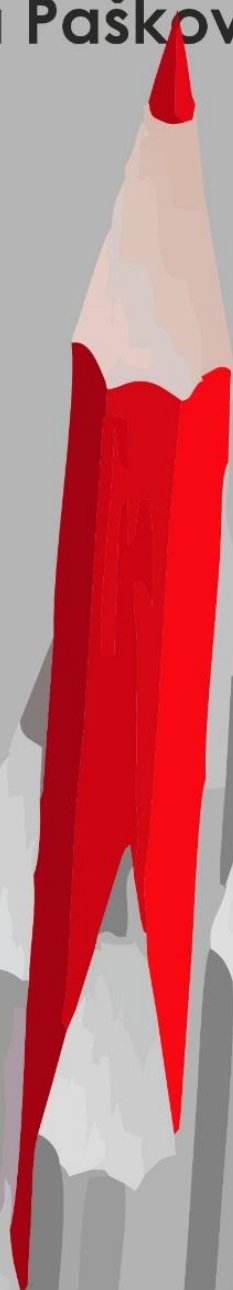


EFEKTIVITA LÍDRA V EDUKÁCIÍ

Lucia Pašková, Eva Sollárová



BELIANUM
2023

**UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

EFEKTIVITA LÍDRA V EDUKÁCI

Lucia Pašková, Eva Sollárová



Banská Bystrica 2023

Recenzenti: prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
doc. PhDr. Irena Plevová Ph.D.

Vydanie vedeckej monografie bolo podporené projektami APVV 15-0557 „*Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*“ a VEGA 1/0152/21 „*Kompetencie lídra v edukačnom prostredí v kontexte jeho osobnostných predispozícií a efektivity*“.

Vydanie prvé

Banská Bystrica, 2023

Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici,

Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2106-4

EAN 9788055721064

<https://doi.org/10.24040/2023.9788055721064>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-NC-ND (uvedenie autora - nekomerčné použitie - bez odvođeného obsahu).

Ako citovať:

PAŠKOVÁ, Lucia a Eva SOLLÁROVÁ. *Efektivita lídra v edukácii* [online]. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2023, 99 s. [dátum citovania]. ISBN 978-80-557-2106-4. Dostupné na: <https://doi.org/10.24040/2023.9788055721064>

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 SÚČASNÝ KONTEXT LÍDERSTVA VO SFÉRE VZDELÁVANIA A KEÚČOVÉ POJMY.....	6
1.1 Modely líderstva podporujúce efektivitu školy.....	9
1.2 Transformatívne líderstvo v edukačnom kontexte.....	18
1.2.1 Model transformatívneho líderstva Kouzesa a Posnera.....	19
2 VÝSKUM LÍDERSTVA V EDUKAČNOM KONTEXTE.....	21
2.1 Identifikácia/meranie transformatívneho líderstva.....	23
2.1.1 Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ).....	23
2.1.2 Dotazník prístupu k vedení lidí (CLQ Czech Leadership Questionnaire).....	24
2.1.3 Leadership Practices Inventory (LPI).....	26
2.2 Empirický výskum transformatívneho líderstva v edukačnom kontexte.....	28
2.2.1 Osobnostné predispozície lídra a potenciálneho lídra v edukácii.....	35
2.2.2 Výkonové predispozície lídra a potenciálneho lídra v edukácii.....	43
2.2.3 Porovnanie rôznych skupín pracovníkov školstva v charakteristikách transformatívneho líderstva.....	51
3 KONCEPTUALIZÁCIA KOMPETENCIÍ LÍDRA.....	58
3.1 Prístup založený na kompetenciách.....	58
3.2 Modely kompetencií lídra.....	60
3.3 Modely kompetencií lídrov aplikované do edukačného prostredia.....	61
3.3.1 Stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov.....	63
3.3.2 Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii.....	68
3.4 Modely pracovnej kompetencie a univerzálny kompetenčný rámec.....	72
3.4.1 Porovnanie Univerzálného kompetenčného rámca s Modelom kľúčových kompetencií lídra v edukácii.....	77
3.4.2 Porovnanie Univerzálného kompetenčného rámca s profesijným štandardom pre vedúceho pedagogického zamestnanca.....	79
ZÁVERY.....	84
LITERATÚRA.....	86

Úvod

Téma líderstva nie je v psychológii nová. V rámci rozsiahlych poznatkov, o ktoré sa psychologická veda v téme líderstva neustále obohacuje, existujú niektoré špecifické témy a špecifické aplikácie, ktoré v posledných desaťročiach predstavujú boom v záujme teoretického, výskumného a aplikačného záujmu nielen psychológov. K tým, ktoré pútajú najväčšiu pozornosť, určite patrí *model transformatívneho líderstva*. Je to určite aj tým, že táto koncepcia oslovuje súčasné pracovné prostredie beh ohľadu na jeho oblasť, keďže korešponduje s požiadavkami úspešného fungovania organizácií a ich vedenia, ukotvuje empiricky potvrdené parametre efektívneho vedenia úspešných organizácií a tým nastavuje rámec pre potrebné a požadované kvality lídrov. Zároveň tým vytvára rámec pre koncipovanie vzdelávania lídrov a budúcich lídrov vybavených zručnosťami a kompetenciami pre efektívne líderstvo. K rôznym pracovným prostrediam, v ktorých je od začiatku nového milénia prístup transformatívneho líderstva vo svete významne skúmaný a overovaný, patrí *školské prostredie*. Žiaľ, neplatí to pre Slovensko.

Líder v škole je označenie nie len pre človeka v riadiacej pozícii, ale pre učiteľov, ktorých každodenná činnosť v podobe realizácie vyučovania môže byť považovaná za líderskú. Učiteľ inštruuje žiakov, monitoruje ich činnosť, povzbudzuje, plánuje. Samotné motivovanie žiakov k prekročovaniu svojich možností, rozvoju sociálnych kompetencií, spolupráce a dosahovaniu spoločných cieľov triedy vykazuje značný prienik so správaním transformatívneho lídra. Preto lídrom v škole nie je len formálne menovaný riaditeľ, ale aj učiteľ, ktorého nasledovníci môžu byť žiaci, kolegovia, rodičia, či širšia komunita školy.

Predkladaná monografia je venovaná problematike efektivity transformatívneho lídra a líderstva s cieľom zvýšiť povedomie témy líderstva vo sfére vzdelávania, osobitne uplatniteľnosti modelu transformatívneho líderstva; tiež prispieť našim poznáním k uplatneniu v zahraničí overovaných prístupov naplňajúcich doslova univerzálne požiadavky doby transformovať školstvo v duchu nových podmienok, výziev a potrieb, ktoré so sebou nové milénium prináša.

Monografia je výstupom projektov APVV 15-0557 (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii) a VEGA 1/0152/21 (Kompetencie lídra v edukačnom prostredí v kontexte jeho osobnostných predispozícií a efektivity).

1 Súčasný kontext líderstva vo sfére vzdelávania a kľúčové pojmy

Pojem líderstva

Existuje veľké množstvo definícií a prístupov k pojmu „líderstvo“ (*leadership*), z ktorých každá jedna poskytuje vlastný špecifický náhľad na to, čo líderstvo predstavuje a ako je líderstvo napĺňané (Sollárová et al., 2022). Väčšina definícií vychádza z predpokladu, že líderstvo v sebe zahŕňa proces ovplyvňovania, v ktorom dominuje prvok zámernosti s cieľom ponúknuť aktivity a vytvoriť vzťahy v skupine. Zdôraznenie zámernosti vplyvu je podstatné, nakoľko líderstvo je založené na jasne vyjadrených cieľoch a výsledkoch, ku ktorým proces ovplyvňovania vedie. Z analýzy mnohých definícií podľa Millera (2018) vyplývajú tieto ďalšie zdôrazňované aspekty líderstva, podľa ktorých je líderstvo:

- *centrum skupinových procesov* (líder z hľadiska sledovaných cieľov skupiny zastáva ústrednú funkciu);
- *individuálna aktivita* (výrazne determinovaná osobnosťou lídra);
- *schopnosť* (sýtená vedomosťami a zručnosťami ovplyvňujúcimi efektívnosť lídra);
- *správanie vedúce k zmene*;
- *mocenské vzťahy* (moc využitá lídrom na splnenie požiadaviek);
- *proces transformácie* (inšpirujúci nasledovníkov k prekročeniu stanovených požiadaviek).

