne však Torranceho figurálne testy umožňujú vyčleniť uniformné odpovede, ktoré sú rovnaké v ľubovoľnej vzorke populácie. Prednosťou Torranceho testov je, že sa uskutočnil široký prieskum ich validity. Reliabilita Torranceových testov sa zisťovala:

1. preskóvaním testových výsledkov iným skórovateľom
2. retestovaním po časovom odstupe
3. po preskóvaní testov sa zistili:
  - a) korelácie skóre medzi skúsenými a neskúsenými skórovateľmi. Koeficienty reliability sa pohybovali okolo .90
  - b) testy preskórovali tí istí skórovatelia, hodnoty sa taktiež pohybovali okolo 0,90
4. Retestová reliabilita sa všeobecne ukázala vyššia pri verbálnych než figurálnych testov, a všeobecne vyššia pre fluenciu a flexibilitu ako pre originalitu a elaboráciu.

Jednotlivé korelačné koeficienty, ktoré sa uvádzajú medzi prvým a druhým, resp. viacerými testovaniami, po časovom odstupe sú vysoké, ich hodnota sa zväčša pohybuje okolo .80 (Hlavsa & Jurčová, 1978).



## Identifikácia faktorov osobnosti

Autormi dotazníka NEO-PI, ktorý identifikuje päť faktorov osobnosti, sú McCrae a Costa (1992). Pôvodne obsahoval faktory neurotizmus, extravergia a otvorenosť. Neskôr autori pridali prívetivosť a svedomitosť. Pomerne intenzívne sa vo svete používa 60-položková skrátená verzia. K dispozícii je aj slovenská verzia (Ruisel & Hlama, 2007), ktorú sme použili na identifikovanie osobnosti nášho výskumného výberu. **NEO-FFI (NEO päťfaktorový osobnostný inventár)** obsahuje 60 položiek, pričom každá z 5 škál je tvorená 12 položkami. Päťfaktorový model pozostáva z týchto dimenzií:

1. *Neuroticizmus* je mierou emocionálnej lability pri vysokých hodnotách a emocionálnej stability pri nízkych hodnotách. Osoby s vyšším skóre v tejto dimenzii sú neisté, úzkostné, plné obáv, ľahko sa dostanú do rozpakov, zahanbia sa, neúspechy a problémy dlho spracovávajú a intenzívne prežívajú. Naproti tomu emocionálne stabilní jedinci bývajú vyrovnaní, pokojní až bezstarostní s vyššou mierou odolnosti voči stresu.
2. *Extravergia* – vysoko skórujúce osoby sú spoločenské s vysokou potrebou sociálnych kontaktov, otvorené v komunikácii, aktívne, energické a optimistické. Intorverti, osoby skórujúce nízko, spoločnosť nevyhľadávajú, vystačia si sami, prípadne majú úzky okruh priateľov, sú uzavretí, samostatní až samotárski.
3. *Otvorenosť voči skúsenosti* – vysoké skóre svedčí pre vyhľadávanie rôznorodosti, zvedavosť, imaginatívnosť, estetickú citlivosť a pozornosť k vnútorným pocitom. Jednotlivci s nízkou otvorenosťou bývajú konvenční a konzervatívni. Naopak otvorení jednotlivci bývajú nekonvenční, spochybňujú authority a uznávajú nové sociálne a politické idey.
4. *Prívetivosť* odráža interpersonálne správanie. Charakteristickou črtou vysoko skórujúcich osôb je altruizmus. Ide o ľudí spolupracujúcich, ktorí radi pomáhajú druhým, sú dobrosrdeční, úprimní, priateľskí a starostliví. Osoby s nízkym skóre bývajú popisované ako nepriateľské, nespupracujúce, podozrievavé, egocentrické až cynické a manipulatívne.
5. *Svedomitosť* – schopnosť kontrolovať impulzy a organizovať svoje správanie. Vysoko skórujúci jednotlivci sú cieľavedomí, spoľahliví a zodpovední. Majú veľmi dobre rozvinuté vôľové procesy. V spojení s neurotizmom však v sebe nesie vysoká svedomitosť riziko prehnaneho perfekcionizmu a workoholizmu. Osoby, ktoré skórujú v tejto dimenzii nízko bývajú bezstarostné, ležérne, so slabou vôľou a sklonom k hedonizmu (Hřebíčková & Urbánek, 2001; Ruisel & Halama, 2007).

Každá položka predstavuje výrok, ktorý opisuje ako sa ľudia správajú v každodennom živote (napr. *Radšej idem vlastnou cestou, než by som viedol iných.*; *Často ma rozčúli, ako so mnou ľudia jednajú.*; *Nie som príliš systematický človek.*). Testujúci sa má vyjadriť, nakoľko ho výroky vystihujú použitím 5 stupňovej škály od vôbec to pre mňa neplatí po platí to pre mňa úplne.

Inventár má široké uplatnenie v rôznych oblastiach psychológie (klinická psychológia, poradenská psychológia, empirická a organizačná psychológia). Pre každú z aplikovaných oblastí psychológie existuje veľa výskumných dôkazov o relevancii piatich veľkých faktorov (Ruisel & Halama, 2007, s. 11). Využitie NEO inventárov je možné v rôznych jazykoch a kultúrach, nakoľko päťfaktorová teória osobnosti v sebe zahŕňa oba názory na podstatu ľudskej prirodzenosti (vrodená vs. získaná) tým, že rozlišuje biologicky dané bazálne tendencie a kultúrne podmienené charakteristiky adaptácie (Hřebíčková & Urbánek, 2001). To nám umožňuje porovnať naše výsledky aj s medzinárodnými štúdiami. Cronbachova alfa pre jednotlivé faktory sa pohybuje v rozsahu 0.56 pre faktor prívetivosti až po 0.76 pre faktor extravenzie.

## **Identifikácia Transformatívneho líderstva**

**Dotazník LPI (*The Leadership Practices Inventory*)** je konceptuálne založený na modeli transformačného líderstva Kouzes a Posnera (2012), ktorý predpokladá existenciu piatich typov líderského správania (*leadership practices*):

1. *Ukazovať cestu* – lídri si musia byť plne vedomí princípov vedenia, ak chcú u ostatných formovať očakávané správanie. Lídri zavádzajú princípy týkajúce sa spôsobov, akými treba k ľuďom (klientom, vrstovníkom, kolegom, zákazníkom, žiakom, atď.) pristupovať a spôsobov ako plniť ciele. Vytvárajú štandardy kvality a tvoria príklad pre svojich nasledovníkov.
2. *Inšpirovať víziou* - lídri vášnivo veria tomu, že môžu niečo zmeniť. Predvídajú budúcnosť, vytvárajú ideálny a jedinečný obraz toho, čím sa organizácia môže stať. Vdychujú svojim víziám život a ukazujú druhým možnosti, ktoré sú za horizontom. Načúvajú nádejam a aspiráciám druhých, takže ich zahŕňajú do zdieľania spoločných snov o budúcnosti.
3. *Podporovať aktivitu* – lídri aspirujú k tomu, aby sa zlepšovali vyhľadávaním možností k rastu a inováciám, ktoré sú častokrát za hranicou ich komfortnej zóny. Experimentujú,

podstupujú riziko a ich hybnou silou sú malé víťazstvá. Pozerajú sa na neúspechy ako na príležitosti, z ktorých sa môžu nielen oni, ale aj ich podriadení niečo naučiť.

4. *Umožniť rast* – lídri podporujú spoluprácu, budujú dôveru a vytvárajú živý tím. Aktívne zapájajú druhých do činnosti a chápu, že vzájomný rešpekt je to, čo udržiava nadpriemerne úsilie, snažia sa vytvárať atmosféru dôvery a ľudskej dôstojnosti. Posilňujú iných povzbudením ich vlastných schopností a sily.
5. *Povzbudiť srdce* – lídri dávajú ľuďom pocit, že oni sú víťazmi. Udržiavajú v nich nádej ocenením toho ako jednotlivo prispievajú k spoločnému cieľu. Uvedomujú si, že príspevky každého jedného sú cenné a významné, vytvárajú zmysel komunity oslavovaním tímových víťazstiev. Stanovujú vysoké očakávania a štandardy a uisťujú podriadených, že výkon je prepojený s odmenami.

Tieto činnosti poskytujú základ pre úspech v organizáciách, pretože zdôrazňujú typy správania a konania, ktoré treba voľiť a aplikovať, ak sa chceme stať efektívnymi lídrami. V zahraničnej literatúre nie je jeho využitie ojedinelé (využíva sa na výskumne účely, no zároveň sa výrazne využíva aj v praxi). Nie je nám známe jeho použitie a publikovanie jeho administrácie v našich podmienkach. Je však k dispozícii jeho slovenský preklad, ktorého autorkou je Kaliská (2019), členka výskumného tímu APVV, ktorý v súčasnosti mapuje problematiku líderstva v edukácii na Slovensku. Dotazník sa skladá z 30 položiek sebahodnotiaceho zoznamu v oblasti líderských zručností (napr. *Rozvíjam spoluprácu medzi ľuďmi, s ktorými pracujem; Identifikujem merateľné míľniky, ktoré posúvajú projekt k cieľu.; Plním svoje sľuby a záväzky.*), pričom na každú oblasť líderstva pripadá 6 položiek, v ktorých respondenti hodnotia svoje prejavy správania sa na 10-bodovej Likertovej škále od 1 – takmer nikdy až po 10 – takmer vždy. Súčtom každej oblasti líderstva je extra skóre, ktoré môže nadobúdať hodnoty od 6 do 60. Reliabilita dotazníka meraná Cronbachovým alfa pre jednotlivé komponenty nadobúdala hodnoty od  $\alpha = .668$  –  $\alpha = .813$  (ukazovať cestu:  $\alpha = .679$ ; inšpirovať víziou:  $\alpha = .797$ ; podporovať aktivitu:  $\alpha = .770$ ; umožniť rast:  $\alpha = .668$ ; povzbudiť srdce:  $\alpha = .813$ ).

Autori deklarujú silnú reliabilitu aj validitu nástroja (Kouzes & Posner, 2012; 2017). Psychometrické vlastnosti dotazníka dovoľujú jeho použitie pri porovnávaní skupín v rôznych krajinách. Oceňujú snahy využívať ho aj v školskom prostredí (Posner, 2016). Floyd (2003) navrhuje využívať ho v školstve v rovnakej miere ako v biznise. Preto považujeme zvolenie daného nástroja pre potreby nášho výskumu za relevantné.

K spracovaniu všetkých získaných údajov v rámci nášho výskumu sme použili štatistický program SPSS Statistics 25.0. Vzhľadom na normalitu rozloženia sme využili parametrickú korelačnú analýzu a parciálne korelácie. Okrem štatistickej významnosti sledovaných vzťahov

nás zaujímala aj ich vecná významnosť, ktorej hodnota vypovedá o vplyve, pôsobení, či závažnosti korelácie.

### 3 Výsledky

#### 3.1 Základné deskriptívne ukazovatele premenných

V tab. 2 uvádzame deskriptívne charakteristiky sledovaných premenných, kde na základe opisných charakteristík poukazuje na normálne rozloženie premenných, čo umožňuje využiť parametrické testy na zodpovedanie našich výskumných otázok.

**Tabuľka 2** Deskripcia premenných

	N=205	Min	Max	AM	SD	Medián	Modus	Šikmost'	Strmost'
TTCT	Fluencia	0.00	10.00	9.29	1.42	10.00	10.00	-2.872	10.910
	Flexibilita	0.00	8.00	5.34	1.27	5.00	6.00	-.409	.909
	Originalita	0.00	26.00	10.34	4.69	10.00	8.00	.378	-.388
NEO-FFP	Neurotizmus	15.00	58.00	36.30	8.40	36.00	37.00	.144	-.080
	Extraverzia	16.00	58.00	39.91	7.98	41.00	43.00	-.365	.269
	Otvorenosť	26.00	59.00	41.09	6.73	40.00	39.00	.225	-.472
	Prívetivosť	27.00	57.00	43.26	6.27	43.00	41.00	-.251	-.087
	Svedomitosť	21.00	60.00	45.33	7.82	45.00	45.00	-.471	-.056
LPI	Ukazovať cestu	2.67	9.83	7.05	1.35	7.17	8.50	-.677	.396
	Inšpirovať víziou	1.00	10.00	6.19	1.70	6.33	6.83	-.641	.381
	Podporovať aktivitu	1.17	9.33	6.31	1.58	6.50	5.83	-.475	.000
	Umožniť rast	2.33	9.83	7.42	1.27	7.67	7.67	-.758	.788
	Povzbudiť srdce	1.67	10.00	7.47	1.61	7.83	7.33	-1.054	1.060

Na základe ukazovateľov centrálnej tendencie je možné konštatovať, že naša výskumná vzorka budúcich lídrov v edukácii dosahuje najvyššie hodnoty vo faktore svedomitosť a prívetivosť a najnižšiu úroveň dosahuje vo faktore neurotizmus. V typoch líderského správania najvyššiu úroveň budúci lídri dosiahli v schopnosti povzbudzovať dôležitosť a prínos svojich nasledovateľov a umožniť a podporiť rast, sebadôveru a vzájomný rešpekt ľudí v tíme, aktívne zapájať druhých do činnosti a povzbudzovať schopnosti a silu ostatných.

### 3.2 Analýza súvislostí medzi premennými

Následne sme si formulovali tri výskumné otázky, ktoré sa zameriavali na:

VO1: Ktoré osobnostné faktory súvisia s tvorivosťou?

VO2: Ktoré osobnostné faktory súvisia s líderským správaním?

VO3: Ktoré faktory tvorivosti súvisia s líderským správaním?

Uvedené výskumné otázky sme analyzovali vyčíslením Pearsonovho korelačného koeficientu a jemu prislúchajúcej vecnej významnosti, kde zistenia sú prezentované v tabuľke 3.

**Tabuľka 3 Významnosť vzťahov faktorov tvorivosti, piatich osobnostných faktorov a líderských typov správania sa v rámci celého súboru (Pearsonova korelácia).**

		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<b>TTCT</b>	<b>1 Fluencia</b>	.546***											
	<b>2 Flexibilita</b>	1.000	.210**										
	<b>3 Originalita</b>		1.000	.020									
<b>NEO-FFP</b>	<b>4 Neurotizmus</b>			1.000									
	<b>5 Extroverzia</b>				1.000								
	<b>6 Otvorenosť</b>					1.000							
	<b>7 Prívetivosť</b>						1.000						
	<b>8 Svedomitosť</b>							1.000					
<b>LPI</b>	<b>9 Ukazovať cestu</b>								1.000				
	<b>10 Inšpirovať víziou</b>									1.000			

<b>11 Podporovať aktivitu</b>												1.000	.672***	.598***
<b>12 Umožniť rast</b>													1.000	.826***
<b>13 Povzbudiť srdce</b>													1.000	

\*\*\*Korelácia je signifikantná na hladine 0.001 (\*\* $p < 0.001$ )

\*\*Korelácia je signifikantná na hladine 0.01 (\*\* $p < 0.01$ )

\*Korelácia je signifikantná na hladine 0.05 (\* $p < 0.05$ )

Na základe korelačnej analýzy sme poukázali niekoľko slabých signifikantných súvislostí medzi fluenciou a správaním typu ukazovanie cesty, umožnenie rastu a povzbudzovanie srdca. Flexibilita súvisí pozitívne so správaním typu povzbudzovanie srdca a originalita vstupovala do signifikantných avšak slabých pozitívnych vzťahov s líderským správaním typu inšpirovať spoločnou víziou, podporovať aktivitu a správaním typu povzbudzovanie srdca. Všetky uvedené súvislosti vykazujú slabú vecnú významnosť. Na základe uvedených zistení konštatujeme, že H1 a H2 zamietame.