Spoločné prvky definícií líderstva Northouse (2016) vymedzil:

- líderstvo ako proces – ovplyvňujúci ako lídra tak aj jeho nasledovníkov a všetkých členov organizácie;
- líderstvo obsahuje ovplyvňovanie – k dosahovaniu, či prekračovaniu vymedzených cieľov.

Líderstvo vo sfére vzdelávania

Trend, ktorému vo sfére vzdelávania čelia všetky krajiny sveta, sa odvíja od potreby prispôbiť vlastné vzdelávacie systémy súčasným, zmeneným a meniacim sa podmienkam, výzvam, požiadavkám a potrebám súčasnosti. Správa OECD *Improving School Leadership – policy and practice* konštatuje, že tvorcovia politik musia udržateľným spôsobom zvýšiť kvalitu výsledkov škôl. Kľúčom k tomu je podľa mnohých štúdií práve líderstvo v edukácii ako celosvetová priorita vzdelávacej politiky (Sollárová et al., 2022). Školy 21. storočia sa podľa Schleichera (2015) definujú cez piliere silného líderstva, sebavedomého učiteľstva a inovatívnych postupov.

Od začiatku nového milénia sa zdôrazňovanie významu líderstva v škole výrazne viaže v prevažnej miere na riadiacich pracovníkov školy - *školské líderstvo (school leadership)*, ktoré je chápané ako práca zameraná na aktivizáciu a zámerné ovplyvňovanie druhých s cieľom prezentovať a dosahovať zdieľané ciele školy (Leithwood & Riehl, 2005). Uvedení autori, za cieľovú skupinu považujú manažment školy pričom spomenutý koncept je diferencovaný od pojmu „školský manažment“. Prezentuje nové úlohy a zodpovednosti vrcholového manažmentu, ktoré sú výsledkom dynamických zmien a tým aj nových výziev, ktorým školy musia aktuálne čeliť. Efektívne fungovanie školy si teda vyžaduje nielen efektívny manažment, ale hlavne efektívne líderstvo.

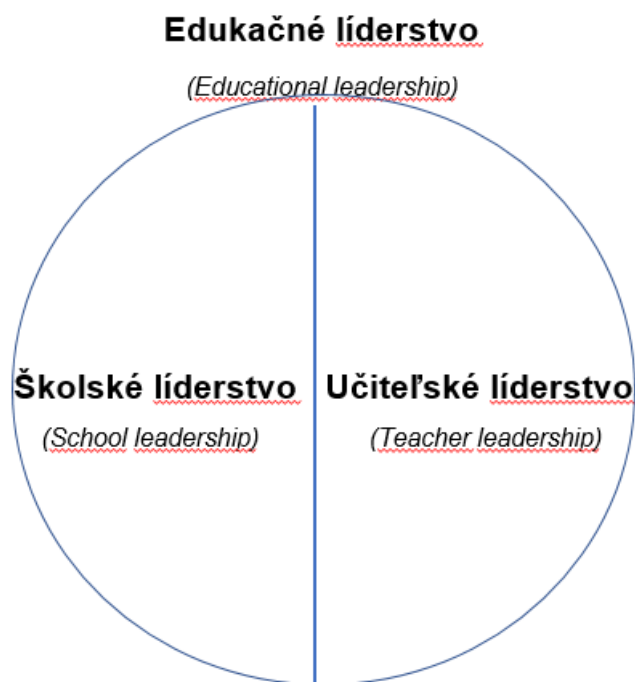
Hlavné rozdiely školského líderstva a školského manažmentu podľa Bulacha et al. (2008)

Kategória	Líderstvo	Manažment a riadenie
Proces myslenia	Dôraz na ľudí, pohľad von	Dôraz na úlohy, pohľad dnu
Nastavenie cieľov	Formuluje víziu, tvorí budúcnosť	Plní plány, zlepšuje prítomnosť
Vzťahy so zamestnancami	Posilňuje Kolegovia Dôveruje a rozvíja	Kontroluje Podriadení Usmerňuje a koordinuje
Konanie	Tvorí zmenu Robí správne veci	Riadi zmenu Robí veci správne
Správa	Využíva vplyv Využíva konflikt Koná rozhodne	Využíva autoritu Vyhyba sa konfliktu Koná zodpovedne

Edukačné líderstvo (educational leadership) zahŕňa aj učiteľov ako inovátorov školského prostredia a kooperujúcej klímy (Moureira, 2006). Edukačné líderstvo upriamuje pozornosť na úlohu lídrov v podpore prostredia vyučovania a učenia sa pre všetkých členov školy (Waite & Bogotch, 2017).

Z mnohých potenciálnych cieľových skupín, ktoré predstavujú rôzne formalizované riadiace prvky v oblasti edukácie, sa odčlenila skupina učiteľov s novými príležitosťami prispievať a podieľať sa na naplnení vízie, zlepšovaní kvality výučby a učenia žiakov, podpore celkového rastu školy predovšetkým vďaka tomu, že analýza ich rolí odhalila diferencovaný priestor zodpovedajúci líderskému pôsobeniu. English (2006) považuje učiteľské líderstvo (*teacher*

leadership) za schopnosť a energiu prispieť k rozvoju školy nad rámec vlastných povinností v triede. Učiteľskí lídri sú tí, ktorí pracujú so svojimi kolegami tak, aby ovplyvnili vzdelávaciu a pedagogickú prax v rámci celej školy (in Sollárová et al., 2022).



Obr. 1 Schéma vzťahu edukačného, školského a učiteľského líderstva

Sféra vzdelávania nie je obmedzená len na uplatnenie líderského správania v pozícii manažéra – riaditeľa školy. Predstavuje celý edukačný kontext počnúc riaditeľom a inými pracovníkmi v riadiacej pozícii, cez vedúcich predmetových komisií, triednych učiteľov až po radových učiteľov bez riadiacej pozície avšak s vnútorným presvedčením a odhodlaním k zmene, ku ktorej motivujú svojich kolegov. Učiteľov so záujmom či potenciálom k zmenám, ktorí sú schopní podporovať a inšpirovať ostatných, ktorí častokrát nevenujú dostatočnú pozornosť svojim kompetenciám a typom správania smerujúcim k efektívnemu líderstvu je nevyhnutné podporovať v rozvoji kompetencií a typov správania, ktoré im umožnia stať sa efektívnym lídrom v edukácii.

1.1 Modely líderstva podporujúce efektivitu školy

Efektivita lídra

Podľa Amanchukwu et al. (2015) musí byť efektívny líder vášnivý vizionár, kreatívny, flexibilný, inšpiratívny, inovatívny, odvážny, nápaditý, experimentálny a iniciujúci zmeny. Ako jednotlivci, s významným vplyvom na nasledovníkov, majú lídri často obrovskú moc - schopnosť alebo potenciál ovplyvňovať ostatných. Burns (1978) opisuje moc z hľadiska vzťahov a síce zdôrazňuje, že to nie je sila, ktorú lídri používajú popri ostatných na dosiahnutie svojich vlastných potrieb, ale na podporu ich spoločných cieľov. A práve efektívne líderstvo je podľa viacerých autorov (Jing & Avery, 2016) jednou z kľúčových hybných síl pre zlepšenie výkonnosti a efektivity školskej organizácie.

Podľa Jinga a Averyho (2016) efektívni lídri vytvárajú dôležité prepojenie medzi efektívnosťou organizácie a výkonnosťou zamestnancov, umožňujú zvyšovanie líderských kompetencií, zlepšovanie výkonnosti zamestnancov, spokojnosti, angažovanosti a oddanosti organizácii.

Efektívny líder musí okrem schopnosti riešiť problémy disponovať aj sociálnymi kompetenciami. Zaccaro, et al. (2000) zdôrazňujú úlohu sociálneho úsudku (*social judgment skills*) vzťahujúcu sa na schopnosť porozumieť ľuďom a sociálnym systémom, ktorá je nevyhnutná na riešenie jedinečných organizačných problémov.

Najčastejšie sú medzi kritériá hodnotenia efektivity lídra autormi zaradované hodnotenie spokojnosti podriadených, subjektívne hodnotenie inou osobou a tiež meranie skupinovej produktivity (Sollárová et al., 2022).