Pri analýze súvislostí faktorov osobnosti a typov líderského správania sme zistili signifikantné slabé záporné vzťahy medzi neuroticizmom a správaním typu ukazovať cestu, inšpirovať spoločnou víziou a podporovaním aktivity. Extraverzia signifikantne slabo pozitívne súvisí so všetkými typmi správania transformatívneho lídra a Otvorenosť ku skúsenosti a Svedomitosť rovnako ako extraverzia súvisia so všetkými typmi správania transformatívneho lídra, kde korelácie sú stredne silné až slabé. Prívetivosť súvisí signifikantne slabo len so správaním typu umožniť rast a povzbudiť srdce. Všetky uvedené vzťahy vykazovali slabú vecnú významnosť, čo nás vedie k zamietnutiu hypotéz H3, H4, H5, H6, H7 a H8.

### 3.3 Kontrola vplyvu osobnostných faktorov na tvorivosť a líderské správanie

Posledná výskumná otázka sa zameriavala na kontrolu vplyvu osobnostných faktorov.

VO4: Ktoré vzťahy medzi faktormi tvorivosti a líderským správaním budú signifikantné i pri kontrole vplyvu osobnostných faktorov?

Naše ďalšie výskumné úvahy nás viedli k preskúmaniu vplyvu osobnostných faktorov na vzťah medzi faktormi tvorivosti a typmi líderského správania sa prostredníctvom vyčíslenia parciálnych korelácií. Uvedené výsledky sú prezentované v tab.4.

**Tabuľka 4** Kontrola vzťahov faktorov tvorivosti a líderských typov správania sa osobnostnými faktormi Big Five v rámci celého súboru (Parciálne korelácie).

<b>Extroverzia</b>		<b>Fluencia</b>	<b>Flexibilita</b>	<b>Originalita</b>
<b>LPI</b>	<b>Ukazovať cestu</b>	.120	.065	.108
	<b>Inšpirovať víziou</b>	.065	.024	.130
	<b>Podporovať aktivitu</b>	.052	.079	.128
	<b>Umožniť rast</b>	.126	.069	.110
	<b>Povzbudiť srdce</b>	.169*	.134	.132
<b>Otvorenosť voči skúsenosti</b>		<b>Fluencia</b>	<b>Flexibilita</b>	<b>Originalita</b>
<b>LPI</b>	<b>Ukazovať cestu</b>	.111	.064	.029
	<b>Inšpirovať víziou</b>	.053	.023	.037
	<b>Podporovať aktivitu</b>	.038	.080	.039
	<b>Umožniť rast</b>	.122	.071	.048
	<b>Povzbudiť srdce</b>	.167*	.137	.093
<b>Svedomitosť</b>		<b>Fluencia</b>	<b>Flexibilita</b>	<b>Originalita</b>
<b>LPI</b>	<b>Ukazovať cestu</b>	.074	.049	.119
	<b>Inšpirovať víziou</b>	.058	.025	.143*
	<b>Podporovať aktivitu</b>	.027	.073	.139*
	<b>Umožniť rast</b>	.104	.064	.119
	<b>Povzbudiť srdce</b>	.137	.125	.139*

\*Korelácia je signifikantná na hladine 0.05 ( $p < 0.05$ )

Na základe vyčíslenia parciálnych korelácií medzi faktormi tvorivosti a líderským typom správania sa pri kontrole vplyvu osobnostných faktorov z teórie Big Five sme nezaznamenali signifikantné zmeny, t.j. zvýšenie sily vzťahu medzi sledovanými konštruktami. Znamená to, že kontrolovanie osobnostných faktorov malo relatívne malý vplyv na silu vzťahu medzi líderskými typmi správania sa a tvorivosťou.



## 4 Diskusia

### 4.1 Tvorivosť a osobnostné črty potenciálnych lídrov v edukácii

Tak ako v spomínaných výskumoch, z ktorých sme vychádzali pri stanovovaní hypotetických predpokladov, aj my sme použili na zachytenie tvorivosti test divergentnej produkcie s figurálnym charakterom. Očakávali sme tak, že naše výsledky budú v zhode s výstupmi výskumných štúdií, o ktoré sme sa opierali. Naše zistenia korešponujú predovšetkým s výsledkami uvedenými v prehľadovej štúdií vzťahov tvorivosti a piatich faktorov osobnosti Hornberga a Reiter-Palmonovej (2017), ktorí uvádzajú, že jedine otvorenosť ku skúsenosti pozitívne korelovala s tvorivosťou vo viacerých výskumoch pri použití rôznych meracích nástrojov tvorivosti, zatiaľ čo medzi ostatnými štyrmi faktormi a tvorivosťou sa zistili nekonzistentné vzťahy. Nami uvedená štúdia od Kinga, Walkera a Broylesa (1996) preukázala významné vzťahy fluencie a otvorenosti ku skúsenosti, zatiaľ čo v našom výskume sme zistili v prípade fluencie vzťah s extraverziou a svedomitosťou, avšak jej vzťah k otvorenosti ku skúsenosti sme nezaznamenali. Konštatujeme, že ak sa potenciálny líder v edukácii prejavuje ako otvorený ku skúsenostiam, zaujíma sa o nové skúsenosti, zážitky a dojmy, má tendenciu objavovať a tolerovať nové, či neznáme, nemá to výrazný súvis s jeho schopnosťou produkovať viacero nápadov. Domnievame sa, že to môže byť spôsobené tým, že jednotlivci s touto osobnostnou črtou inklinujú skôr ku zvedavosti a nekonvenčnosti, čo vylučuje generovanie početných odpovedí na nový stimul. Pravdepodobne sa skôr orientujú na kvalitu ako kvantitu produktov tvorivého myslenia. Kórejskí autori Sung a Choi (2009) vo svojom výskume zistili, že pozitívny vzťah medzi otvorenosťou ku skúsenosti a tvorivosťou bol silnejší, keď osoba preukazovala silnejšiu vonkajšiu motiváciu. Otázkou zostáva, či by potenciálni lídri v edukácii vykazovali iné hodnoty vo faktore fluencie, ak by boli k svojmu výkonu pozitívne motivovaní, čo by mohlo byť námetom na výskumné overovanie v budúcnosti.

Naše zistenia však poukazujú na slabý vzťah otvorenosti ku skúsenosti a originality, čo je v súlade s výskumnou štúdiou Kinga et al. (1996) ako i iných autorov (Walker & Jackson, 2014 a pod.) ktorí takýto vzťah potvrdili. Domnievame sa, že potenciálni lídri v edukácii, ktorí sú otvorení voči skúsenosti, vyhľadávajú rôznorodosť, sú zvedaví, imaginatívni, vykazujú estetickú citlivosť a pozornosť k vnútorným psychickým procesom sa skôr prejavujú originálnym spôsobom. Zdá sa, že otvorenosť voči skúsenosti a jej charakteristické znaky tvoria vstupnú bránu k originálnemu myslienu. Len človek, ktorý sa nebojí zmeny, ale má kapacity pozerat' sa na veci iným, otvoreným pohľadom dokáže vytvorit' niečo jedinečné.

Predpoklad, že respondenti, ktorí sú otvorení voči skúsenosti a originálni vo svojom prejave majú veľký potenciál viesť svojich nasledovníkov (v tomto prípade žiakov) k tvorivým formám prejavu a vytvárať im prostredie, v ktorom sa podporuje atmosféru zvedavosti, hravosti a slobody, sa čiastočne potvrdil. Napriek tomu, že niektoré štúdie (Chamorro-Premuzic, 2006) preukazujúce vzťah extravenzie a fluencie vychádzali z nástrojov orientovaných na verbálnu – nie figurálnu fluenciu sa tento, v našom výskume potvrdil. Hornberg a Reiter-Palmonová (2017) upozorňujú na fakt, že typ divergentnej úlohy môže ovplyvniť, či sa vzťah s extraverziou potvrdí alebo nie. V našom výskumnom súbore sa tento vzťah potvrdil. Môžeme teda očakávať, že potenciálny líder v edukácii, ktorý je schopný produkovať veľké množstvo nápadov, bude inklinovať k extravézii. Extraverzia sa prejavuje v praktickosti, objektívnosti, optimizme, družnosti a aktívnej činnosti, no ľudia s touto osobnostnou črtou ľahko podliehajú nude. Toto môže byť jedno z vysvetlení prečo sa extroverti prejavili ako fluentní. Mohla ich hnať sila vnútornej aktivity k dokončeniu všetkých predložených stimulov a menej energie venovali spomaleniu a jeho originálnemu prepracovaniu. Nakoľko sa výsledky výskumov vzťahu divergentného myslenia a faktoru svedomitosti javia ako nekonzistentné (Hornberg & Reiter-Palmon, 2017) nezahrnuli sme existenciu tohto vzťahu do našich predpokladov. Napriek tomu sa v našom výskumnom výbere podarilo zachytiť slabý signifikantný vzťah medzi fluenciou a svedomitosťou, ktorý vysvetľuje len 2.5% vzájomnej variability, čo naozaj predstavuje zanedbateľné percento súvislosti.

Svedomitosť sa prejavila ako pozitívny faktor tvorivosti aj vo výskume iránskych autorov (Hoseinifar et al., 2011). V inom výskume lídrov, ktorý realizovala Baptistová (2018), svedomitosť pozitívne korelovala s autentickým líderstvom. Svedomitý potenciálny líder v edukácii sa prejavuje ako ten, ktorý je schopný produkovať množstvo nových nápadov. Svedomití ľudia sú cieľavedomí, spoľahliví, kompetentní, presní, usilovní, so silnou vôľou. Ich vysoká svedomitosť často vedie k vyššej všeobecnej efektívnosti (Ruisel, 2008). Domnievame sa teda, že tieto osobnostné predispozície sa prejavili v početnosti nápadov, ktorú respondenti vykazovali. Ich svedomitá povaha ich pravdepodobne viedla k dokončeniu zadaných úloh. Okrem uvedených zistení sme nedospeli k žiadnym iným signifikantným vzťahom medzi faktormi tvorivosti a piatimi faktormi osobnosti u potenciálnych lídrov v edukácii, ktorých tvorivosť sa teda pravdepodobne prejavuje v množstve a originalite nápadov a vyznačujú sa extraverziou, otvorenosťou ku skúsenosti a svedomitosťou.

## 4.2 Líderské správanie a osobnosť potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii

Z analýzy dostupných zdrojov vyplýva, že extravézia, otvorenosť ku skúsenosti a svedomitosť sú vo významnom vzťahu s efektívnym líderským správaním, ktoré v našom výskume definujú nasledovné typy správania sa – ukazovať cestu, inšpirovať víziou, podporovať aktivitu, umožniť rast a povzbudiť srdce. Naše zistenie je v súlade s početnými štúdiami (napr. Salgado, 1997; Northouse, 2013), ktoré dokazujú, že v oblasti osobnostných premenných sa empirickými štúdiami najčastejšie preukazuje vzťah efektívneho líderstva a nasledovných faktorov z päťfaktorového modelu osobnosti (Big Five) – extravézia, otvorenosť ku skúsenosti a svedomitosť. Podľa našich zistení potenciálny líder v edukácii, ktorý preferuje transformatívno-líderské správanie je extravertný, otvorený voči skúsenosti a svedomitý. Ak sa teda naši respondenti vyznačujú týmito osobnostnými črtami vo svojom líderskom správaní potom uplatňujú princípy rešpektujúcej komunikácie, zdieľajú s druhými predstavy o budúcnosti, neustálou aktivitou smerujú k osobnému rastu, ktorý podporujú aj u ostatných v atmosfére dôvery a ľudskej dôstojnosti a v neposlednom rade dokážu u svojich nasledovníkov stimulovať prežívanie vlastnej dôležitosti.

Prívetivosť sa u našich respondentov prejavila v preferovanom líderskom správaní umožnenia rastu a povzbudenie srdca. Tieto zistenia sú v zhode s výskumom transformatívneho líderstva, ktorý vo vzťahu k piatim faktorom osobnosti preukázal, že extravézia a prívetivosť pozitívne predikujú tento typ líderského správania (Judge & Bono, 2000). Charakteristickou črtou prívetivých ľudí je altruizmus. Sú spolupracujúci, radi pomáhajú druhým, sú dobrosrdeční, úprimní, priateľskí a starostliví a ako potenciálni lídri v edukácii budú umožňovať druhým rásť, rozvíjať sa, budú ich povzbudzovať, podporovať a pozitívne oceňovať. Avšak nezaznamenali sme vzťah medzi prívetivosťou a zvyšnými tromi typmi líderského správania: ukazovať cestu, inšpirovať víziou a podporovať aktivitu. Ak je budúci líder v edukácii prívetivý, prejaví sa to v jeho líderskom správaní, ktorým umožní rast a povzbudí srdce. Predpokladáme však, že nebude ukazovať cestu, inšpirovať víziou ani podporovať aktivitu. Tieto tri typy líderského správania majú v sebe náboj akčnosti (cesta, vízia, aktivita), zatiaľ čo zvyšné dve súvisia skôr s interpersonálnou interakciou, ktorá je vlastná prívetivým ľuďom. Štúdií, ktoré potvrdzujú existenciu vzťahov medzi prívetivosťou a transformatívnym líderstvom je podstatne menej ako tých, ktoré napríklad potvrdzujú vzťahy medzi týmto typom líderstva a extravéziou. Preto nás neprekvapuje nezaznamenanie vzťahov prívetivosti a komplexného správania transformatívneho lídra. Táto oblasť si vyžaduje hlbší

ponor zvlášť s využitím nástroja vychádzajúceho práve z modelu transformatívneho líderstva k čomu nás navádzajú zistenia Zagorseka et al. (2006) zdôrazňujúce presnosť a reliabilitu nástroja LPI predovšetkým využitého u respondentov s nízkymi alebo priemernými líderskými kompetenciami, čo poukazuje na možnú využiteľnosť LPI pri výbere respondentov, potenciálnych lídrov v edukácii a budúcich učiteľov v našom školstve rozvíjajúcich ich líderské kompetencie a zručnosti ako zdôrazňujú samotní autori nástroja (Kouzes & Posner, 2006, 2017).

Na základe viacerých výskumov (napr. Cavazotte et al., 2012; Lim & Ployhart, 2004; Baptiste, 2018), ktoré demonštrovali negatívny vzťah medzi neuroticizmom a líderstvom sme aj my predpokladali rovnaký vzťah. Tento predpoklad sa nám potvrdil vo vzťahu *neuroticizmu* k typom líderského správania *ukazovať cestu, inšpirovať víziou a podporovať aktivitu*. Potenciálni líder v edukácii s neurotickými tendenciami pravdepodobne nebude schopný naplniť kritériá efektívneho líderstva, najmä čo sa týka aktívnej podpory svojich nasledovníkov (žiakov). Takýto jedinec kvôli svojej neistote, úzkostlivosti a duševnému vyčerpaniu nemá kapacity zvládať záťažové situácie, v ktorých by vášnivo veril tomu, že môže niečo zmeniť (u seba alebo svojich žiakov). To, že sa nepotvrdil vzťah neuroticizmu a zvyšných dvoch typov líderského správania – umožniť rast a povzbudiť srdce sa môžeme pripísať faktu, že ľahká neurotická nadstavba štruktúry osobnosti nemusí blokovať (no zjavne ani výrazne nepodporí) niektoré ľudské činnosti.

Na záver diskusie o vzťahoch medzi líderstvom a piatimi faktormi osobnosti môžeme konštatovať, že potenciálne transformatívne líderstvo v edukácii sa spája s učiteľom, ktorý je extravertný, otvorený voči skúsenosti a svedomitý. Ak je prívetivý, jeho líderstvo sa môže prejavovať v tom, že bude schopný umožniť rast a povzbudiť srdce svojho nasledovníka, t.j. žiaka. Dodatočná analýza ukázala, že potenciálni lídri v edukácii najčastejšie vykazovali líderské správanie typu povzbudiť srdce a najmenej líderské správanie typu inšpirovať spoločnou víziou.

### **4.3 Tvorivosť a líderské správanie determinované osobnosťou potenciálnych transformatívnych lídrov v edukácii**

Popaová et al. (2012) potvrdili, že efektívny líder je tvorivý a otvorený novým prístupom a ľuďom. Je schopný podporovať divergentné myslenie a inovatívnosť v organizáciách a poskytuje jednotlivcovi povzbudenie a podporu s prihliadnutím na jeho individualitu. S týmto

tvrdením korešponujú aj naše zistenia potvrdzujúce vzťah medzi líderským správaním a tvorivosťou. Potenciálny líder v edukácii, ktorý preferuje správanie typu povzbudiť srdce je tvorivý a prejaví sa to v jeho fluencii, flexibilitate aj originalite myslenia, pričom tento vzťah nie je pravdepodobne výrazne determinovaný osobnostnými faktormi z koncepcie Big Five. Znamená to, že nedochádza k výraznému zosilneniu tohto vzťahu pri kontrole troch významných a determinujúcich faktorov z koncepcie Big Five a to extravenzie, otvorenosti voči skúsenosti a svedomitosti.

Okrem toho sme zistili významný slabý vzťah medzi originalitou a typom líderského správania inšpirovať spoločnou víziou a podporovať aktivitu, pričom opätovne sme nezistili významný vplyv práve osobnostných faktorov na uvedenú súvislosť. Naše zistenia podporujú aj výsledky štúdie lídrov, ktoré naznačujú, že štýl transformatívneho lídersstva čiastočne facilituje individuálnu tvorivosť (Çekmecelioğlu & Özbağ, 2016). Ak je potenciálny líder v edukácii originálny, dokáže inšpirovať druhých svojou víziou a podporovať svoju aj ich aktivitu. Originalita ako jeden z faktorov tvorivosti u neho pôsobí ako „hnací motor“ k napĺňaniu a realizácii cieľov školy.

Naše zistenia vzťahu fluencie a líderského správanie typu umožniť rast a ukazovať cestu korešponujú so zisteniami Isaksena et al. (2003), ktorí zdôrazňujú významný pozitívny vzťah medzi líderským správaním a tvorivým myslením lídrov. Naše zistenia skôr naznačujú istý predpoklad daných súvislostí, pričom však opätovne tieto vzťahy nie sú výrazne ovplyvnené faktormi osobnosti. Konštatujeme, že potenciálny líder v edukácii, ktorého tvorivé myslenie sa prejavilo vo fluencii a jeho vyprodukovaných nápadoch umožňuje druhým zdokonaľovať a rozvíjať sa a ukazuje možný spôsob (napr. ako plniť ciele) zefektívňovania edukácie. Takýto líder má potenciál disponovať istým množstvom nápadov, ktorými vie obohatiť aj svojich nasledovníkov (žiakov), čo je však potrebné overovať aj ďalej v iných súvislostiach.

Na základe našich zistení môžeme v závere konštatovať, že základné typy správanie sa potenciálneho lídra v edukácii súvisia s vybranými faktormi tvorivosti, avšak nie sú významne determinované len osobnostnými vrodenými kvalitami tohto lídra. Uvedené zistenia podporujú predpoklad, že zvýšenie efektívnosti prípravy budúcich lídrov v edukácií dáva perspektívu efektívneho rozvoja a inovácie nášho školského systému. Ten výrazným spôsobom potrebuje zakomponovať viac tvorivosti a facilitácie a rozvoja líderských činností do edukácie. Je to práve budúci líder v edukácií, na ktorom stojí a padá úspešnosť tohto zámeru.

## 4.4 Perspektívy a limity výskumu

Výraznou prednosťou monografie je orientácia na transformatívne líderstvo v podmienkach edukačného prostredia škôl na Slovensku. Vzhľadom na absenciu teoretických i empirických ukotvení líderstva v edukácii v našich podmienkach je prínos zvolenej témy v orientovaní sa na transformatívne líderstvo, ktoré je aktuálne považované a spájané s najvyššou efektivitou líderských prístupov. Tak ako orientácia na líderstvo i orientácia na tvorivú osobnosť učiteľa je v posledných rokoch aktuálnou problematikou edukačnej reality. Náš výskum je aj vzhľadom k rozsahu i spôsobu výberu výskumného súboru možné vnímať ako pilotný pokus o odhalenie potenciálneho líderstva u pregraduálnych študentov učiteľstva. Výrazným prínosom je využitie nástroja LPI, ktorého možnosti v skvalitnení výberu uchádzačov o tréning rozvoja líderských kompetencií sú jednoznačné. Jeden z limitov výskumu je analýza vzťahu medzi osobnostnými črtami a tvorivosťou s jednostranným zameraním na figurálnu tvorivosť, čo poukazuje na riziko odlišných záverov pri použití odlišného skórovania riešení divergentných úloh. Predkladaný výskum teda nepokrýva iné domény prejavovania tvorivosti ako napríklad verbálnu alebo performačnú, čo je jeden z možných dôvodov vysvetľujúci nesúlad našich zistení a viacerých výskumných štúdií predovšetkým zahraničnej proveniencie. V budúcnosti by bolo vhodné využívať viaceré metódy skórovania (v tomto prípade tvorivosti). V dobe požiadaviek na transformáciu školstva ponúka monografia inšpiráciu k ďalšiemu skúmaniu problematiky líderstva v edukačnom prostredí podporujúcim proces nevyhnutnej transformácie slovenského školstva nakoľko potenciálni lídri v edukácii sú jednou z ciest zvyšujúcou úspešnosť tejto transformácie. Poznanie osobnosti a schopností vo vzťahu k líderským predpokladom umožňuje nastaviť ďalšie vzdelávanie a následnú tréningovú činnosť v zlepšovaní líderských kompetencií. Výhody LPI striedajú jeho nevýhody jednak ako sebaopisovacieho nástroja (údaje nemusia vykresľovať objektívny výskyt konkrétneho líderského správania) tak i jeho zriedkavé využívanie v zahraničí, ktoré by umožnilo komparovať výsledky jeho merania. A znovu sa tak dostávame k obmedzeniu týkajúceho sa našej proveniencie – a síce, že v súčasnosti nedisponujeme overenými psychometrickými vlastnosťami tohoto dotazníka. Uvedené limity sa tak stávajú podnetom na ďalší výskum v predmetnej oblasti.

Lídrom dokážeme definovať na základe určitých vlastností. Hossain (2015) vo svojej štúdií definuje až 24 dôležitých vlastností, ktoré sú potrebné pre lídrom 21. storočia. Medzi tieto dôležité vlastnosti zaradil: čestnosť, schopnosť mať víziu, schopnosť inšpirovať, komunikatívnosť, schopnosť delegovať, schopnosť rozhodovať sa, odvážnosť, férovosť,

láskavosť, štedrosť, nadšenie, vzdelanosť, kompetentnosť, dôvernosť, oddanosť, nežnosť, zodpovednosť, kreatívnosť, zmysel pre humor, intuitívnosť, sústredenosť, asertívnosť, optimizmus a udržanie rovnováhy. Ide však o veľmi rozsiahly model.

Northouse (2013) analyzoval štúdie 6 autorov (Stogdill, 1948; Mann, 1959; Stogdill, 1974; Lord et al., 1986; Kirkpatrick & Locke, 1991; Zaccaro et al., 2004, in Northouse, 2013), pričom našiel zhodu v 5 hlavných vlastnostiach lídrov. Ako prvú vlastnosť uvádza inteligenciu alebo teda intelektuálne schopnosti, ktoré pozitívne vplyvajú na líderstvo. Inteligenciu definuje ako črtu, ktorá významne prispieva k tomu, aby líder bol schopný získavať komplexné zručnosti pri riešení problémov a zručnosti spoločenského úsudku. Ako ďalšiu hlavnú vlastnosť lídra uvádza sebedomie. Vďaka sebedomiu je líder schopný si byť istý svojimi kompetenciami a schopnosťami. Táto vlastnosť zahŕňa aj pocity sebaúcty, sebaistoty a viery, že niečo dokáže zmeniť. Líderstvo zahŕňa ovplyvňovanie druhých a práve sebedomie umožňuje lídrovi byť si istý tým, že jeho pokusy o ovplyvňovanie sú vhodné a správne. Ako tretie uvádza odhodlanie. Je dôležité, aby líder dokázal prejaviť odhodlanie. Odhodlanie sa prejavuje ako túžba dokončiť danú prácu. Zahŕňa v sebe charakteristiky ako sú iniciatíva, vytrvalosť, dominancia a vnútorný pohon. Lídri s touto schopnosťou sa dokážu presadiť, sú proaktívni a neboja sa čeliť tvárou v tvár prekážkam. Integrita je ďalšou dôležitou vlastnosťou lídrov. Lídri, ktorí dodržiavajú zásady a zodpovednosť za svoje činy, preukazujú integritu. Ak má líder túto vlastnosť vzbudzuje dôveru u ostatných, pretože vie, že dodrží to, čo sľúbil. Sú lojálni spoľahliví a neklamú. Integrita v zásade robí vodcu dôveryhodným a čestným. Poslednou dôležitou vlastnosťou je spoločnosť. Ide o schopnosť vytvárať príjemne sociálne vzťahy so svojim okolím. Lídri sú priateľskí, vyrovnaní, zdvorilí, taktní a diplomatickí. Majú dobré medziľudské vzťahy, ale aj dobré vzťahy so svojimi nasledovníkmi. Citlivo reagujú na potreby ostatných a prejavujú záujem aj o ich blaho.

Ako ďalší obľúbený model používaný na charakterizovanie vlastnosti lídrov je Big Five. Už dlhé roky sa v psychológii využíva tento známy 5 faktorový model osobnosti, pretože podľa Cherry (2012) popisuje základné črty, ktoré slúžia ako stavebné kamene osobnosti. Autori tohto modelu, Costa a McCrae (in Cherry, 2012), sú presvedčení, že sa osobnosť každého jedinca dá opísať pomocou piatich dimenzií. Model Big Five sa skladá z týchto dimenzií: extravézia, prívetivosť, otvorenosť, emocionalita a svedomitosť. Záškodná a Dostál (2016) však poznamenávajú, že táto päť faktorová štruktúra ale nebola prijímaná bez výhrad. Čoraz viac sa do povedomia dostával šesť faktorový model HEXACO.

O tom, že medzi líderstvom a typológiami osobnosti, aj napríklad podľa modelu HEXACO, je súvis svedčí aj výskum odborníkov Breevaart et al. (2021), ktorí skúmali

osobnostné črty HEXACA vo vzťahu k preferencii nasledovníkov pred charizmatickým, vzťahovo orientovaným a na úlohy orientovaným líderstvom. Aj v tomto výskume sa dokázalo, že určité domény typológie osobnosti HEXACO majú súvis s určitými typmi líderstva. Ukázalo sa, že nasledovníci, s nízkym skóre čestnosť-pokora a zároveň vysokým skóre extravenzie a otvorenosti voči skúsenostiam preferovali vodcov s charizmatickým líderstvom, zatiaľ čo nasledovníci s vysokým skóre emocionality preferovali vzťahovo orientovaného a na úlohy orientovaného lídra. Tento výskum sa však orientoval práve na nasledovníkov, nie na lídrov.



## 5 Tvorivosť ako súčasť rámca zručností pre 21. storočie

O aktuálnosti témy tvorivosti, osobitne v podmienkach škôl a prípravy žiakov a študentov svedčí aj rámec zručností pre 21. storočie ([www.edglossary.org/21st-century-skills/](http://www.edglossary.org/21st-century-skills/)), ktorý obsahuje aj tvorivé a inovatívne zručnosti, špecificky operacionalizované nasledovne:

### **Myslieť tvorivo**

1. Využívať široký záber techník tvorby nápadov (napr. brainstorming)
2. Tvoriť nové a hodnotné idey/nápady
3. Elaborovať, redefinovať, analyzovať a hodnotiť vlastné nápady s cieľom zlepšiť a maximalizovať tvorivé úsilie

### **Pracovať tvorivo s druhými**

4. Rozvíjať, implementovať a efektívne komunikovať nové nápady druhým
5. Byť otvoreným a citlivým na nové a rôznorodé perspektívy; začleňovať vklad skupín a feedback do práce
6. Demonštrovať originalitu a invenciu v práci a chápať limity okolitého sveta pri adaptovaní nových nápadov
7. Vnímať zlyhanie ako príležitosť k učeniu sa; chápať, že tvorivosť a inovácie sú dlhodobým, cyklickým procesom tvoreným malými úspechmi a častými omylmi.