Kaiser et.al. (2008) popri objektívnom hodnotení výkonu skupiny rozlišujú efektivitu lídra (*leadership effectiveness*) – hodnotenie efektivity lídra inými ľuďmi a „vynorenie sa líderstva“ (*leadership emergence*) – hodnotenie vplyvu a statusu lídra. Za efektívneho lídra je považovaný ten, ktorého za efektívneho považujú spolupracovníci (nadriadení, podriadení, kolegovia).

Procházka, et al. (2013, s. 17) uvádzajú 4 kritériá hodnotenia efektivity lídra – *výkon skupiny* (určovaný podľa výkonu skupiny a procesu), *vnímanú efektivitu lídra* (určovaná pomocou hodnotenia lídra inými osobami – nadriadení, kolegovia a pod.), *lídrovu sebaučinnosť* a „*vynorenie sa líderstva*“ (podriadení posudzujú, kto je pre nich líder).

Kritérium efektivity	Spôsob merania
Výkon skupiny	Hodnotenie výsledkov Hodnotenie procesu
Vnímaná efektivita lídra	Hodnotenie efektivity lídra nasledovníkmi Hodnotenie efektivity lídra kolegami Hodnotenie efektivity lídra nadriadenými Hodnotenie efektivity lídra externým hodnotiteľom
Sebaúčinnosť lídra (<i>leadership self-efficacy</i>)	Sebahodnotenie lídra
„Vynorenie sa líderstva“ (<i>leadership emergence</i>)	Členovia skupiny posudzujú, kto je pre nich líder

Jednu z najčastejšie citovaných typológií determinantov efektivity lídra zohľadňujúcou kontext vonkajších okolností a situačných vplyvov nachádzame u Seilera a Pfistera (2009). Táto typológia zahŕňa: kompetencie jednotlivca (osobnostné, profesijné a pod.); skupiny (napr. štrukturálne) a organizácie (napr. stratégia); kontext (historicko-politicko-ekonomické komponenty) a situáciu (napr. jasnosť).

Efektivita transformatívneho a transakčného líderstva

Efektivita transformatívneho a transakčného líderstva sa líši o.i. aj v závislosti od situačného kontextu. Organizácie s uplatňovaným transakčným líderstvom vykazujú nižšiu efektivitu. Ide predovšetkým o situácie, kedy líder zasahuje len v prípade nesplnenia základných štandardov. Podľa Bassa a Avolia (1990) sa táto efektivita môže zvýšiť v situácii, kedy je ponúknutá odmena zamestnancami hodnotená pozitívne. Transakčné líderstvo kladne ovplyvňuje efektivitu lídra najmä v spoločnostiach fungujúcich na princípe stálosti zamestnancov, prostredia a technológií (líder prisľúbi a aj udelí odmenu za vykonanú prácu, tým reguluje výkon pracovníkov). Transformatívne líderstvo naopak posilňuje vnútornú motiváciu zamestnancov, uplatňuje sa predovšetkým v blízkych supervíznych vzťahoch a podporuje efektivitu lídrov v oblasti inovácií, vytvárania nových vízií a nápadov. Líder v spoločnosti vyznačujúcej sa vysokou frekvenciou zmien môže vďaka transformatívne líderstvu

ovplyvniť postoje zamestnancov prostredníctvom rozvoja dôvery, otvorenosti a elánu (Aarons, 2006).

Transformatívny prístup súvisí s rôznymi ukazovateľmi efektivity lídra. Má pozitívny vzťah:

- k objektívne meranému výkonu skupiny (Geyer & Steyrer, 1998; Keller, 2006; Resick, Whitman Weingarden & Hiller, 2009; in Procházka et al., 2014);
- k hodnoteniu efektivity lídra jeho nadriadenými (Avolio & Bass, 2004; Lim & Ployhart, 2004);
- k hodnoteniu efektivity lídra jeho nasledovníkmi (Bycio, Hackett & Allen, 1995; Judge & Piccolo, 2004);
- k hodnoteniu efektivity lídra externým hodnotiteľom (Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003; Lim & Ployhart, 2004);
- k sebahodnoteniu efektivity Lídra (Howell & Hall-Merenda, 1999; Ling et al., 2008).

Vzťah transakčného líderstva k efektivite nie je taký jednoznačný. Procházka, Vaculík, a Smutný (2014) konštatujú, že jednotlivé výskumy poukazujú na tento vzťah ako pozitívny (Bass et al., 2003; Howell & Hall-Merenda, 1999; Judge & Piccolo, 2004), negatívny (Howell & Avolio, 1993; Resick et al., 2009), prípadne žiadny (Judge & Bono, 2000; Awamleh, Evans & Mahate, 2005). Uvedené rozdiely vo výsledkoch jednotlivých výskumov pravdepodobne súvisia s využitím rozličných kritérií hodnotenia efektivity lídra, rozdielnymi vymedzeniami transakčného líderstva (- či vymedzenie zahŕňa pasívne riadenie podľa odchýlok) alebo tzv. posilňujúcim efektom (augmentation effect), vysvetľujúcim vplyv vzťahu medzi transakčným a transformatívnym líderstvom na efektivitu lídra. Posilňujúci efekt vyjadruje mieru, do ktorej transformatívne líderstvo vedie k vyššej efektivite lídra nad úroveň pôsobenia transakčného líderstva.

Podľa Procházku, Vaculíka a Smutného (2014) môže byť posilňujúci efekt chápaný rôznymi spôsobmi:

- Transformatívne líderstvo vedie k efektivite lídra len v prípade súčasného využívania transakčných nástrojov, čo je v súlade s pôvodným Bassovým (1985) predpokladom vyššej efektivity lídra pri súčasnom využívaní transakčného a transformatívneho líderstva;
- Transakčné i transformatívne líderstvo vysvetľujú nezávisle na sebe každú určitú časť rozptylu efektivity lídra. Toto chápanie je postavené na využívaní rôznych techník oboch líderstiev. Ak transakčné i transformatívne líderstvo vedú k vyššej efektivite lídra

zvlášť potom ich spoločné pôsobenie bude viesť k najvyššej efektívnosti lídra. V tomto prípade (na rozdiel od pradávajúceho) nie je transformatívne líderstvo podmienené transakčným (Howell & Avolio, 1993);

- Transakčné líderstvo vysvetľuje rovnakú časť rozptylu efektivity lídra ako transformatívne líderstvo, ktoré však vysvetľuje ešte ďalšiu časť rozptylu navyše. V tomto prípade je využívanie nástrojov transakčného líderstva súčasťou transformatívneho pôsobenia, čo potvrdila aj analýza uvedených autorov.

Modely líderstva vs efektívnosť školy

Day a Sammons (2016) uvádzajú, že školskí lídri, predovšetkým riaditelia, zohrávajú nezastupiteľnú úlohu v manažmente školy. Z ich záverov vyplýva, že aby mohlo dôjsť k zlepšeniu, či prekonaniu náročných situácií je najdôležitejší proaktívny prístup, podpora vzťahov a zvýšenie motivácie učiteľov. Medzi kľúčové aspekty úspešného líderstva v škole zaraďujú:

- vytvorenie vízie, hodnôt a zamerania;
- zlepšenie podmienok pre učenie a učenie sa;
- reštrukturalizácia organizácie – vymedzenie rolí a povinností;
- zlepšenie učenia a učenia sa;
- prepracovanie a obohatenie učebného plánu;
- zlepšenie kvality učiteľov (vrátane plánovania prevzatia funkcie);
- budovanie vzťahov v rámci školskej komunity aj mimo nej;
- vyzdvihnutie spoločných hodnôt (in Sollárová et al., 2022).

Fond rozvoja vzdelávania (Education Development Trust), vzdelávacia organizácia Veľkej Británie, vo svojej publikácii *Successful school leadership* (Day & Sammons, 2016) prezentuje dôkazy efektivity školského líderstva s orientáciou na dve formy líderstva – inštruktážne (pedagogické) a transformatívne líderstvo. Uvedené modely spolu s distribuovaným líderstvom sú tie, ktorých pozitívny vplyv na efektívnosť škôl bol empiricky potvrdený (Day & Sammons, 2016).