### **Implementovať inovácie**

8. Realizovať tvorivé nápady s cieľom urobiť osožný príspevok do oblastí, ktorej sa inovácia týka.

Uvedené charakteristiky predstavujú rámec, podľa ktorého môžu učitelia a riadiaci pracovníci školstva koncipovať ciele, metódy a prax pre podporu tvorivých zručností žiakov/študentov a tiež pre podporu tvorivej klímy školy, v ktorej samotní učitelia a riadiaci pracovníci budú prispievať ku kvalite tvorivosti a inovatívnosti ako prívlastku ich prístupu k práci. Pre účely konkretizovania konceptualizácie tvorivého fungovania v práci a podpory tvorivého fungovania druhých (žiakov, kolegov, manažmentu), kapitola prezentuje vybranú teoretickú koncepciu tvorivosti – teóriu tvorivosti Carla Rogersa, ktorá môže predstavovať teoretické ukotvenie následného metodického nastavenia pre prácu s tvorivosťou a pre tvorivosť na všetkých úrovniach školy, špecificky v práci učiteľa so žiakmi a v štýle líderstva na úrovni riadenia školy. V kontexte uvedenej koncepcie, kapitola predstaví súladné výskumne aj prakticky overené aplikácie pre vzdelávanie, manažment i samotné líderstvo.

## 5.1 Prístup Rogersa k tvorivosti a jeho aplikácie pre školu a edukačné líderstvo

Rogers v roku 1954 predstavil svoju teóriu tvorivosti (1951, s. 249-260), zameranú na podstatu tvorivého aktu a charakteristiky podmienok, za ktorých sa tvorivosť vyskytuje, ako aj podmienky, ako je možné konštruktívnu tvorivosť podporovať.

Zdrojom tvorivosti sa javí tá istá tendencia, ktorú Rogers nachádzal ako liečivú silu v psychoterapii - tendencia človeka realizovať sa, naplniť svoje možnosti. Táto tendencia existuje v každom jednotlivcovi a čaká len na vhodné podmienky, aby sa uvoľnila a prejavila. Táto tendencia je prvotnou motiváciou tvorivosti, keď si organizmus vo svojej snahe byť samým sebou formuje nové vzťahy k prostrediu.

Rogers vo svojej teórii tvorivosti charakterizuje dva typy podmienok dôležitých pre tvorivosť. Sú nimi vnútorné podmienky konštruktívnej tvorivosti a externé podmienky, ktoré konštruktívnu tvorivosť podporujú.

### *Vnútorné podmienky konštruktívnej tvorivosti*

- Otvorenosť voči prežívaniu: Extenzionalita. Je protikladom psychologickej defenzívnosti, keď sa isté skúsenosti v záujme obrany nemôžu vpustiť do vedomia, iba ak v skreslenej forme. U človeka, ktorý je otvorený voči prežívaniu, je každý podnet voľne prenesený nervovým systémom, bez skreslenia nejakým procesom obrany. Iný spôsob ako možno opísať otvorenosť voči prežívaniu je, že ide o absenciu rigidity a priepustnosť hraníc pojmov, presvedčení, vnemov a hypotéz. Je to tolerancia voči dvojznačnosti tam, kde dvojznačnosť existuje. Je to schopnosť prijať veľa konfliktných informácií bez násilnej snahy robiť zo situácie závery.
- Vnútorné centrum hodnotenia. Zdroj alebo miesto hodnotiaceho súdu je vnútorné. Hodnota produktu pre tvorivého človeka nie je stanovená chválou alebo kritikou iných, ale ním samým.

Podľa Rogersa, ak sa tieto podmienky naplnia, vznikne konštruktívna tvorivosť. Vo všeobecnosti možno povedať, že tvorivý akt je prirodzené správanie organizmu, ktoré má tendenciu vzniknúť, keď je organizmus otvorený voči všetkým svojim vnútorným a vonkajším prežívaniam, a vtedy, keď môže slobodne vyskúšať všetky spôsoby vzťahov.

## *Externé podmienky, ktoré podporujú konštruktívnu tvorivosť*

Skúsenosti Rogersa z psychoterapie ho priviedli k presvedčeniu, že navodením psychologického bezpečia a slobody je pravdepodobnosť výskytu konštruktívnej tvorivosti maximalizovaná. Tieto podmienky charakterizuje v rámci tém psychologického bezpečia a psychologickéj slobody:

**Psychologické bezpečie** možno podľa Rogersa navodiť pomocou troch spojených procesov:

- Prijatie človeka ako bezpodmienečne hodnotného. Kedykoľvek učiteľ, rodič, terapeut alebo iný človek vo facilitujúcej pozícii v zásade cíti, že tento jedinec je hodnotný sám osebe a vo svojom vlastnom rozvoji bez ohľadu na to, aký je jeho terajší stav alebo správanie, tak podporuje tvorivosť. Tento postoj môže byť ozajstný len vtedy, ak učiteľ, rodič atď. cíti možnosti jedinca a tak je schopný bezpodmienečne mu veriť, bez ohľadu na jeho terajší stav. Na jedinca, ktorý vníma tento postoj, to má taký účinok, že cíti atmosféru bezpečia. Postupne sa učí, že môže byť tým, čím je, bez pretváranky alebo „fasády“, pretože ho považujú za hodnotného bez ohľadu na to, čo robí. Takže nemusí byť rigidný. Môže objaviť, čo to znamená byť sám sebou, môže sa pokúsiť o sebaaktualizáciu novými a spontánnymi spôsobmi. Inými slovami, smeruje k tvorivosti.
- Poskytovanie atmosféry, v ktorej nie je prítomné vonkajšie hodnotenie. Keď druhého človeka prestaneme posudzovať zo svojho vlastného miesta hodnotenia, podporujeme tvorivosť. Pretože keď sa človek nachádza niekde, kde nie je hodnotený, nie je kvantifikovaný nejakou vonkajšou normou, je to pre neho ohromne oslobodzujúce. Prestať hodnotiť druhého neznamená prestať naň reagovať. Vlastne to môže niekoho primäť k tomu, aby reagoval. „Nepáči sa mi vaša myšlienka“ (alebo malba, vynález, kniha) nie je hodnotenie, ale reakcia. Je to niečo iné ako posúdenie, ktoré znie: „To, čo robíš, je zlé (alebo dobré) a táto kvalita ti je stanovená z nejakého vonkajšieho zdroja.“ Rozdiel je jemný, ale významný. Prvý výrok dovoľuje človeku, aby si podržal svoje vlastné centrum hodnotenia. Obsahuje možnosť, že nie som schopný oceniť niečo, čo je v skutočnosti veľmi dobré. Druhý výrok, či už chváli, alebo haní, vystavuje človeka napospas vonkajším silám. Vyjadruje, že sa nemôže jednoducho spýtať sám seba, či tento produkt je skutočným vyjadrením jeho samého; musí sa zaujímať o to, čo si myslia druhí. Odvádza to od tvorivosti.

- Empatické porozumenie. Keď sa pridá k predošlým dvom procesom, psychologické bezpečie sa tým dovŕši. Ale ak druhému empaticky rozumiem, chápem ho, ako aj to, ako sa cíti a čo robí (z jeho zorného uhla), vstúpim do jeho súkromného sveta a vidím ho tak, ako sa to javí jemu samotnému; a ak ho k tomu aj bezpodmienečne akceptujem, vytváram ozajstné bezpečie. V takej atmosfére druhý dovoľí svojmu skutočnému JA, aby sa vynorilo a prejavilo v rôznych novátorských formách. Toto je podľa Rogersa základom tvorivosti.

## Psychologická sloboda

Predstavuje dávanie, poskytovanie slobody, úplnej slobody symbolického prejavu a dovoľenie byť slobodným. Rogers tým myslí slobodu byť zodpovedne sám sebou, slobodu, ktorá podporuje rozvoj bezpečného miesta hodnotenia v sebe a teda má tendenciu navodzovať vnútorné podmienky konštruktívnej tvorivosti.

Vnútorné podmienky konštruktívnej tvorivosti a podmienky podporujúce konštruktívnu tvorivosť tak ako sú prezentované v Rogersovej teórii tvorivosti, korešpondujú s hlavnými konceptami Prístupu zameraného na človeka (*the Person-centered approach; PCA*), osobitne s charakteristikami plne fungujúceho človeka (*the fully functioning person; FFP*) a podmienkami facilitujúcimi rozvoj plne fungujúceho človeka.

Plne fungujúci človek je podľa Rogersa “tvorivý človek” s citlivou otvorenosťou k vlastnému svetu, s dôverou vo vlastnú schopnosť tvoriť nové vzťahy s prostredím. Je to typ človeka, ktorý vytvára tvorivé produkty a tvorivý život. Môžeme preto konštatovať, že vnútorné podmienky ako ich Rogers špecifikuje vo svojej teórii tvorivosti, korešpondujú s charakteristikami plne fungujúceho človeka, ktoré sú identické s kvalitami tvorivého človeka. Oba modely preto ponúkajú konceptuálny rámec pre pochopenie tvorivého zamestnanca aj tvorivého manažéra či lídra v rámci kontextu organizácie. Detailnejšie zistenia a aplikácie uvádza ďalšia časť subkapitoly. Podľa Rogersa má každý jedinec potenciál rásť a plne fungovať, ak sú ním špecifikované podmienky prítomné. Odpoveď na otázku, *aké podmienky sú nevyhnutné k tomu, aby sa jedinec stal plne fungujúci*, je vyjadrená v centrálnej hypotéze na klienta zameranej terapie. Podľa nej má jedinec nesmierny vnútorný potenciál k tomu, aby rozumel sebe samému, alebo zmenil svoj sebaobraz alebo sebariadil svoje správanie. K týmto zdrojom je možné dostať sa iba vtedy, keď je poskytnutá určitá, definovateľná atmosféra, ktorá facilituje tieto psychologické postoje a kvality; tú atmosféru tvorí empatické porozumenie, kongruencia a nepodmienené pozitívne prijatie (Rogers, 1951).

Tieto podmienky alebo charakteristiky procesu sú aplikovateľné nielen pre vzťah medzi terapeutom a klientom, ale podľa Rogersa (1951) aj medzi rodičom a dieťaťom, lídrom a jeho tímom, učiteľom a jeho žiakom, alebo nadriadeným a podriadeným. Tieto podmienky sú aplikovateľné na akúkoľvek situáciu, v ktorej ide o rozvoj osobnosti. Uvedené charakteristiky aplikované v zmienených vzťahoch sú opakovane validizované vo výskume a praxi rôznych profesií a v rôznom organizačnom kontexte (Sollárová & Sollár 2013; Motschnig & Ryback 2016; Sollárová, 2016, Popelková et al., 2018).

Môžeme preto uzavrieť, že externé podmienky posilňujúce tvorivosť tak ako ich charakterizoval Rogers vo svojej teórii tvorivosti, korešponujú s podmienkami facilitujúcimi proces plnšieho fungovania osobnosti (ako synonymum tvorivej osobnosti), čím obe poskytujú všeobecný konceptuálny rámec pre nastavenie takých podmienok a kultúry v organizácii, ktoré budú posilňovať tvorivosť u zamestnancov, manažérov aj lídrov.

## **5.2 Princípy tvorivosti vo vyučovaní zameranom na žiaka/študenta**

Po prezentovaní teoretických východísk Rogersovej teórie tvorivosti sa zameriame na uplatnenie ich princípov vo vzdelávaní, z pohľadu skúseností jednej z autoriek publikácie s aplikáciou Rogersom uvádzaných princípov vyučovania zameraného na študenta (*Person-Centered Education – PCE*) v podmienkach vzdelávania vysokoškolských študentov (bližšie in Sollárová, 2005).

Rogers sa aktívne zapojil do školského vzdelávania. Propagoval posun zameranosti vo vzdelávaní z vyučovania na učenie sa a od učiteľa k facilitátorovi. Chápal učiteľov ako facilitátorov učenia sa, zahŕňajúceho celú osobnosť.

Podľa Rogersa (1983) zážitkové učenie musí vychádzať z vlastnej iniciatívy. Podnet môže prichádzať zvonku, ale pocit objavovania a motivácie, ktorý so sebou prináša, vychádza zvnútra. Iba študent môže posúdiť, či vyučovanie je osobnostne významné. Úlohou facilitátora nie je rozhodnúť, či by sa študenti mali učiť, ale identifikovať a vytvoriť hlavné „prísady“ psychologickkej klímy, ktorá pomôže študentom cítiť slobodu v učení a raste.

Vonkajšie podmienky, ktoré učenie a rast facilitujú, obsahujú:

- nepodmienené akceptovanie človeka,
- klímu bez kritického hodnotenia,
- podporu psychologickkej slobody.

To vystihuje Rogersovu kľúčovú snahu – presvedčenie o túžbe individua plne rozvinúť svoj potenciál interakciou a podporujúcim prostredím. Vytvorenie klímy pre učenie sa „celej osobnosti“ možno stotožniť s podmienkami charakterizovanými Rogersom posilňujúcimi konštruktívnu tvorivosť (Rogers, 1983). Do kategórie vytvorenia psychologického bezpečia zaraďuje:

- nepodmienené akceptovanie hodnoty jedinca akýmkoľvek facilitátorom (rodičom, učiteľom, terapeutom a pod.). Efektom tohto postoja je vytvorenie klímy bezpečia, kde sa jedinec učí, že môže byť tým, čím je bez prestierania, keďže si ho cenia práve pre to, aký je. Vzhľadom na to nemá potrebu správať sa rigidne, môže objavovať to, čo znamená byť samým sebou, môže sa snažiť o sebaaktualizáciu novými a spontánnymi spôsobmi;
- poskytovanie klímy, v ktorej chýba externé hodnotenie. Veľmi oslobodzujúco na jedinca pôsobí, ak sa nachádza v prostredí, kde nedochádza k posudzovaniu – napr. zo strany učiteľa či rodiča. Hodnotenie je vždy hrozbou, vždy vytvára potrebu obrany. Ak to, čo robím, je podľa vonkajších noriem zlé, nemusím si uvedomiť, že je to časťou mňa. Ak toto odpadá, môžem si uvedomovať vlastné zdroje hodnotenia, čím sa „posúvam“ k tvorivosti. To neznamená, že učiteľ by nemal vyjadriť svoj názor. No namiesto hodnotiaceho konštatovania: „To, čo robíš, je zlé!“, by mal reagovať: „Nepáči sa mi, čo si urobil.“;
- empatické pochopenie. Ak dokážem akceptovať človeka, ktorého už poznám takého, aký je, vzbudím pocit bezpečnosti a ten človek sa potom môže prejaviť taký, aký je.

Do kategórie vytvorenia psychologickkej slobody zaraďuje Rogers možnosť úplnej slobody v symbolickom vyjadrovaní sa.

V terapii zameranej na klienta (Rogers, 1959) je možné sa spoliehať na kapacitu klienta pri konštruktívnom zvládaní jeho životnej situácie a ak je cieľom terapeuta smerovať k uvoľneniu tejto kapacity, prečo by sa táto hypotéza nemohla aplikovať na vyučovanie? Ak výsledkom tohto terapeutického prístupu je človek, ktorý je nielen lepšie informovaný o sebe, ale ktorý si zároveň dokáže aj lepšie poradiť v nových situáciách, mohli by sme podobný výsledok očakávať aj vo vzdelávaní?

Určite áno, musíme si však uvedomiť, že princípy terapie zameranej na klienta sú relevantné iba pre jeden typ vzdelávacieho cieľa. Nejde o vzdelávanie, ktoré by bolo relevantné v autoritárskej kultúre, či v implementovaní autoritárskej filozofie. Naopak, je relevantné pre

cieľ opísateľný ako demokratický a vďaka nemu pomáhame žiakom/študentom stať sa jedincami

- ktorí dokážu konať z vlastnej iniciatívy a dokážu za svoje konanie brať zodpovednosť;
- ktorí sú schopní inteligentného výberu a sebasmerovania;
- ktorí sú kritickými študentmi schopnými hodnotiť to, čo sa im odovzdáva;
- ktorí získali poznatky relevantné riešeniu ich problémov;
- ktorí sa dokážu flexibilne adaptovať na nové problémové situácie;
- ktorí si znútorňovali prispôsobivý prístup k problémom, s voľným a tvorivým využitím vlastnej skúsenosti;
- ktorí dokážu efektívne kooperovať s druhými v rôznorodých činnostiach;
- ktorí pracujú nie pre získanie pochvaly od druhých, ale pre vlastné sebarealizačné účely.

Bežná školská prax však dokazuje, že obvykle je cieľ celkom odlišný – ide skôr o „vyprodukovanie“ žiaka/študenta schopného reprodukovať určité informácie, ktorý ma zručnosti vykonávať určité predpísané intelektuálne operácie a ktorý dokáže reprodukovať myslenie svojho učiteľa.

### *Podoby Rogersových hypotéz PCE vo vlastnom zážitku facilitátora*

V rámci Rogersových snáh rozvinúť vyučovanie zamerané na žiaka/študenta, ktoré vychádzalo z terapie zameranej na klienta, sa vykryštalizovali niektoré základné hypotézy paralelné s hypotézami v terapii (Rogers, 1951; 1983), ktoré budú demonštrované na autentickej skúsenosti autorky z aplikovania Rogersových princípov Na študenta zameraného učenia (Rogers, 1983) v práci so študentami vysokej školy, v rámci konkrétnej disciplíny Psychológie osobnosti. Išlo o semestrálny kurz, pričom psychológia osobnosti predstavovala dôležitú disciplínu, ktorej miera ovládania poznatkov bola konfrontovaná nielen s povinnou skúškou, ale aj ako súčasťou štátnicovej skúšky. Tento moment komplikoval autorkin postoj k miere slobody poskytnutej študentom pri určení záberu aj rozsahu potrebných poznatkov.

### **1. Nemôžeme druhého človeka učiť priamo; jeho učenie môžeme iba facilitovať.**

Je to iba ináč vyjadrené príslovie o koňovi, ktorého môžete priviesť k vode, ale nemôžete ho prinútiť piť. V tomto predpoklade ide o to, že ak sa namiesto celého nášho zamerania a záujmu učiteľa, čo bude učiť, ako dokáže, čo naučil, ako pokryje všetko, čo mal naučiť, zameriame skôr na študenta, dostaneme odlišný obraz. Malo by nás zaujímať, aký má on svoj cieľ v danom

predmete, disciplíne, čo sa chce naučiť, ako učiteľ môže facilitovať jeho učenie sa a rast – čím sa dostávame k celkom odlišnému typu vzdelávania.

Akú praktickú podobu malo potom pochopenie tejto myšlienky v práci so študentmi? K jednoznačne vymedzenému záberu povinných poznatkov daných sylabom tém, povinnou literatúrou a požiadavkami na test ku skúške autorka/lektorka definovala podobu ústnej skúšky v takej podobe, že bude očakávať predstavenie aspoň jednej časti diela podľa vlastného výberu a autora (predstaviteľ'a) podľa vlastných preferencií k diskusii na ústnu časť, ktorá už nemala podobu zisťovania faktografie z danej knihy, ale skôr podobu diskusie o dojme, pochopení hlavných myšlienok autora či knihy, o vlastnom prijatí či odmietnutí názorov autora. Dojem lektorky ako aj feedback študentov bol jednoznačne pozitívny tým, že tento prvok „poľudštil (ináč náročnú) skúšku“ a poskytol priestor dozvedieť sa vzájomne o vlastných preferenciách, záujmoch či cieľoch štúdia (nielen) predmetu viac než z testu zameraného na osvojené fakty a informácie.

## **2. Človek sa významne učí iba to, čo vníma ako súčasť uchovania alebo zdokonalenia štruktúry svojho self.**

Ak si dvaja študenti zvolia seminár z matematiky, môžu mať k tomu rozdielny postoj: jeden vníma tento materiál ako priamo relevantný svojmu profesionálnemu cieľu, preto aj má priamy podiel na dlhodobom zdokonaľovaní seba. Druhý študent sa zapísal iba preto, že seminár je povinný. Pre uchovanie a zdokonalenie seba sa považuje za nevyhnutné obstať aj na univerzite. Rozdiel v učení týchto dvoch študentov vyplýva z ich rozdielneho postoja – prvý potrebuje funkčne sa učiť, druhý potrebuje urobiť skúšku.

Práve tú časť práce v predmete psychológia osobnosti, ktorá umožnila študentom slobodne si vybrať to, čomu chceli venovať svoj čas, záujem i energiu, možno vnímať ako významné učenie sa aj z pohľadu zdokonalenia štruktúry self. Odhadujeme, že takto definovaná prezentácia aj forma prezentovania, či už na skúške, alebo na hodine (vždy vo väčšej či menšej skupinke) bola skôr výnimočným zážitkom pre študentov a predpokladáme, že aj táto kvalita prispela k tomu, že došlo k významnému učeniu sa (nielen toho, čo si študent vybral sám, ale aj toho, čo vybral iný študent, keďže to stratilo prívlastok povinného a požadovaného učiteľom/lektorom).

## **3. Štruktúra a organizácia self sa v situácii ohrozenia stáva rigidnejšou, naopak v situácii bez ohrozenia je self uvoľnené a rozšírené tak, že ho skúsenosť a zážitok z učenia môže zachytiť.**



Ide o fakt, že učenie často vyvoláva pocity ohrozenia, keď napr. nový materiál ohrozuje nejakú hodnotu, s ktorou sa self už identifikovalo: naučiť sa objektívne fakty o predsudkoch môže ohroziť tie predsudky, ktorým už podliehame.

Myšlienku, aby situácie učenia sa neboli ohrozujúce, sa autorka ako lektorka kurzu snažila podporovať svojim nehodnotiacim a akceptujúcim postojom k názorom, ktoré sa líšili od jej explicitne či implicitne prezentovaných postojov. Zážitok, keď sa študentka „odvážila“ vyjadriť svoj negatívny a odmietavý dojem z knihy, ktorú preložila sama lektorka kurzu, pričom jej veľmi pozitívny postoj ku knihe bol známy, bolo považované už nie iba za test toho, ako a či dokáže tolerovať názor odlišný od jej, ale aj ako dôkaz presvedčenia, že si študentka toto riziko môže i dovoliť (keďže išlo o situáciu na skúške).

### **5.3 Aplikácia uvedených princípov do situácie vyučovania v triede**

#### **1. Vytvorenie klímy akceptovania**

Ak sa v dôsledku postoja učiteľa - lídra vytvorila primeraná klíma v triede, špecifické techniky sa javili ako sekundárne. Ak učiteľ akceptuje učiacich sa takých, akí sú, dovoľí im voľne vyjadriť svoje city a postoje bez posudzovania, plánuje učebné činnosti skôr spolu s nimi než pre nich, vytvára uvoľnenú atmosféru v triede bez emocionálneho napätia, to všetko má dopad na ich prežívanie: v klíme plnej pochopenia a bez ohrozenia môže žiak pracovať „bez obrany“. Naplnia sa jeho túžba byť akceptovaný, preto cíti v sebe požiadavku byť zodpovedný za vlastné interpretácie a porozumenie. Vo svojej integrite cíti silu dôvery druhého človeka, aj vďaka čomu sa zlepšia jeho medziľudské vzťahy k druhým. Bude prejavovať viac pochopenia a akceptovania a rozvinie voľnejšie vzťahy, čo má dopad na celkovú náladu v triede.

Takto možno uvedenú vzdelávaciu klímu rozvinúť na začiatku kontaktu so žiakmi:

Učiteľ by mal zabezpečiť voľnú a chápanú klímu, v ktorej sa rešpektuje individualita každého. Je to možné iba vtedy, ak sa vyučujúci sám stotožňuje s filozofiou konzistentnou s uvedenými zásadami terapie zameranej na klienta. Sedieť by sa malo v kruhu a tak, aby učiteľ bol tiež akoby členom skupiny. Sedenia by sa mohli začať tým, že žiaci diskutujú o svojich problémoch, analyzujú motív výberu seminára, ciele, na ktorých by sa vlastná osnova skupiny mala budovať.

Časté argumenty učiteľov, prečo nemožno uvedený spôsob vyskúšať, spočívajú v tom, že sa cítia zviazaní používaním predpísaného textu, že učitelia sa musia zložiť také isté skúšky ako tí, čo sa učia konvenčným spôsobom, že učiteľ zodpovedá za to, čo sa žiak má naučiť.

Možný kompromis núka riešenie, keď učiteľ uvedie „obmedzenia“, ktoré treba rešpektovať (povinné literárne zdroje, forma skúšky), a potom im dá špecifikovať očakávania od seminára. Dôležité potom nebudú obmedzenia, ale tolerantný postoj a vytvorenie slobody, ktorá v rámci týchto obmedzení existuje, čo korešponduje s konceptom sociálnej mediácie Mearnsa et al. (2013), kde jedinca v procese rastu posilňujú určité obmedzenia sociálneho kontextu.

## 2. Rozvoj individuálnych a skupinových cieľov

Na žiaka/študenta zameraný predmet začína stanovením cieľov žiakmi/študentmi, pričom použité metódy môžu byť rozličné. Úlohou učiteľa pritom je naznačiť, aké zdroje môže učitelia sa pri dosiahnutí sebou stanoveného cieľa použiť.

Zážitok z psychológie umenia: po uvedení ponuky prednášok autorka/lektorka otvorila možnosť doplnenia tém podľa vlastných preferencií. Jedna študentka, inšpirovaná témou svojej diplomovej práce, prejavila záujem o super špecifickú tému tieňa vo výtvarnom umení. Bol tu zrejmy moment prekvapenia, keď ďalšiu prednášku uviedla ako splnenie objednávky a vnímala tento moment ako kľúčový v tom, čo myslela spoločnou tvorbou práce na prednáškach.

## 3. Meniaca sa úloha lídra

Úloha vodcu, ktorá je najnevyhnutnejšou a najúčinnnejšou v rozvoji tolerantnej klímy v skupine, sa v priebehu práce (semestra) mení: na začiatku by mal vodca byť skôr tým, kto akceptuje a chápe žiakov/študentov a nehodnotí, čo odstraňuje pocity ohrozenia a následný obranný postoj. Služi ako emocionálny a myšlienkový lievik. Pre jeho postoj sú typické rešpekt a spoľahlivosť. Po vytvorení atmosféry a rozvoji skupiny sa jeho pozícia mení – posúva sa do voľnejšej účasti na „takto to cítim ja“, pričom nenanucuje svoje hodnoty, ale ponechá žiakom/študentom voľnosť v ich hodnotení (to neznamená, že vodca, ak to cíti on alebo trieda, nemôže prednášať, viesť riadenú diskusiu alebo začať kľúčovými otázkami).

Načrtnutú predstavu o role vodcu vo vzdelávacej situácii, kde cieľom je koncentrovať proces na rozvoj cieľov žiakov/študentov, možno zhrnúť takto:

- na začiatku má vodca čo robiť s navodením nálady alebo klímy skupinového zážitku svojou vlastnou filozofiou dôvery ku skupine, ktorú primerane dáva najavo;
- vodca pomáha členom skupiny ujasniť si ciele a všetky ich akceptuje;
- spolieha na túžbu učiacich sa implementovať tieto ciele ako motivačnú silu učenia sa;
- pomáha sprístupniť všetky zdroje, o ktorých použitie by žiak/študent mohol mať záujem;

- dovoľí, aby bol „využitý“ ako flexibilný zdroj spôsobmi, ktoré sa z pohľadu skupiny zdajú významné;
- akceptuje aj intelektuálny obsah, aj emocionálne postoje, pričom im venuje primeranú pozornosť z pohľadu jedinca, aj skupiny;
- po vybudovaní akceptujúcej klímy v skupine sa z vodcu stáva participant, člen skupiny, čo znamená, že vyjadruje za seba svoje vlastné názory;
- ak sa skupinová interakcia stáva nabitá emóciami, snaží sa zachovať si neutrálnu a chápaciu rolu, aby dal najavo akceptovanie rôznych existujúcich citov;
- to, ako sa v celom spektre spôsobov správa, je „limitované“ jeho autenticitou a vlastnými postojmi, t. j. nepredstiera akceptujúce pochopenie, ak ho necíti.

#### 4. Proces učenia sa v triede zameranej na žiaka/študenta

Ten, kto je zvyknutý na vysoko organizovanú prezentáciu v triede, môže vnímať takúto diskusiu ako príliš uvoľnenú, preskakujúcu od témy k téme, čo je pravda. Pritom sa však potvrdzuje, že ak sa vodca necíti v pohode v situácii, keď „téma visí vo vzduchu“, a pokúša sa o uzavretie diskusie, v skupine dôjde k uvoľneniu, ale zastaví to potrebu ďalšieho premýšľania nad témou. Ak vodca dokáže tolerovať neistotu, nejednotnosť názorov, nevyriešenie otázky, ktoré skupina nastolila, a hodina sa končí bez umelého záveru, vtedy členovia skupiny pokračujú v živom premýšľaní aj po hodine – samoučenie pokračuje (napr. štúdiom literatúry).

Túto myšlienku autorka podporovala tými momentmi, keď sa odvolávala pri nejakej téme, myšlienke na istú knihu s poznámkou, prečo a v čom ju prípadným záujemcom odporúča. Sila a potenciál takto predkladanej „úlohy“ boli v možnosti, dobrovoľnosti, „nepovinnosti“ a minimálne pre časť študentov sa stala výzvou.

#### 5. Problém hodnotenia

Ako vyriešiť známkovanie či skúšky pri aplikovaní spomenutej situácie v triede?