Pedagogické/inštruktážne líderstvo (Instructional Leadership)

Pedagogické líderstvo sa zameriava skôr na smer vplyvu než na jeho povahu a zdroj. Definícia Busha a Glovera (2013) zdôrazňuje smerovanie procesu ovplyvňovania. Inštruktážne líderstvo sa zameriava na vyučovanie a učenie sa a na správanie učiteľov pri práci so žiakmi. Vplyv

vedúcich pracovníkov je zameraný na učenie sa žiakov prostredníctvom učiteľov. Dôraz sa kladie na usmerňovanie a dopad vplyvu a nie na samotný proces ovplyvňovania. Inštruktážne líderstvo môže byť veľmi dôležitým rozmerom, nakoľko sa zameriava na ústredné činnosti školy, vyučovanie a učenie sa (Bush, 2003).

Distribúované líderstvo (*Distributed leadership*)

Distribúované (participatívne) líderstvo je postavené na myšlienke zdieľania líderstva viacerými jednotlivcami na rôznych úrovniach školskej organizácie. Úloha viesť dnešné školy sa stala tak mnohostrannou a zložitou, že nemôžeme očakávať, že to môže dosiahnuť jednotlivec. Distribúované líderstvo je spoločné úsilie o dosiahnutie spoločných cieľov. Participatívni lídri chápu dôležitosť zapojenia tých, ktorých sa týkajú rozhodnutia, a tiež vedú, kedy zapojiť ostatných do rozhodovacieho procesu (English, 2006).

Distribúované líderstvo hľadá odbornosť v celej organizácii, namiesto toho, aby sa zameriavalo na jednotlivca alebo jednotlivcov vo formálnej pozícii alebo roly. Ide teda o to, že na vedenie školy by sa malo pozeráť ako na kumulatívne činnosti širokého súboru lídrov, formálnych i neformálnych, v rámci školy a nie ako na prácu jedného jednotlivca - napríklad riaditeľa. Distribúované líderstvo je charakterizované ako forma zdieľaného alebo kolektívneho vedenia, v ktorom sa odbornosť rozvíja spoluprácou. Efektívni lídri nielenže spájajú sériu jednotlivých akcií, ale systematicky rozdeľujú vedenie tím, že ho integrujú do štruktúry školského života. Vedenie sa nerozdeľuje delegovaním alebo rozdávaním, ale spájaním ľudí, materiálov a organizačných štruktúr v spoločnej veci (in Sollárová et al., 2022).

Transakčné líderstvo (*Transactional leadership*)

V súčasnosti sú najpopulárnejšie prístupy k líderstvu vzbudzujúce výskumný záujem od začiatku 80-tych rokov 20. storočia transformatívne a transakčné líderstvo.

Transakčné vedenie sa vzťahuje na lídra, ktorý vyjednáva a vymieňa si výhody s nasledovníkmi, aby dosiahol ciele organizácie (Northouse, 2018). Downton (1973) opísal transakčné líderstvo ako predstavujúce plnenie zmluvných záväzkov, ktoré časom vytvára dôveru a vzťah s vzájomnými výhodami medzi lídrom a nasledovníkom. Správanie transakčného lídra zahŕňa výmenný proces, v ktorom transakčný líder poskytuje odmeny na oplátku za výkon podriadených (Burns, 1978). Inými slovami transakčné líderstvo sa vyznačuje zapájaním lídrov do vzťahov so spolupracovníkmi za účelom výmeny (transakcii) cenných vecí (niečo za niečo). Transakční lídri sa snažia vyvážiť iniciovanie štruktúry tak, aby pri dosahovaní cieľov dochádzalo aj k napĺňaniu potrieb jednotlivých zamestnancov.

Marshall a Rossman (2016) vymedzili štyri formy transakčného líderstva:

- Pravidelné odmeňovanie (líder pravidelne odmeňuje);
- Aktívny manažment (líder pravidelne - preventívne monitoruje činnosť);
- Pasívny manažment (líder reaguje len v prípade výrazného odklonenia od cieľa);
- Laissez-faire (neprítomný líder).

Transakčné líderstvo má dve dimenzie a to idiografickú (potreby jednotlivcov) a nomotetickú (ciele organizácie) a transakcie medzi nimi. Vyobrazuje dynamiku vyvažovania potrieb a produktivity organizácie s potrebami, osobnosťou a dispozíciami nasledovníkov (Ďuricová et al., 2021). Empirický výskum odhalil, že transakčné líderstvo je spojené s tímovou výkonnosťou a tvorivosťou (Anderson & Sun, 2017), zahŕňa výmenu medzi lídrom a zamestnancami, pričom kľúčovými motívmi sú odmeny a tresty. Dôraz na kreativitu je kladený tým, že poskytuje jasnú štruktúru a štandardy. Nasledovníci nie sú inovatívni, ale zameriavajú sa na očakávania a predpisy (Kark, Van Dijk & Vashdi, 2018). Transakční lídri prijímajú tvorivé opatrenia len vtedy, keď nasledovníci nedokážu splniť požadované úlohy alebo podávajú nedostatočné výkony (Bai et al., 2016)

Tento typ líderstva si vyžaduje integráciu organizačných cieľov, očakávaní spolu s potrebami jednotlivcov vykonávajúcimi prácu a je realizovaný prostredníctvom dvoch prostriedkov:

- *Podmienené odmeňovanie (contingent reward)* je priamo viazané na dosiahnutý výkon (Khan, Nawaz, & Khan, 2016). Podľa Andersona a Suna (2017) prístup podmienenej odmeny ovplyvňuje pracovnú spokojnosť, efektívnosť líderstva a angažovanosť v organizačných zmenách. Khan et al (2016) tvrdili, že podmienená odmena je účinná vtedy, keď ju líder využíva na motiváciu zamestnancov k dosahovaniu vyššej úrovne výkonu, hoci nie v takej miere, ako by to bolo pri niektorom z prostriedkov/elementov transformatívneho líderstva (obr. 2). Transakční lídri používaním podmienených odmien inšpirujú zamestnancov priamo i nepriamo k vynaloženiu dodatočného úsilia na dosiahnutie cieľa tak, že líder vopred formuluje cieľ aj odmenu s ním súvisiacu. Formuluje svoje očakávania a sprístupňuje nasledovníkom prostriedky a zdroje pre ich naplnenie. Má dve formy: buď pochvala za dobre vykonanú prácu, alebo odporúčané zvýšenie platu či povýšenie.
- *Riadenie podľa odchýlok (management by exception)* zahŕňa konštruktívnu kritiku, negatívne posilnenie, negatívnu spätnú väzbu a iné typy negatívneho posilňovania (Northhouse, 2016; Khan et al., 2016). Líder do výkonu nasledovníkov vstupuje formou korekcií v prípade odklonu od jeho očakávaní. Má aktívnu a pasívnu formu, ktoré sa líšia v momente, kedy líder prichádza s korekciou. Pri aktívnej forme –líder predchádza

chybám (negatívna stimulácia - kritická spätná väzba, odobratie právomoci). Pasívna forma – líder rieši problémy vo chvíli keď sa prejavia. A ich riešenie je akútne (in Procházka et al., 2013).

Gottfredson a Aguinis (2017) konštatujú, že prítomnosť podmienených odmien vplýva na nasledovníka pozitívne čím sa následne premieta do zlepšenia výkonu. Naopak, neprítomnosť opodstatnených odmien, pravdepodobne spôsobuje zníženie pracovnej spokojnosti, čo sa premieta do zníženého výkonu.

Podľa Owensa (2004) táto forma líderstva ponúka pocit bezpečia. Transakčné vedenie odráža realitu pracoviska a je naďalej prevládajúcim modelom vo väčšine slovenských verejných škôl (in Ďuricová, et al., 2021).

Transformatívne líderstvo (Transformational leadership)

Transformatívne líderstvo zdôrazňuje emocionalitu vo vedení ľudí. Burns vo svojom klasickom diele *Leadership* (1978) predstavil koncept transformatívneho líderstva. Posunul chápanie líderstva ako proces, v ktorom líder komunikuje a spolupracuje so svojimi nasledovníkmi s cieľom zvyšovať ich motiváciu ako aj morálku tým, že sa prirodzene zaujíma o ich potreby a snaží sa celkovo rozvíjať ich individuálny potenciál. Jedným zo známych autorov, ktorého Burns významne ovplyvnil, bol Bass (1985). Podrobne opísal štruktúru transformatívneho líderstva (obr. 2):

1) *idealizované správanie (charizma)* – správanie vzbudzujúce silné emócie u nasledovníkov a vedúce k identifikácii s lídrom (Aga, Noorderhaven & Vallejo, 2016). Transformatívni lídri, ktorí využívajú idealizované správanie, obetujú svoje vlastné záujmy pri presadzovaní záujmov svojich nasledovníkov (Bai, Lin, & Li, 2016). Lídri sú v pozícii, keď môžu ísť príkladom a ovplyvňovať správanie nasledovníkov vo svojom okolí. Nasledovníci sa učia imitáciou a identifikáciou atraktívneho a dôveryhodného správania (Downe, Cowell, & Morgan, 2016). Graham, Ziegert a Capitano (2015) taktiež konštatujú, že v prípade, že lídri využívajú pozitívny rámec, môžu inšpirovať nasledovníkov k podpore zdieľaných cieľov práve prostredníctvom svojho správania.