Ak sú ciele jedinca aj skupiny organizujúcim jadrom seminára, ak sú ciele jedinca uspokojené získaním významného učenia, ktoré má ako dôsledok zdokonalenie seba, ak je funkciou inštruktora facilitovať takéto učenie sa, potom jediným človekom, čo dokáže ohodnotiť, nakoľko sa stanovený cieľ dosiahol, je samotný študent. Sebahodnotenie sa zdá ako logický postup. Je to revolučný prístup, keďže jadrom zaužívaných vzdelávacích programov je prísne hodnotenie žiaka/študenta učiteľom alebo neosobnými testmi. Podľa Rogersa (Rogers & Freiberg, 1998) vo vyučovaní zameranom na učiaceho sa je však najvhodnejším spôsobom hodnotenia sebahodnotenie. Učiaci sa vnímajú úlohu hodnotiť seba ako ďalšiu príležitosť rásť.

Udivene si uvedomujú fakt, že nebudú hodnotení „zvonka“. Nemusia sa triasť obavami, že „nezložia“ skúšku, ani nemusia s detským očakávaním anticipovať hodnotenie. Naopak, jedinec musí formulovať vlastné kritériá hodnotenia, musí si vybrať normy.

Tradičným prístupom k hodnoteniu ovplyvnení učiteľia sú presvedčení o tom, že hodnotenie zvonka je primárnou funkciou vzdelávania a známky sú bilanciou takéhoto hodnotenia. Vo vyučovaní zameranom na žiaka/študenta sa možno s ním „dohodnúť“, pričom nestrácame zo zreteľa význam sebahodnotenia pre jeho rast.

Záverom možno konštatovať, že väčšina súčasného vzdelávania je ešte stále zjavne založená na predpoklade, že učiace mu nemožno dôverovať. Z toho vyplýva, že učiteľ musí „dodať“ motiváciu, informácie, organizáciu materiálu a musí využívať skúšanie, aby žiaka/študenta v želaných činnostiach motivoval.

Rogersov prístup však vychádza z presne opačného prístupu, podľa ktorého jedincomi možno dôverovať, presnejšie, možno sa spoliehať na jeho túžbu učiť sa spôsobom, aký uchová alebo zdokonalí jeho self, na čo využije všetky dostupné zdroje, pričom sám seba ohodnotí v tom, aký urobil pokrok smerom k cieľom vytýčeným sebou samým. To všetko mu umožní rásť v atmosfére, ktorá mu rast umožní! Ak uvedené princípy učiteľ rešpektuje,

- vytvára klímu triedy, kde sa rešpektuje integrita jedinca, jeho ciele, názory, postoje,
- akceptuje emocionálne postoje, ktoré sú súčasťou vzdelávacej či skupinovej skúsenosti,
- akceptuje svoju rolu ako člena skupiny učiacich sa, nie ako autority,
- sprístupňuje zdroje, ktoré pomáhajú učiacim sa dosiahnuť nimi stanovené ciele,
- spolieha na kapacitu jedinca pri rozlišovaní pravdy a nepravdy,
- spolieha na schopnosť jedinca posúdiť svoj vlastný pokrok.

Hoci sa Piirtová (2011) neodvoláva explicitne na Rogersovu teóriu tvorivosti, jej systém kľúčových postojov ako hlavných kategórií ňou vytvoreného systému tvorivosti je však kompatibilný s internými charakteristikami konštruktívnej tvorivosti aj externými podmienkami podporujúcimi tvorivosť. Keďže ich vzťahuje k zadefinovaniu tvorivosti a inovatívnosti v rámci zručností pre 21. storočie v špecifikovaní podmienok výchovy a vzdelávania žiakov/študentov, ktoré rozvoj tvorivosti a inovatívnosti ako zručnosti podporujú, je jej prístup relevantný pre zameranie kapitoly.

Pre podporu kľúčového postoja otvorenosť voči skúsenosti Piirtová (2011, s. 20-21) pre prácu učiteľa so žiakmi/študentmi odporúča také spôsoby akými sú:

- Rozvíjajte nehodnotiaci, akceptujúci postoj
- Vytvárajte časový priestor pre učiacich sa, aby mohli skúmať detaily

- Neposkytujte príklad; zdieľajte skúsenosť s použitím zmyslových detailov
- Pozrite sa na veci z rôznych perspektív
- Na začiatku preberania novej témy si vyberte niečo (predmet, pieseň, obrázok), ktorý reprezentuje danú tému a úlohou žiakov/študentov je premýšľať nad jeho účelom, funkciou, významom, ktoré sú reprezentatívne pre preberanú tému
- Hľadajte súvislosti a podobnosti medzi rozdielnymi vecami
- Inštruujte učiacich sa, aby sa na veci pozerali v novom svetle tak, že vytvoria nové alternatívne použitia týchto vecí/predmetov.

Pre podporu kľúčového postoja riskovanie – ochotu riskovať Piirtová (2011, s. 26-27) odporúča nasledovné spôsoby práce učiteľa so Žiakmi/študentmi:

- Vytvorte v triede atmosféru, ktorá povzbudzuje slobodu intelektuálne a tvorivo riskovať. Umožňuje to postoj skupinovej dôvery. Učiaci sa by mali diskutovať, čo takéto riskovanie znamená
- Demonštrujte ochotu riskovať (zdieľajte vlastné príbehy, kedy ste prejavili ochotu riskovať)
- Vyskúšajte spolu nejakú športovú aktivitu, kde nikto nebude hviezdou a zabavte sa pri tom.
- Nechajte ich, aby hodnotili samých seba a svoj výkon
- Zavádzajte úlohy bez hodnotenia
- Zaved'te s nimi študijné/učebné kontrakty
- Vytvorte v triede miesto s označením „tvorivá bezpečná zóna“.

Pre podporu kľúčového postoja skupinovej dôvery/dôvery v skupinu Piirtová (2011, s. 39) odporúča také spôsoby práce učiteľa so žiakmi/študentmi ako:

- Zaved'te pravidlá správania v triede, pričom pravidlá tvorí skupina (trieda) bez toho, aby boli navodené zvonku
- Modelujte podporné správanie. Učiaci sa vás budú imitovať.
- Osvojte si nehodnotiacu spätnú väzbu.

## 5.4 Empirické dôkazy o rozvoji tvorivosti na vyučovaní zameranom na žiaka/študenta

Autorka subkapitoly so svojim tímom popri aplikovaní princípov vzdelávania zameraného na žiaka/študenta empiricky overovala jeho efekty na rôzne premenné, pričom tvorivosť bola jednou z kľúčových premenných (bližšie in Sollárová, 2005).

Problémy výchovy a vzdelávania v súčasnom svete dostávajú globálny charakter, pričom sa stále výraznejšie ukazuje nedostatočnosť fragmentárnych výsledkov a čiastkových konceptov riešení. Vznikajú stále diferencovanejšie modely výchovy, tie však často stoja v rozpakoch pred riešením zásadných problémov praxe.

Nájsť odpoveď na otázku, aké sú možnosti humanizácie výchovy a vzdelávania, znamená v našich podmienkach predovšetkým nájsť a sformulovať filozofiu výchovy, ktorá bude tvoriť teoreticko-metodologické východiská pre úvahy o výchove, ale aj orientovať praktické prístupy na riešenie problému. Jednou z možností je Rogersova koncepcia vyučovania zameraného na žiaka/študenta (PCE), ktorá si všíma komplexne osobnosť, jej slobodu, sebaaktualizáciu a tvorivosť.

Rogers zdôrazňoval, že o efektívite psychoterapie väčšími ako metóda alebo technika použitá terapeutom rozhodujú také kvality psychoterapeutického vzťahu ako empatické porozumenie, autentickosť a vrúcnosť. Rogersov názor, že kvality takéhoto vzťahu sú dôležité aj v podmienkach vzdelávania, sa výskumne potvrdil v zmysle významu kvality vzťahu učiteľ – učiaci sa pre podporu efektívneho učenia (Rogers, 1983).

Zavedenie vzdelávania zameraného na žiak/študenta si vyžaduje splnenie predpokladu, podľa ktorého sa učiteľ (vnímaný ako autorita v učebnej situácii) cíti dosť bezpečne vo vzťahu k sebe samému a vo vzťahu k druhým a dôveruje v ich schopnosť samostatne myslieť a učiť sa. Po splnení tohto predpokladu sa môžu do praxe uviesť tieto charakteristiky vzdelávania zameraného na žiaka/študenta:

- podporujúci, facilitujúci učiteľ sa delí o zodpovednosť za učebný proces s učiacimi sa, rodičmi a ostatnými členmi komunity;
- facilitátor poskytuje zdroje učenia;
- učiaci sa si vytvárajú svoj vlastný program učenia sám, alebo v spolupráci s druhými;
- je zabezpečená podporná učebná atmosféra;
- učiaci sa akceptujú sebadisciplínu (nahrádzajúcu externú disciplínu) ako svoju vlastnú zodpovednosť;
- hodnotenie rozsahu a významnosti učenia uskutočňuje v prvom rade samotný učiaci sa.

V tomto ovzduší podporujúcim rast má učenie tendenciu byť hlbším, napreduje rýchlejšim tempom a viac pretrváva v živote a správaní človeka v porovnaní s učením v tradičných triedach.

Koncepcia PCE sa často spája s pojmom nedirektívneho štýlu vyučovania, kde učiteľ prijíma rolu facilitátora, povzbudzovateľa, pomocníka a asistenta, zapája učiaci sa do rozhodovania, povzbudzuje ich, verí v ich schopnosti a umožňuje im rozvíjať sa ako jedinečným bytostiam, používa objavujúce vyučovanie, pričom využíva techniky na rozvoj tvorivosti a riešenia problémov. Klasické (tradičné) vyučovanie sa často vníma ako direktívne, keď učiteľ podáva hotové ucelené informácie a žiaci/študenti ich viac-menej pasívne prijímajú.

Výskumy u nás dokumentujú, že tvorivosť a tvorivé prístupy nie sú dostatočne podporované. Analýza vyučovacích stratégií ukázala silné preferovanie direktívneho štýlu vo vyučovaní (Zelina, 1995), podobne výskum klímy počas vyučovania konštatujú prevahu užívania, resp. pôsobenia na tvorivosť inhibujúcich, nie facilitujúcich činiteľov (Jurčová, Kusá, & Kováčová, 1995). Na druhej strane výskumy zamerané na sledovanie efektívnosti princípov vyučovania zameraného na učiaceho sa ukazujú jeho výrazný stimulujúci účinok na jeho mieru tvorivosti (Aspy & Roebuck, 1977).

Prvým krokom k implementácii teórií humanizujúcich vzdelávanie do praxe je ich experimentálne overenie priamo vo vyučovaní. Práve tento prvok inšpiroval výber problému výskumu, či vyučovanie podľa koncepcie PCE pozitívne ovplyvní tvorivosť učiaci sa, pričom sme predpokladali, že nedirektívnosť vyučovania zameraného na jedinca sa výraznejšie prejaví v mierach tvorivosti v porovnaní s direktívne vedeným klasickým vyučovaním.

Skúmanie tohto problému sme realizovali formou krátkodobého prirodzeného experimentu. Výskumnú vzorku tvorilo 58 študentov 2. ročníka nadstavbového pomaturitného štúdia na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Leviciach. Experimentálnu skupinu tvorila trieda „A“ (28 žiakov) a kontrolnú skupinu paralelná trieda „B“ (30 žiakov). Priemerný vek žiakov sa pohyboval od 19,0 do 20,5 roka. Experiment realizoval jeden vyučujúci v oboch skupinách v rozsahu dvoch spojených vyučovacích hodín v predmete psychológia, v experimentálnej triede bolo vyučovanie vedené podľa Rogersovej koncepcie PCE a v kontrolnej triede bolo klasické direktívne vyučovanie. Témou vyučovacích hodín bola toxikománia.

Predpokladaný rozdielny vplyv direktívneho a nedirektívneho vyučovania na tvorivosť žiakov sme sledovali aplikovaním testu domýšľania hypotetických udalostí, ktorý sme adaptovali podľa modelu Guilfordových testov verbálnych zložiek schopností tvorivého myslenia (Hlavsa & Jurčová, 1978). Vlastný test tvorili dve otázky: „Čo by sa stalo, keby neexistoval alkohol?“ (1. meranie na začiatku experimentu) a „Čo by sa stalo, keby neexistovali

cigarety?” (2. meranie na konci experimentu). Celkové skóre verbálnej tvorivosti tvorila suma hodnôt za fluenciu, flexibilitu a originalitu. Skóre ideačnej fluencie tvoril priemer súčtu riešení testovej úlohy. Skóre ideačnej flexibility tvoril priemer súčtu kvalitatívne odlišných riešení a hodnoty ideačnej originality tvoril priemer nezvyčajných, nápaditých a zriedkavo sa vyskytujúcich odpovedí na testovú otázku.

S cieľom zistiť rozdiely v úrovni tvorivých schopností medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sme Studentovým t-testom pre dva nezávislé výbery sledovali štatistickú významnosť rozdielov výsledkov žiakov oboch skupín v testových úlohách zameraných na ideačnú tvorivosť.

Priemerné hodnoty v testoch tvorivosti oboch skupín a hodnota t-testu poukazujú na homogénnosť výskumných vzoriek na začiatku experimentu, no získané priemerné bodové hodnoty na konci experimentu demonštrujú štatisticky vysoko významne rozdielnu úroveň výsledkov v testoch tvorivosti medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou na konci experimentu v prospech vyšších hodnôt v experimentálnej skupine.

Bodové hodnoty vyjadrujúce priemernú úroveň tvorivosti boli na konci experimentu rozdielne v oboch skupinách. Štatistické porovnanie rozdielov v tvorivosti medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v 2. meraní odhalilo vysoko významný rozdiel v prospech experimentálnej skupiny, teda v prospech skupiny s vyučovaním podľa koncepcie PCE, s nedirektívnym štýlom riadenia vzťahu učiteľ – žiak a s podmienkami podporujúcimi atmosféru slobodného učenia sa. V kontrolnej skupine, s klasickým direktívnym riadením vyučovacieho procesu, priemerná úroveň tvorivosti v porovnaní s počiatočnou úrovňou klesla (o .267 bodu), čo pri štatistickom porovnaní neodhalilo štatisticky významný rozdiel, no negatívne vyznieva stagnácia, resp. negatívny trend hodnôt v opakovanom meraní v kontrolnej skupine.

Z výsledkov možno usudzovať, že PCE systém aplikovaný v experimentálnej skupine významne podporil slobodnú a tvorivú atmosféru, čo sa pozitívne prejavilo na úrovni ukazovateľov tvorivého myslenia žiakov, kým klasické direktívne vyučovanie (kontrolná skupina) skôr tvorivosť inhibovalo vyvolávaním tlaku pracovať konvenčne, s presne stanovenou úrovňou a množstvom vedomostí a faktov.