2) *inšpiratívna motivácia* (ponúkajúca presvedčivú víziu) - podľa Khalifa a Ayoubi (2015) inšpiratívna motivácia posilňuje tímového ducha. Transformatívni lídri budujú kolektívne aspirácie, presvedčenie, a zmysel pre komunitné vzťahy, zdieľané hodnoty a spoločné ciele (Guay, & Choi, 2015). Inšpiratívna motivácia odráža vízie lídrov o tom, čo je správne a dôležité, vrátane toho, ako dosiahnuť organizačné ciele (Veríssimo & Lacerda, 2015). Podľa Atmojo

(2015) transformatívny líder musí byť schopný vyjadriť a zosúladiť víziu organizácie s nasledovníkmi nedirektívnym spôsobom.

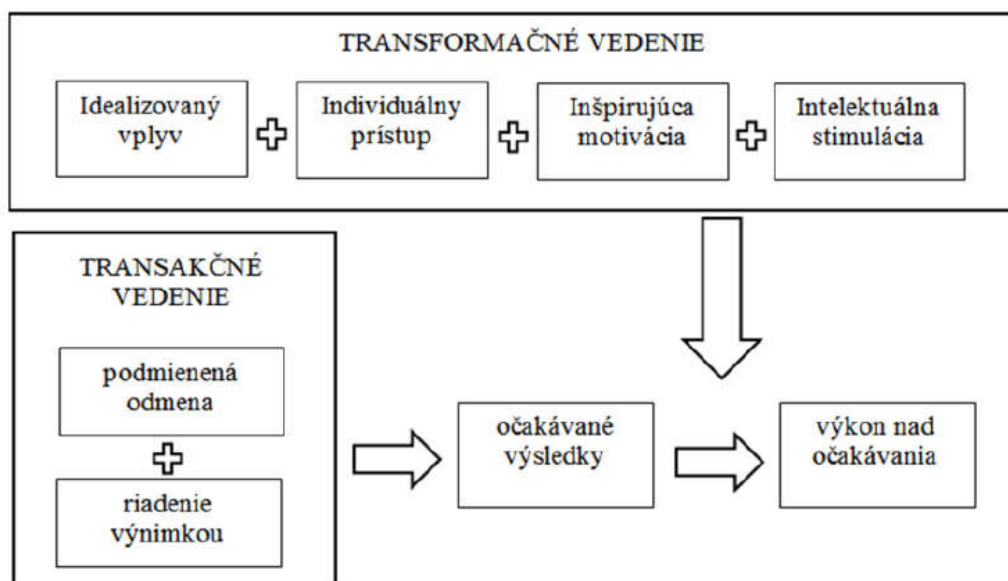
3) *intelektuálna stimulácia* (prístupovanie k problémom z viacerých uhlov) - správanie lídrov, ktoré stimuluje nasledovníkov k tvorivosti a inovatívnosti (Aga et al., 2016). Tento typ správania lídrov podporuje nasledovníkov v skúšaní nových prístupov a rozvoji inovatívnych spôsobov riešenia organizačných problémov. Lídri okrem toho odhaľujú nasledovníkom nové prístupy k skúmaniu starých problémov, čím kultivujú ich inovatívne zručnosti (Bai et al., 2016). Jyoti a Dev (2015) skúmali vzťah medzi transformatívnym líderstvom a tvorivosťou zamestnancov. Z ich zistení vyplýva jednoznačné potvrdenie vplyvu transformatívneho líderstva na kreativitu zamestnancov, ktorú môžu manažéri využiť na vytváranie udržateľných konkurenčných výhod pre svoje organizácie.

4) *idealizované atribúty* - ukazujúce silný charakter v práci pre dobro celku, zdôrazňujúce význam etických dôsledkov kľúčových rozhodnutí /Al-Yami, Galdas & Watson, 2018/).



Obr. 2 Elementy transformatívneho líderstva - Koncepcia 4 „I“ in Bass & Avolio (1995)

Vo vzťahu k organizačnej kultúre transakčný líder pracuje v rámci existujúcej organizácie a jej noriem, kým transformatívny líder tieto hranice organizačnej kultúry prekračuje - transformuje ju na základe jej poznania, nových hodnôt, predpokladov či noriem (Bass, 1985). Northouse (2018) tvrdí, že transformatívni lídri majú vysokú mieru integrity a charakteru. Starajú sa o rozvoj a zdokonaľovanie nasledovníkov na dosiahnutie ich plného potenciálu (Avolio, 1999). Správanie lídrov spojené s transformatívnym líderstvom, zahŕňa komunikáciu, ktorá sa zameriava na silný zmysel pre cieľ, správanie, ktoré podporuje rešpekt, dôveru v dosiahnutie cieľa, inkluzívnosť pri riešení problémov, inovácie, ktoré podporujú učenie, a motiváciu, ktorá sa zameriava na rozvoj a rast nasledovníkov.



Obr. 3 Aditívny účinok transformatívneho vedenia (citované podľa Ďuricová et al., 2021, s. 32)

Podľa Kaliskej a Heinzovej (2022) je transformatívne líderstvo na rozdiel od transakčného líderstva založené na osobných hodnotách a viere v lídra a nie na transakcii hmotných odmien, či výhod. Transformatívny líder vyjadruje podriadeným dôveru a efektívne ich motivuje. Vďaka svojej charizme ovplyvňuje svojich nasledovníkov tak, že je vnímaný ako efektívny líder hodný nasledovania. Stáva sa tak vzorom a inšpiráciou pre nasledovníkov. Výsledkom jeho pôsobenia je, že jeho nasledovníci sa postupne sami menia na lídrov cez využívanie vplyvu ideálneho lídra, cez inšpirujúcu motiváciu, intelektuálnu stimuláciu a využívanie individuálnych osobnostných predispozícií (in Sollárová et al., 2022).

Hlavné rozdiely transakčného a transformatívneho líderstva

	Transakčné líderstvo	Transformatívne líderstvo
Ťažisko	racionalita	emocionalita
Organizačná kultúra	rešpektuje hranice	prekračuje hranice
Vzťahy s nasledovníkmi	transakcia	vzájomná stimulácia
Motivácia	extrinsická	intrinsická
Prostriedky/elementy	podmienené odmeňovanie riadenie podľa odchýlok	idealizované správanie (charizma) inšpiratívna motivácia intelektuálna stimulácia Individualizovaný prístup

1.2 Transformatívne líderstvo v edukačnom kontexte

Miller a Millerová (2001) dávajú transakčný prístup do protipostavenia s transformatívnym líderstvom v špecifickom edukačnom prostredí. Uvádzajú, že v prípade transakčného líderstva sú vzťahy s učiteľmi založené na výmene cenných vecí. Pre učiteľa je interakcia s lídrom väčšinou epizodická a obmedzená na výmennú „transakciu“. Transformatívne líderstvo je komplexnejšie a nastáva vtedy, keď jeden alebo viac učiteľov spolupracujú s ostatnými prostredníctvom podpory angažovanosti, motivácie či morálky. Počas transformatívneho procesu motívy lídra a nasledovníka splývajú. Samotná definícia Millera a Millerovej (2001) hovorí doslova o transakčnom líderstve ako o procese výmeny. Ďuricová et al. (2021) uvádzajú, že lídri a riaditelia uplatňujú autoritu súvisiacu s ich formálnou pozíciou. Rovnako disponujú odmenami ako je povýšenie či odporúčania. Riaditeľ však k zvýšeniu efektivity riadenia školy potrebuje spolupracujúcich nasledovníkov. Nedostatkom tohto modelu riadenia je jeho obmedzenie na rámec okamžitých výhod vyplývajúcich z transakcie, čiže nemotivuje nasledovníkov k prekročovaniu stanovených cieľov.