Predpoklad pozitívnejšieho ovplyvnenia tvorivosti žiakov nedirektívne vedeným vyučovaním zameraným na žiaka v porovnaní s direktívne vedeným klasickým vyučovaním sa potvrdil. Tento výsledok je v súlade so zisteniami autorov skúmajúcich krátkodobé vplyvy na tvorivosť, napr. namerané vyššie výkony žiakov v testoch tvorivosti po aplikovaní krátkodobého tréningu (Piers & Morgan, 1973), po aplikovaní vhodne stimulujúcej inštrukcie



(Ridley & Birney, 1967) a po aplikovaní zahrievacích aktivít pred testovaním tvorivosti (Nash, 1975).

Ďalším krokom v overovaní efektívnosti vyučovania zameraného na žiaka by malo byť sledovanie vplyvu jeho dlhodobejšieho pôsobenia, ako aj sledovanie širšieho záberu prejavov kognitívneho, emocionálneho aj osobnostného charakteru. Jedným z najaktuálnejších prístupov, ktorými je možné dosiahnuť uvedený cieľ je transformatívne na osobnosť orientované líderstvo.

## Záver

Súčasnosť sa nesie v znamení školskej reformy zameranej predovšetkým na nové učebné osnovy, organizáciu, či technické vybavenie škôl. Žiaľ dôraz na osobnosť a jej formovanie v kontexte adaptácie na spoločenskú realitu zaostáva. Táto snaha vyznieva samoúčelne a požiadavky na školy, či ponuky „možností inovácie“ sú iba hľadaním skratiek na uľahčenie práce podpriemerne plateného učiteľa. Jeho osobnosť tak naďalej ostáva stagnujúcim aspektom v kontexte školy. Profesionalita učiteľa v súčasnosti nestojí len na jeho kognitívnych kvalitách odrážajúcich získané kredity počas pregraduálnej prípravy, ale prejavuje sa predovšetkým v jeho flexibilita, schopnosti riešiť problémy v edukácii, či citlivo sa s ňou stotožniť. Učiteľ je uvedenými prekážkami nútený k realizácii výkonových štandardov nevyhnutne pôsobiacich v úlohe stresorov na ceste napĺňania cieľov školy. Tvorivosť sa javí ako prostriedok a efektívna metóda riešenia rozličných problémov vyplývajúcich z edukačnej reality. Stotožňujeme sa s Dargovou (2001), podľa ktorej je nevyhnutné pripraviť osobnosť učiteľa na aktuálnu edukačnú realitu predovšetkým v týchto aspektoch:

- zabezpečiť optimálne materiálne vybavenie škôl;
- redukovať kurikulum;
- zvýšiť spoločenský status profesie učiteľa;
- obmedziť počet žiakov v triede;
- zabezpečiť adekvátne financovanie škôl, a to vo všetkých zložkách;
- organizovať výmenu skúseností v tvorivej činnosti, stimulovať kooperáciu;
- skvalitniť, obohatiť pedagogicko-psychologickú prípravu učiteľa;
- organizovať výcviky tvorivosti;
- realizovať programy na rozvoj komunikácie učiteľa;
- realizovať programy so zameraním na schopnosť diagnostikovať tvorivosť u žiaka;
- naučiť sa zväžiť vlastné možnosti využitia kreatívnych zložiek v edukácii.

V súčasnosti prebiehajú snahy o splnenie niektorých zložiek participujúcich na skvalitnení a inovácii edukácie, čoho dôkazom je predkladaná monografia. Téma tvorivosti a inovatívnosti v škole a edukačnom líderstve sa stala pre autorov a celý výskumný tím projektu APVV (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii) relevantnou pre jej zaradenie do koncipovania Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii, ktorý sa následne stal súčasťou (modulom) vo vytvorenom pôvodnom vzdelávacom programe zameranom na rozvíjanie líderských kompetencií

v predgraduálnej príprave budúcich učiteľov na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici a na úrovni školských a učiteľských lídrov. O jeho metodologickej podobe, implementácii a výsledkoch evaluácie efektov modulu pojednávajú ďalšie empirické štúdie a pripravovaná metodicky orientovaná publikácia.

## Literatúra

- Alina, M., Ghinea, V., & Cantaragiu, R. (2019). Does Sarcasm increase Creativity? A Romanian HR Specialists' Point of View. *Quality - Access to Success*, 20, 120-130.
- Amabile, T.M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behaviour* 10, 123–167.
- Amabile, T.M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *The Academy of Management Journal*, 39(5), 1154–1184. <https://doi.org/10.2307/256995>
- Amabile, T.M., & Pratt, M.G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Arnold, K., Turner, N., Barling, J., Kelloway, K., & Mckee, M. (2007). Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work. *Journal of occupational health psychology*, 12, 193-203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Aspy, D.N., & Roebuck, F.N. (1977). *Kids Don't Learn from People They Don't Like*. Human Resource Development Press.
- Baptiste, B. (2018). The Relationship Between the Big Five Personality Traits and Authentic Leadership. Dostupné na <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4714/>
- Barth, R.S. (2001). Teacher leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Bilton, Ch., & Leary, R. (2002). What can managers do for creativity? Brokering creativity in the creative industries. *International Journal of Cultural Policy* 8(1), 49-64.
- Blatný, M., & Plháčková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebezpojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologické ho výzkumu*. Tišnov.
- Bowman, R.F. (2004). Teachers as Leaders The Clearing House. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 187-189, <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.5.187-189>
- Bycio, P., Hackett, R.D., & Allen, J.S. (1995). Further assessments of BaSS's conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468–478
- Cashman, K. (2000). *Leadership from the Inside Out*. UT: Executive Excellence Publishing.
- Catmul, Ed (2008). *How Pixar fosters collective creativity*, *Harvard Business Review*. <http://www.resourceful-humans.com/Documents/Catmull-CollectiveCreativity.pdf>

- Çekmecelioglu, H., & Kaya, G. (2016). Leadership and Creativity: The Impact of Transformational Leadership on Individual Creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 243-249. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.11.020>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343-359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Costa, P.T., & McCree, R.R. (1997). Longitudinal stability of adult personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs. (Eds), *Handbook of Personality Psychology*. Academic Press.
- Cronbach, L., & Snow, R. (1977). *Aptitudes and Instructional methods: A Handbook for Research on Interactions*. Irvington.
- Cropley, A.J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 21(4), 253-260. <https://doi.org/10.1080/02783199909553972>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). The Creative Personality. *Psychology Today*, 36-40.
- Čavojsková, V., & Tabačková, K. (2014). *Psychológia tvorivosti v rôznych kontextoch*. PF UKF.
- Čermák, I., Hřebíčková, M., Osecká, L., & Řehulková, O. (1994). Interaction between personality and lexical means in social attribution. *Personality psychology in Europe*. Tilburg University Press.
- Dacey, J.S., & Lennonová, K.H. (2000). *Kreativita*. Martinus.
- Daft, R.L. (1999). *Leadership: Theory and practice*. Fort Worth: The Dryden Press.
- Danielson, C. (2016). The Framework for Teaching: Six Clusters Supporting High Level Learning (draft). Princeton, NJ: Danielson Group. Dostupné z <http://www.danielsongroup.org>
- Dargová, J. (2001). Tvorivý učiteľ tvorivá výučba. *Pedagogická orientace*, 11(3), 18-25.
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity*. Harper Collins Publishers.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. DfEE.
- de Vries, J.D., Bakker, A.B., & Breevaart, K. (2021). Sports lunch breaks, vigor, and creativity at work: A test of the work-home resources model. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1993960>

- Diehl, M., & Stroebe, W. (1991). Productivity loss in idea-generating groups: Tracking down the blocking effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 392-403.
- Digman, J.M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality & Social Psychology*, *50*(1), 116–123.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B., & Shamir, B. (2002). Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: A Field Experiment. *Academy of Management Journal*, *45*, 735-744. <https://doi.org/10.2307/3069307>
- Ďuričková, M., & Dargová, J. (1999). *Pedagogicko-psychologická príprava učiteľov*. Medacta, 165-167.
- Ekvall, G. (1999). Creative Climate. *Encyclopedia of Creativity*. In M.A. Runco, & S.R. Pritzker, (Eds), 403-412. Academic Press.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. In R.J. Sternberg, (Eds.), *Handbook of creativity* (169–186). Cambridge University Press.
- Ficková, E. (2001). Personality regulators of coping behavior in adolescents. *Studia Psychologica*, *43*(4), 321–329.
- Floyd, M. (2003). Modeling Music Education: Britain and Kenya. *International Journal of Music Education*, *40*(1), <https://doi.org/10.1177/025576140304000106>
- Foxall, G.R. (1992). Gender differences in cognitive styles of MBA students in three countries. *Psychological Reports*, *70*(1), 169–170. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.70.1.169>
- Fülöpová, E. (2006). *Výchova k tvorivosti*. Nová práca.
- Gallová, I., & Zaťková, M. (2013). *Manažment práce s ľuďmi v organizácii*. FSVaZ UKF.
- Gardner, H. (1995). Creativity: new views from psychology and education. *RSA Journal*, *143*(5459), 33–42. <http://www.jstor.org/stable/41376733>
- Gardner, H., & Wolf, C. (1994). The fruits of asynchrony. *Adolescent Psychiatry*, *15*, 96-120.
- Ghiselin, B. (Eds). (1995). *The Creative Process: Reflections on the Invention in the Arts and Sciences*.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Gordon, T. (1951). Group-Centered Leadership and Administration. In *Client-Centered Therapy* C.R. Rogers, (Eds.) 320-383. Constable.
- Gordon, S.P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. Allyn and Bacon.

- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156–167. <https://doi.org/10.1002/jocb.140>
- Guilford, J.P. (1950) Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.  
<http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J.P. (1970). Creativity Retrospect and Prospect. *Journal of Creative Behavior*, 4(3), 149-168. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1970.tb00856.x>
- Guilford, J.P., & Hoepfner, R. (1971). *The Analysis of intelligence*. McGraw-Hill
- Haasis, K. (2016). A Person-Centered Approach to Innovation Management: Experiences and Learnings. In J.H.D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik, & M. Lux, (Eds.), *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach*. Springer, 193-200.
- Hayes, S.C. (Eds.). (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. Plenum.
- Higgins, J.A. (1995). Innovate or evaporate: seven secrets of innovative corporation. *The Futurist*, September-October, 42-48.
- Hlavsa, J., & Jurčová, M. (1978). *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hlavsa, J. (1985). *Psychologické problémy výchovy k tvorivosti*. SPN.
- Hornberg, J., & Reiter-Palmon, R. (2017). Creativity and the big five personality traits: Is the relationship dependent on the creativity measure? In G.J. Feist, R. Reiter-Palmon, & J.C. Kaufman, (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity and personality research* 275–293. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316228036.015>
- Hossain, K.A. (2015). Leadership qualities for 21<sup>st</sup> century leaders. *Pearl Journal of Management, Social Science and Humanities*, 1(2), 18-29.
- Hoseinifar, J., Siedkalan, M., Zirak, S., Nowrozi, M., Shaker, A., Meamar, E., & Ghaderi, E. (2011). An Investigation of The Relation Between Creativity and Five Factors of Personality In Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2037-2041.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.394>
- Hřebíčková, M. (1999). Obecné dimenze popisu osobnosti: Big Five v češtině. *Československá psychologie*, 43(1), 1-12.
- Hřebíčková, M., & Čermák, I. (1996). Vnitřní konzistence české verze dotazníku NEO-FFI. *Československá Psychologie*, 40(3), 208–216.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář* (podle NEO Five-Factor Inventory P.T. Costy a R.R. McCrae). Testcentrum.

- Cavazotte, F., Moreno, V., & Hickmann. (2012). Effects of Leader Intelligence, Personality and Emotional Intelligence on Transformational Leadership and Managerial Performance. *The Leadership Quarterly*. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.10.003>
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Personality, intelligence and general knowledge. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 79–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.002>
- Chamorro-Premuzic, T., & Reichenbacher, L. (2008). Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking. *Journal of Research in Personality*, 42, 1095-1101. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.12.007>
- Cherry, K. (2012). *The Great Man Theory of Leadership*. Dostupné na <http://psychology.about.com/od/leadership/a/great-man-theory-of-leadership.htm>
- Isaksen, S.G., Babij, B.J., & Lauer, K.J. (2003). Cognitive Styles in Creative Leadership Practices: Exploring the Relationship between Level and Style. *Psychological Report*, 93(3), <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3.983>
- Ismail, A.B., Hj. Hasan Al-Banna, M., Sulaiman, A.Z. & Mohd, M., & Munirah, Y. (2011). An Empirical Study of the Relationship between Transformational Leadership, Empowerment and Organizational Commitment. *Business and Economics Research Journal*, 2, 89-107.
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L.A. Pervin, & O.P. John, (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford Press.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751–765. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.751>
- Judge, T.A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5). Získané z EBSCOhost.
- Jung, C.G. (1923). *Psychological types*. Brace.
- Jurčová, M. (1983). K ontogenetickému vývinu divergentného myslenia. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 18(2), 150–163.
- Jurčová, M., Kusá, D., & Kováčová, E. (1995). Creative Climate - Dimensions and Barriers. In M. Jurčová, & M. Zelina, (Eds.) *Creativization and Its Barriers*. SAP.
- Jurčová, M. (2003). Creativity - its Conceptual Framework and Research Potential in CEVIT. *Individual and Society*, 6(3), 52-68.