Transformatívne líderstvo využíva vnútornú motiváciu či charizmu lídra, pričom sa prejavuje správaním, ktoré je pozorovateľné, merateľné a rozvíjateľné. Preto sa stáva vhodným kritériom hodnotenia i cieľom realizovaných rozvojových programov (Sollárová et al., 2022).

Väčšina výsledkov empirických výskumov realizovaných v rámci *Education Development Trust* (Day & Sammons, 2016) opakovane potvrdzuje platnosť štyroch hlavných pilierov transformatívneho líderstva (in Sollárová et al., 2022):

Vytvorenie vízie a smerovania – zameranej na motiváciu kolegov. Hlavným motívom je spoločný zámer, prostredníctvom, ktorého sa získava súhlas so zdieľanými cieľmi, očakávaniami smerujúcimi k vysokým výkonom.

Rozvoj a porozumenie ľuďom – smerujúcej k podpore intelektu, rozvoju vedomostí, zručností nevyhnutných k dosahovaniu spoločných cieľov školy (Bass & Avolio, 1994).

Reštrukturalizácia organizácie – orientovanej na tvorbu podmienok umožňujúcich realizáciu motivácie učiteľov, predovšetkým sociálnych podmienok vzájomnej spolupráce s kolegami, ale i rodičmi žiakov a širšej komunity – (networking).

Riadenie učebných a vzdelávacích programov – vytváranie podmienok pre lepšiu pracovnú koncentráciu, monitorovanie a rozvoj materiálnych podmienok pre skvalitnenie práce so žiakmi.

1.2.1 Model transformatívneho líderstva Kouzesa a Posnera (Kouzes and Posner's Transformational leadership model) (1988).

Jedným z najpopulárnejších modelov v rámci teórie transformatívneho líderstva, ktorý je zároveň najčastejšie využívaný v aplikácii pre edukačné líderstvo, je *Model transformatívneho líderstva Kouzesa a Posnera* (1988).

Kouzes a Posner (1988) nadviazali na myšlienky Burnsa (1978) o transformatívnych lídroch a začiatkom 80-tych rokov 20. storočia začali rozvíjať vlastný koncept transformatívneho líderstva. Model vytvorili na základe kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy cca 350 000 rozhovorov a prípadových štúdií manažérov a ostatných ľudí, ktorí zažili to najlepšie vedenie. Uvedený model zahŕňa konkrétne osobnostné vlastnosti a postupy umožňujúce lídrovi viesť nasledovníkov spolu s praktickými návodmi správania v záťažových situáciách (Kaliská & Heinzová, 2022).

Model sa skladá z piatich *exemplárnych činností/typov správania sa lídra* (*The Five Practices of Exemplary Leadership*® - obrázok 4), ktoré pokrývajú 80% zo všetkých vzorcov správania sa efektívneho lídra:

Modelovanie/Ukazovanie cesty - znamená schopnosť lídra jasne deklarovat' svoje hodnoty a pôsobiť na nasledovníkov v smere ich nasledovania. Ide o správanie založené na osobnom príklade, ktorý korešponduje so spoločnými hodnotami organizácie.

Inšpirovanie spoločnou víziou – vychádza z viery lídra o tom, že môže veci zmeniť (vlastný vnútorný kompas). Je založené na schopnosti predvídať budúcnosť a následne ponúkať podnetné a inovatívne nápady.

Podpora iniciatívy a inovácií – úlohou transformatívnych lídrov je prinášať zmenu, aktívne vyhľadávať príležitosti a inovatívne spôsoby na zlepšenie funkčnosti tímu. Zároveň efektívny líder vytvára pracovnú klímu, ktorá sa vyznačuje atmosférou bezpečia a vierou, že za zlyhanie nebude nasledovník potrestaný.

Umožnenie rastu a aktivity – správanie založené na presvedčení, že pre osobnostný rast nasledovníkov ako i pre budovanie aktívneho tímu nasledujúceho spoločnú víziu je najprospešnejšie prostredie blízkych vzťahov a dôvery.

Povzbudzovanie a oceňovanie - predstavuje schopnosť lídra identifikovať, oceniť a povzbudiť angažovanosť a seberealizáciu každého člena tímu. Nachádzať kreatívne spôsoby ako vyjadriť uznanie, či hrdosť na úspechy svojho tímu.



Obr. 4 Paradigma vzťahového vodcovstva – päť praktík príkladných vodcov

(in Kouzes, & Posner, 2016)

Autori vytvorili aj nástroj na identifikovanie jednotlivých typov správania sa transformatívneho lídra - Inventár typov správania sa lídra (*Leadership Practices Inventory, LPI*), ktorý predstavíme v časti 2.1.

Kouzesov a Posnerov Model transformatívneho líderstva je východiskovým modelom vo viac ako 42% existujúcich výskumných analýzach využívajúcich LPI ako psychometricky validný a reliabilný nástroj na mapovanie transformatívnych typov správania sa lídrov v edukačnom kontexte (Sun, Chen & Zhang, 2017).

Vo sfére vzdelávania tento model poskytuje aj koncepčný rámec pre líderstvo v edukácii, poskytuje nástroj na meranie, ale tiež rámec pre koncipovanie vzdelávania lídrov v edukácii zameraný špecificky na podporu praktík/správania sa transformatívneho lídra.

Z teoretickej a koncepcnej perspektívy je dôležité poznanie, že existujúce poznatky vzťahujúce sa na relevantnosť niektorých modelov efektívneho líderstva pre edukačný kontext, špecificky skúmaný z pohľadu ich prínosu pre úspešnosť škôl ako organizácií, môžu a mali by byť využívané v koncipovaní požiadaviek na kvality lídrov v škole, a ako také by mali byť premietnuté aj do podôb vzdelávania či podpory existujúcich a budúcich lídrov v škole (Sollárová et al., 2022).

2 Výskum líderstva v edukačnom kontexte

Výskum líderstva v edukačnom kontexte sa realizuje už viac ako 50 rokov. Kým záujem o edukačné líderstvo dokumentovaný počtom publikovaných prác sa v USA objavil už v polovici 20. storočia, do krajín Európy prenikol neskôr.

Výskum líderstva v edukačnom kontexte môžeme štruktúrovať minimálne do dvoch okruhov, konkrétne ide o:

- výskumy zamerané na identifikáciu oblastí relevantných pre efektívne/úspešné školské líderstvo;
- výskumné štúdie skúmajúce vplyvy lídrov, prípadne konkrétnych štýlov líderstva na vybrané premenné.

Výskum oblastí úspešného školského líderstva

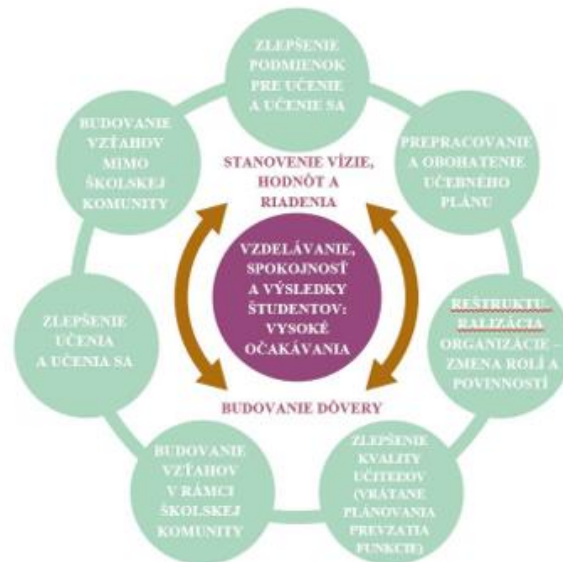
Z viacerých výskumov Sollárová et al. (2021) analyzuje projekt, ktorého zameranie aj výsledky výrazne korešpondujú s modelom transformatívneho líderstva.

Ide o výskumný projekt *IMPACT* (Day et al., 2008; Day & Sammons, 2016 in Sollárová et al., 2022), ktorý je príkladom súčasnej, národnej, multiperspektívnej štúdie, ktorej predmetom bolo analyzovať vplyv riaditeľov na efektívne fungovanie základných a stredných škôl v Anglicku. Sollárová et al. (2022, s. 31) uvádzajú tieto najvýznamnejšie zistenia:

- riaditelia sú kľúčoví pre zlepšenie škôl;
- riaditelia majú, hneď po učiteľoch, najväčší vplyv na výsledky študentov;
- i keď majú riaditelia nepriamy vplyv na výsledky študentov, ovplyvňujú ich výberom, načasovaním, kombináciou a nahromadením stratégií a akcií, ktoré sú vhodné v kontexte jednotlivcov, organizácie, vonkajšej spoločnosti a politiky;
- riaditelia a ich personál merajú úspech z hľadiska testovania študentov, výsledkov skúšok a širšieho zámeru vzdelávania;
- riaditelia nie sú charizmatickí v pôvodnom zmysle slova, avšak disponujú viacerými spoločnými znakmi (napríklad flexibilita, otvorenosť a férovosť) a ich práca je vedená a riadená silnými, jasne vyjadrenými, morálnymi a etickými hodnotami, ktoré zdieľajú s kolegami;
- personál aj rodičia dôverujú a rešpektujú riaditeľov, ktorých práca pozostáva z neustáleho budovania, vnútornej aj vonkajšej, dôvery v rámci vzťahov aj organizácie;
- riaditelia sa podieľajú na budovaní líderských schopností kolegov prostredníctvom postupného a zodpovedného rozdelenia pracovných povinností;

- riaditelia kladú dôraz na vytváranie príležitostí na vzdelávanie a rozvoj personálu.

Na obrázku 5 sú prezentované kľúčové oblasti efektívneho líderstva, v strede je hlavné zameranie školského lídra. Vnútorňý okruh zobrazuje hlavné stratégie a vonkajší okruh zobrazuje kroky v súlade s týmito stratégiami. Súčasťou každej z hlavných stratégií je budovanie dôvery.



Obr. 5 Oblasti efektívneho líderstva (citované podľa Sollárová et al., 2022, s. 32)

Stanovenie vízie, hodnôt a riadenia - efektívni riaditelia sa vyznačovali silnou a jasnou víziou a hodnotami ovplyvňujúcimi konanie všetkých členov školskej organizácie.

Zlepšenie podmienok pre učenie – riaditelia pre skvalitnenie procesu vzdelávania a dosahovania lepších výkonov zdôrazňovali nevyhnutné zlepšenie fyzických podmienok škôl a jednotlivých tried, čím sa potvrdila súvislosť medzi kvalitnými podmienkami pre učenie, úspešnosťou učiteľov i žiakov ako aj ich spokojnosťou.

Reštrukturalizácia organizácie – došlo k postupnej zmene organizačnej štruktúry, uplatneniu distribuovaného líderstva medzi jednotlivých učiteľov čím sa zvýšila ich angažovanosť.

Zlepšenie vyučovania a učenia – efektívni riaditelia sa i naďalej usilovali hľadať spôsoby pre zlepšenie vyučovania, vytvorili podmienky pre uplatnenie alternatívnych prvkov, čo u učiteľov vyvolalo pozitívne reakcie a prejavilo sa skvalitnením interakcií so žiakmi.

Prepracovanie a obohatenie učebného plánu – prepracovanie učebného plánu tak aby bolo vzdelávanie prístupné všetkým žiakom bez rozdielu veku, ale na základe dosahovanej úrovne viedlo k zvýšeniu angažovanosti a zlepšeniu výsledkov.

Zlepšenie kvality učiteľov – riaditelia podporovali osobnostný aj profesijný rast svojich učiteľov v internom aj externom prostredí čo viedlo k zvýšeniu potenciálu učiteľov v rozličných oblastiach.

Budovanie vzťahov v rámci školskej komunity – riaditelia v zmysle transformatívneho líderstva zdôrazňovali osobnú hodnotu každého učiteľa, zaujímali sa o spokojnosť a zároveň vytvárali podmienky pre možnú angažovanosť všetkých zamestnancov školy.

Budovanie vzťahov mimo školskej komunity – pre udržanie dlhodobej úspešnosti školy je nevyhnutné podporovať jej začlenenie v rámci širšej komunity vrátane, jednotlivcov, organizácií aj iných škôl.

Spoločné hodnoty – úspešnosť jednotlivcov i celej školy bola postavená nie len na použitých stratégiách, ale aj na osobnom príklade a hodnotách prejavujúcich sa u riaditeľov v každodenných činnostiach (Sollárová et al., 2022).

2.1 Identifikácia/meranie transformatívneho líderstva

Výskumnému overovaniu vzťahu ako i vplyvu transformatívneho líderstva na efektivitu rôznych organizácií bola pozornosť venovaná od 90-tych rokov minulého storočia. V nasledujúcej časti predstavíme tri nástroje merajúce transformatívne líderstvo. Prvým z nich je jeden z najpoužívanejších nástrojov, *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*.

2.1.1 Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)

Bass a Avolio (1995) vytvorili pre potreby identifikácie typu líderstva jeden z najpoužívanejších nástrojov Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Pôvodne zachytával 4 faktory transformatívneho vedenia (koncept štyroch „I“):

- Idealizovaný vplyv (*idealized influence*) – reprezentuje správanie, ktorým líder motivuje nasledovníkov s identifikáciou. Ide o sebavedomé, morálne správanie v súlade s cieľmi organizácie, ktorým si získava dôveru nasledovníkov. V dotazníku MLQ sa nachádza okrem škály idealizovaného vplyvu aj samostatná škála charizmy lídra. Hunt (1991) však upozorňuje, že uvedená škála popisuje postoj nasledovníkov k lídrovi a nie konkrétne správanie sa lídra.
- Inšpirácia nasledovníkov (*inspirational motivation*) – optimistické správanie vedúce nasledovníkov k zdieľaniu a napĺňaniu lídrovej vízie.

- Intelektuálna stimulácia (*intellectual stimulation*) – správanie, ktorým líder zvyšuje zapojenie nasledovníkov do riešenia problému, zvyšuje ich samostatnosť a proaktivitu.
- Individualizovaný prístup (*individualized consideration*) – správanie lídra vedúce k zvyšovaniu sebahodnotenia nasledovníkov podporovaním individuálnych silných stránok každého nasledovníka.

Od svojich počiatkov prešiel mnohými obmenami a vylepšeniami a v súčasnosti sa najviac využíva jeho verzia MLQ- 5X (Avolio & Bass, 2004). V pracovnom prostredí sa často používa na posúdenie efektivity lídra lídrom samotným, jeho nadriadenými i nasledovníkmi čím umožňuje získať 360⁰ spätnú väzbu. MLQ pozostáva zo 45 položiek - 36 položiek týkajúcich sa líderstva a deväť položiek týkajúcich sa výsledkov organizácie. Respondenti vyjadrujú frekvenciu výskytu konkrétneho javu v organizácii na 5 bodovej Likertovskej stupnici (0=vôbec – 4=často ak nie vždy). Antonakis, Avolio a Sivasubramaniam (2003) využili dáta 3000 účastníkov na posúdenie psychometrických vlastností dotazníka pričom zistili, že MLQ jasne diskriminuje deväť faktorov v modeli Full Range of Leadership. MLQ je v súčasnosti celosvetovo uznávaný a overený nástroj na meranie štýlu líderstva. Následne bolo realizovaných množstvo štúdií zameraných na overovanie využiteľnosti a validity tohto nástroja pre samotné transformatívne líderstvo. Lowe, Kroeck a Sivasubramaniam (1996) realizovali tridsaťtri nezávislých empirických štúdií s využitím MLQ a identifikovali silnú pozitívnu koreláciu medzi všetkými zložkami transformatívneho líderstva. Napriek kritikám MLQ, žiadna štúdia neposkytla dôkazy o jeho zlyhaní.