- Kaliská, L. (2019). *Bibliometric analysis of „Transformative leadership in education“ in Web of Science core collection*. In ICERI2019 Proceedings, 12th International Conference of Education, Research and Innovation, 11th-13th November, 2019. Seville, SPAIN, 9789–9798.
- Kasíková, H. (2001). Kooperativní učení ve výuce: teorie-výzkum-realita. *Pedagogika*, 67(2), 106-125.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001) *Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders*. Corwin Press
- Kaufman, D., Bowers, D., Okun, M., Van Patten, R., & Perlstein, W. (2016). Apathy, Novelty Processing, and the P3 Potential in Parkinson's Disease. *Front Neurol*. 23(7)95.  
<https://doi.org/10.3389/fneur.2016.00095>
- Kim, U. & Berry, J.W. (Eds.). (1993). *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context*. Sage Publications, Inc.
- King, L.A., McKee Walker, L., & Broyles, S.J. (1996). Creativity and the five-factor model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 189–203.  
<https://doi.org/10.1006/jrpe.1996.0013>
- Kirst, W., & Diekmeyer, U. (1998). *Trénink tvořivosti*. Portál.
- Kirton, M. (1980). Adaptors and Innovators in Organizations. *Human Relations*, 33(4), 213-224. <https://doi.org/10.1177/001872678003300401>
- Koestler A. (1964). *The Act of Creation*. Dell Publishing.
- Kohút, M., Halama, P., Soto, C.J., & John, O.P. (2020). Psychometric properties of Slovak short and extra-short forms of Big Five Inventory-2 (BFI-2). *Československá psychologie*, 64(5), 550-563.
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1959). *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*. McGraw-Hill Book Company Inc.
- Kosová, B. (2005). Profesionalita učitel'a – učitel' ako expert. In R. Jandová (Eds.), *Příprava učitel'ů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kotler, P., & Keller, K. (2006). *Marketing Management*. Upper Saddle River.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen*. John Wiley & Sons, Inc.
- Kouzes, J.M., & Posner, B. Z. (2017). Leadership Practices Inventory. Dostupné z: [www.leadershipchallenge.com](http://www.leadershipchallenge.com)

- Kusá, D., Jurčová, M., Hanulová, J., Danglová, O., Dočkal, V., Gurnáková, J., Szobiová, E., & Koutná, E. (2006). *Zjavná a skrytá tvorivosť*. SAV.
- Kusin, V., & Sollárová, E. (2002). *Ludská tvorivosť (filozofické, psychologické a sociálne otázky)*. FSVaZ UKF.
- Lajčiaková, P., & Tabačková, K. (2010). *Ako spracovať výskum*. Verbum.
- Landa, O. (1993). Metody tvůrčího řešení složitých řídicích problémů. *Podniková organizace*, 83(1), 8–14.
- Lee, S.A., & Dow, G.T. (2011). Malevolent creativity: Does personality influence malicious divergent thinking? *Creativity Research Journal*, 23(2), 73–82.  
<https://doi.org/10.1080/10400419.2011.571179>
- Leithwood, K. et al. (Eds) (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Boston, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Lim, B.C., & Ployhart, R.E. (2004). Transformational Leadership: Relations to the Five-Factor Model and Team Performance in Typical and Maximum Contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 610–621. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.610>
- Ljudvigová, I., & Procházková, K. (2018). *Vodcovstvo*. Ekonóm.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Portál.
- Lumsdaine, E. (1999). *Creative Problem Solving: Thinking Skills a Changing World*. McGraw Hill.
- Mackinnon, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484–495. [https://doi.org/10.1037/h0046541\\_s.24](https://doi.org/10.1037/h0046541_s.24)
- Margolis, J., & Huggins, K. (2012). Distributed but Undefined: New Teacher Leader Roles to Change Schools. *Journal of School Leadership*, 22, 953-981.  
<https://doi.org/10.1177/105268461202200506>
- Martindale, C. (2009). Evolutionary models of innovation and creativity. In T. Rickards, M.A. Runco, & S. Moger, (Eds.), *The Routledge companion to creativity*, (109–118). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Mearns, D., Thorne, B., & McLeod, J. (2013). *Person-Centred Counselling in Action*. SAGE.
- Metzl, E.S., & Morrell, M.A. (2008). The role of creativity in models of resilience: theoretical exploration and practical applications. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 303-318.
- Mikuláščík, M. (2010). *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Grada Publishing, a.s.

- Motschnig, R., & Ryback, D. (2016). *Transforming Communication in Leadership and Teamwork. Person-Centered Innovations*. Springer.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 31, 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Nash, W.R. (1975). The Effects of Warm-up Activities on Small Group Divergent Problem-Solving with Young Children. *Journal of Psychology*, 89, 237-241.
- Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574–583. <https://doi.org/10.1037/h0040291>
- Northouse, P.G. (2013). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.
- Osborn, A.F. (1957). *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking*. Charles Scribner's Sons.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. *Instructional Science*. 32(1-8). <https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000021806.17516.d0>
- Parkhurst, H.B. (1999). Confusion, Lack of Consensus, and the Definition of Creativity as a Construct. *Journal of Creative Behavior*, 33(1), 1 – 21.
- Peabody, D., & De Raad, B. (2002). The substantive nature of psycholexical personality factors: A comparison across languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 983–997. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.4.983>
- Pervin, L.A. (1993). *Personality: Theory and research* (6th ed.). John Wiley & Sons.
- Piers, S.V., & Morgan, F.T. (1973). Effects of Free Association Training on Children's Ideational Fluency. *Journal of Personality* 41(1), 42 - 45.
- Pietrasinski, Z. (1972). *Tvorivé myslenie*. Obzor.
- Piirto, J. (1995). Deeper and broader: The pyramid of talent development in the context of a giftedness construct. *The Educational Forum*, 59, 363–370. <https://doi.org/10.1080/00131729509335068>
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills. How to Embed Creativity into the Curriculum*. Sense Publishers.
- Popa, A.B., Hazel, M., Whatley, L., Andenoro, A., & Crandall, H. (2011). What is the role of perceived leadership capacity in presidential politics? Young voters' perceptions of candidates' leadership practices and the 2008 U.S. presidential race. *Journal of Leadership Studies*, 5(3), 25–39. <https://doi.org/10.1002/jls.20230>

- Popelková, M., Zafková, M., Šeboková, G., Uhláriková, J.(2018). *Duševné zdravie adolescentov : kognitívne a sociálne prediktory v kontexte školy*. Nitra : UKF.
- Posner, M.I. (2016). Orienting of attention: Then and now. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(10), 1864–1875.  
<https://doi.org/10.1080/17470218.2014.937446>
- Prentice, W. (2004). Understanding Leadership. *Harvard business review*,82, 102-109.
- Procházka, J. Vaculík, P., & Smutný, M. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Martinus.
- Rauch, C.F., & Behling, O. (1984) Functionalism: Basis for an Alternate Approach to the Study of Leadership. Leaders and Managers. *International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*,45-62. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-030943-9.50012-7>
- Ridley, D.R., & Birney, R.C. (1967). Effects of Training Procedures on Creativity Test Scores. *Journal of Educational Psychology*58(3), 158-164.
- Richard, M., & Engle, D. (1986). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 206.
- Rogers, C.R. (1951). *Client Centered Therapy*. Constable.
- Rogers, C.R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-60.
- Rogers, C.R. (1959). A Theory of Therapy; Personality; and Interpersonal Relationships, As Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch, (Eds), *Psychology: A Study of a Science*,3. Formulations of the Person and the Social Context. McGraw-Hill, 184–256.
- Rogers, C.R. (1963). The Concept of the Fully Functioning Person. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 1(1), 17-26.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. MacMillan Publ.
- Rogers, C.R., & Freiberg, H.J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Persona.
- Ruisel, I. (1998). Lexical hypothesis in a psychodiagnostic context. *Studia Psychologica*, 40(4), 244–249.
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO päťfaktorový osobnostný inventár: podľa NEO Five Factor Inventory P.T. Costu a R.R. McCraeho*. Testcentrum-Hogrefe.
- Ruisel, I. (2008). *Osobnosť a poznávanie*. Ikar.
- Runco, M.A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 317–324. <https://doi.org/10.1080/0031383032000079272>
- Runco, P., & Moger, S. (2009). *The Routledge companion to creativity* (109–118). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Russel, E., & Evans, R. (1989). *The Creative Manager*. Unwin Hyman.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sagiv, L., Arieli, S., Goldenberg, J., & Goldschmidt, A. (2010). Structure and freedom in creativity: The interplay between externally imposed structure and personal cognitive style. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 1086–1110. <https://doi.org/10.1002/job.664>
- Sagone, E., & De Caroli, M.E. (2014). The influence of creative personality factors on interpersonal adjustment in adolescents: what's the relationship? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 82, 131-136.
- Salbot, V., & Pašková, L. (2009). *Rozvíjanie tvorivosti v škole*. Belianum.
- Salgado, J.F. (1997). The five-factor model of personality and job performance in the European community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1),30-43
- Saucier, G. (1992). Benchmarks: Integrating affective and interpersonal circles with the Big-Five personality factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1025–1035.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1025>
- Scott, G., Leritz, L.E., & Mumford, M.D. (2004). Types of Creativity training: Approaches and their Effectivness. *Journal of Creative Behavior*, 38(3), 149–179.
- Scheerens, J. (Eds). (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Simonton, D.K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435–457. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.435>
- Sollárová, E. (1985). Výsledky aplikácie programov tvorivosti u žiakov základnej školy. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, 20(2), 159–169.
- Sollárová, E. (2005). *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. IKAR.
- Sollárová, E. (2016). Managing Change, Performance Evaluation, and Controlling with Congruence and Integrity. In R. Motschnig, & D. Ryback, (Eds.), *Transforming Communication in Leadership and Teamwork*. Springer, 79-90.
- Sollárová, E., & Sollár, T. (2013). Person-Centered Approach: Theory and Practice in a Non-therapeutic Context. *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered*. Springer.
- Soto, Ch., & John, O. (2017). The Next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and Assessing a Hierarchical Model With 15 Facets to Enhance Bandwidth, Fidelity, and Predictive Power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113, 117-143.  
<https://doi.org/10.1037/pspp0000096>

- Sparrow, P., & West, M. (2002). Psychology and Organizational Effectiveness. In I.Z.T. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram, (Eds.). *Organizational Effectiveness. The Role of Psychology*, 13-44. John Wiley & Sons.
- Spiro, R., Feltovitch, P., Coulson, R., & Anderson, D. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition. *Ill-Structured Domains*.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511529863.023>.
- Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American psychologist*, 51(7), 677–688.
- Sternberg, R.J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- Stoll, L., & Temperley, J. (2009). Creative leadership: A challenge of our times. *School Leadership & Management*, 29, 65-78. <https://doi.org/10.1080/13632430802646404>
- Stříženeč, M., & Ruisel, I. (1998). Religious coping styles and personality in Slovak adolescents. *Studia psychologica*, 40(4), 303-307.
- Sung, S.Y., & Choi, J.N. (2009). Do Big Five personality factors affect individual creativity? The moderating role of extrinsic motivation. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37(7), 941-956. <https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.7.941>
- Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť – od záhady k poznaniu*. Stimul.
- Šťáva, J. (1997). Lze tvorivosť naučiť? *Tvorivosť učiteľa k tvorivosti žáků*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvorivosti v práci učiteľa a žáka. Paido, 102-106.
- Tardif, T.Z., & Sternberg, R.J. (1989). What do we know about creativity? In R.J. Sternberg, (Eds.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*, Cambridge.
- Tomal, D.E., Schilling, C.A., & Wilthire, R.K. (2014). *The Teacher Leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth for Professional Development*. Sage Publishing.
- Torrance, E.P. (1965). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical*. *Gifted Child Quarterly*, 10, 9-14.
- Torrance, E.P. (1971). Are the Torrance tests of creative thinking biased against or in favor of “disadvantaged” groups? *The Gifted Child Quarterly*, 15(2), 75–80.  
<https://doi.org/10.4319/lo.2013.58.2.0489>
- Treffinger, D.J., Young, G.C., Selby, E.C., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. <https://doi.org/10.1515/JURA.2009.579>

- Ullrich, A., Weber, E., & Sultanow, E. (2015). *Creativity Technique-based Appraisal of the Strategic Component of a Business Model*. AIS Transaction on Enterprise Systems.
- Uherová, Z. (2013). *Rozvíjanie tvorivosti v procese edukácie z pohľadu študentov*. PU.
- Unsworth, K. (2001). Unpacking Creativity. *The Academy of Management Review*, 26, 286-297. <https://doi.org/10.5465/AMR.2001.4378025>
- Verbovanec, E. (2015). *Rozvíjanie tvorivosti učiteľa*. MPC.
- Výrost, J., & Ruisel, I. (2000). *Kapitoly z psychológie osobnosti*. Veda
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Solis Press.
- Walker, B.R., & Jackson, Ch.J. (2014). How the Five Factor Model and revised Reinforcement Sensitivity Theory predict divergent thinking. *Personality and Individual Differences*, 57, 54-58. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.011>
- Whiting, B.G. (1988). Creativity and entrepreneurship. How do they relate? *Journal of Creative Behavior*, 22, 178-183.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations 7th Edition*. Pearson.
- Zelina, M. (1995). An Effort to Define the Concept of Creative Education Strategies. In M. Jurčová, & M. Zelina, (Eds.), *Creativization and Its Barriers*. SAP

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

<b>Autori</b>	<b>PaedDr. Lucia Pašková, PhD., doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD., prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.</b>
<b>Názov</b>	<b>Tvorivá osobnosť lídra v edukácii</b>
Vedeckí recenzenti	doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D. doc. PhDr. Ľubor Pilárik, PhD. PaedDr. Klaudia Tabačková, PhD.
Technický editor	Ján Kaliský
Obálka	Mgr. Marek Štěpánek, creat studio s.r.o
Formát	pdf-súbor
Rozsah	103 strán (6,09 AH)
Rok vydania	2021
Vydanie	prvé, online
Vydavateľ	Belianum – vydavateľstvo Univezity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia	Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
<b>ISBN</b>	<b>978-80-557-1937-5</b>
DOI	<a href="https://doi.org/10.24040/2021.9788055719375">https://doi.org/10.24040/2021.9788055719375</a>



## Tvorivá osobnosť lídra v edukácii

Súčasná edukačná realita sa nesie v znamení školskej reformy zameranej predovšetkým na nové učebné osnovy, organizáciu, či technické vybavenie škôl. Žiaľ, vo väčšine prípadov, dôraz na osobnosť učiteľa a jej formovanie v kontexte adaptácie na spoločenskú realitu zaostáva. Učiteľ je uvedenými prekážkami nútený k realizácii výkonových štandardov často pôsobiacich v úlohe stresorov na ceste naplňania cieľov školy.

Profesionalita učiteľa však v súčasnosti nestojí len na jeho kognitívnych kvalitách rozvíjaných počas pregraduálnej prípravy, ale prejavuje sa predovšetkým v jeho flexibilitate, senzitivite, či originalite riešiť problémy v edukácii autenticky, kongruentne a empaticky. Tvorivosť a v rámci nej práve koncepcia tvorivosti od C. Rogersa ponúka učiteľom i riadiacim pracovníkom v školstve priestor na to ako koncipovať ciele, metódy a samotnú prax pre podporu tvorivých zručností žiakov i študentov a zároveň pre podporu tvorivej klímy školy, v ktorej samotní učitelia a riadiaci pracovníci budú prispievať ku kvalite tvorivosti a inovatívnosti ako prívlastku ich prístupu k práci.

Monografia prináša stručný prehľad teoretických východísk, využitím ktorých je možné zefektívniť potenciál tvorivej osobnosti ako aj tvorivé myslenie, ktoré v spojení s tvorivou atmosférou na pracovisku predstavuje základ pre zvyšovanie efektivity pracoviska ako hlavného cieľa akéhokoľvek manažmentu. Tvorivosť ako základný predpoklad zručností efektívnych v 21. storočí sa stáva hlavnou prioritou práve vyučovania zameraného na žiaka. Empirická sonda do tvorivých potencialít osobnosti transformatívneho lídra v edukácii špecificky rozširuje poznatky v predmetnej oblasti, s cieľom poukázať na možnosti zvyšovania tvorivosti žiakov v tvorivom prostredí prostredníctvom tvorivej osobnosti učiteľov ako lídrov súčasnej edukácie zodpovedných za rozvoj zručností potrebných v 21. storočí.

ISBN 978-80-557-1937-5



9 788055 719375