2.1.2 Dotazník prístupu k vedení lidí (DVPL; CLQ - Czech Leadership Questionnaire)

Bass (1997) a neskôr aj Avolio a Bass (2004) či Bass a Riggio (2005) prezentovali teóriu transformatívneho líderstva ako súčasť komplexnejšieho modelu líderstva, súčasťou ktorého sú aj transakčné líderstvo a tzv. absencia líderstva (*nonleadership*) prezentovaná ako *laissez-faire leadership*. Absencia líderstva obsahuje také správanie lídra, kedy sa zbavuje zodpovednosti a úlohu lídra si vlastne neplní. Absencia líderstva opisuje lídrov tak, že umožňujú nasledovníkom, aby pracovali samostatne (Amanchukwu et al., 2015). Tento typ líderstva predstavuje absenciu líderstva a je najpasívnejším, neefektívnym a najhorším štýlom líderstva. Od transakčného a transformatívneho líderstva sa líši tým, že lídri sa úplne vyhýbajú prevzatiu zodpovednosti za vedenie, zdržiavajú sa prijímania rozhodnutí a nezapájajú do rozvoja organizácie svojich nasledovníkov. Pri absencii líderstva sú podmienené odmeny dôležité, ale nie ako nepredvídané

okolnosti. Wong a Giessner (2018) charakterizujú tento typ líderstva ako pasívny a ignorujúci potreby nasledovníkov.

Amanchukwu et al (2015) predpokladajú pozitívny súvis absencie líderstva s pracovnou spokojnosťou a vyššou produktivitou. Na čo nadväzuje Yang (2015), ktorí tvrdí, že absencia líderstva je efektívnejšia v neskorších fázach riadenia než v počiatočnej fáze interakcie medzi lídrom a nasledovníkmi. Johnson (2014) uskutočnil kvantitatívnu výskumnú štúdiu s cieľom preskúmať vzťah medzi vnímaním štýlu líderstva zo strany zamestnancov a ich úrovňou pracovnej spokojnosti (N=292) pričom zistil negatívnu koreláciu medzi absenciou líderstva a úrovňou pracovnej spokojnosti zamestnancov.

Na túto teóriu nadviazali pri tvorbe vlastného dotazníka aj českí kolegovia Procházka, Vaculík a Smutný (2016), ktorí po overovaní dotazníka MLQ v českom prostredí narazili na viaceré prekážky (podľa autorov išlo najmä o nepotvrdenie faktorovej štruktúry českého prekladu MLQ či kritiku samotného MLQ a v neposlednom rade aj potrebu platiť licenčné poplatky), preto vytvorili Dotazník prístupu k vedení lidí (*DPVL; CLQ - Czech Leadership Questionnaire*). Zameranie jeho ôsmich subškál korešponduje so štyrmi zložkami transformatívneho líderstva, tromi zložkami transakčného líderstva a laissez-faire líderstvom. Potvrdzujúca faktorová analýza vykonaná na veľkej vzorke ukazuje dobrý súlad medzi údajmi a teóriou a poskytuje dôkaz o platnosti faktorov nového dotazníka.

CLQ pozostáva z 32 položiek popisujúcich správanie človeka v riadiacej pozícii, ktorý sa prostredníctvom 7 bodovej Likertovskej stupnice vyjadruje k frekvencii jeho výskytu vo vzťahu k nasledovníkom – podriadeným. 16 položiek tvorí transformatívne správanie lídra (vždy po 4 položky = Charizmatické správanie, Inšpirujúca motivácia, Intelektuálna stimulácia, Individuálny prístup) a 12 transakčné správanie lídra (vždy po 4 položky = Podmienené odmeňovanie, Aktívne riadenie podľa odchýlok, Pasívne riadenie podľa odchýlok) a 4 položky pre nonleadership (*laissez-faire leadership*).

Identifikácia lídrov prostredníctvom dotazníka CLQ bola uskutočňovaná predovšetkým v českom prostredí, a to najmä autormi dotazníka. Zisťované boli najmä psychometrické charakteristiky nástroja CLQ (N= 1 084). Konfirmačná faktorová analýza ukázala veľmi dobrú zhodu medzi údajmi a teoretickým modelom ($\chi^2(436) = 1\,146$; CFI = .96, RMSEA = .05). Všetky subškály sú vnútorne konzistentné a poskytujú dôkaz o faktorovej validite dotazníka CLQ (Procházka, Vaculík & Smutný, 2016).

2.1.3 Leadership Practices Inventory (LPI)

Ďalším nástrojom zameraným výhradne na identifikáciu 5 typov správania sa transformatívneho lídra je *Leadership Practices Inventory* – LPI (Kouzes & Posner, 2012), vychádzajúci z modelu transformatívneho líderstva Kouzesa a Posnera. Uvedený nástroj umožňuje identifikovať charakteristiky a praktiky transformatívnych lídrov v edukácii a súčasne aj slabé a silné stránky týchto lídrov, ktoré môžu byť ďalej rozvíjané a trénované.

LPI pozostáva z 30 položiek sebahodnotiaceho zoznamu v oblasti líderských zručností, napr. *Rozvíjam spoluprácu medzi ľuďmi, s ktorými pracujem; Identifikujem merateľné milníky, ktoré posúvajú projekt k cieľu.; Plním svoje sľuby a záväzky.*), pričom na každý typ líderského správania je vytvorených 6 položiek, v ktorých respondenti hodnotia svoje prejavy správania sa na 10-bodovej Likertovej škále od 1 – takmer nikdy až po 10 – takmer vždy (Kaliská & Heinzová, 2022).

Inventár je zameraný na 5 typov správania sa transformatívneho lídra:

- Ukazovať cestu (*Model the Way*) – 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. Ukazovať cestu znamená každodenným osobným príkladom sledovať zdieľanú víziu.
- Inšpirovať spoločnou víziou (*Inspire a Shared Vision*) - 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, pričom ponúkajú kreatívne, inovatívne nápady a riešenia.
- Podporovať aktivitu/iniciatívu/inováciu (*Challenge the Process*) – lídri aspirujú k tomu, aby sa zlepšovali vyhľadávaním možností k rastu a inovácií, 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.
- Umožniť rast a aktivitu (*Enable Others to Act*) - 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.

- Povzbudiť (srdce) a oceniť (*Encourage the Heart*) – 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.

Kouzes a Posner (1988; 2000; 2002) vytvorili svoj nástroj už v roku 1980 a odvtedy ho nepretržite overujú v rôznych kontextoch a vytvárajú viaceré verzie až do roku 2013. Vytvorili verziu pre posudzovanie jednotlivých typov správania sa lídra v tíme (*LPI-TEAM*), verziu pre študentov (*LPI-student*), verziu pre posúdenie typov správania nasledovateľmi lídra (*LPI-observer*, *LPI-Individual Contributor*) označovanú aj ako LPI 360-feedback, kde je možné hodnotiť správanie posudzovaného 5-10 nasledovníkmi.

Kaliská a Heinzová (2022), ktoré sú autorkami slovenskej príručky k LPI konštatujú, že autori nástroja výskumne od roku 1987 deklarujú silnú reliabilitu aj validitu dotazníka LPI. Faktorová analýza opakovane preukázala existenciu piatich faktorov. Validizovali nástroj i na vzorke žiakov stredných škôl, študentov vysokých škôl, ako aj v kontexte mnohých národností, profesijných zameraní s ohľadom na viaceré špecifické premenné (napr. motivácia a výkon, vyhorenie, efektivita, spokojnosť v práci, zdravie, osobnostné faktory, sebahodnotenie, kognitívne štýly a mnohé ďalšie).

Dostatočné psychometrické vlastnosti škály LPI viedli k jej štandardizácii vo viacerých jazykoch, ako aj k využívaniu pri práci s rôznymi skupinami i profesiami (manažéri v rôznych oblastiach priemyslu, poľnohospodárstva, služieb či školstva). Autori zdôrazňujú a podporujú snahy o jeho ciele využívanie v praktickom, výskumnom, ale i v školskom prostredí (Posner, 2016; Kaliská & Heinzová, 2022).

Slovenské adaptované verzie CLQ a LPI

V rámci spomínaného projektu APVV 17-0557 boli pre použitie v slovenských podmienkach adaptované obe uvádzané metodiky, LPI aj CLQ.

Prvotnou štúdiou v slovenských podmienkach, zameranou na overovanie validity a reliability dotazníkov určených na identifikáciu transformatívnych lídrov (LPI a CLQ) bola preukázaná dobrá vnútorná konzistencia oboch nástrojov (koeficient Crombachova alfa a metóda split-

half). Konštruktová validita deklarovaná autormi oboch nástrojov bola potvrdená vzájomnou koreláciou subškál oboch dotazníkov, čo poukazuje na vzájomnú kompatibilitu oboch prístupov k transformatívnemu líderstvu (Heinzová & Bindová, 2022).

Heinzová a Bindová (2022) realizovali vo svojej štúdií meranie transformatívneho líderstva v dvoch skupinách učiteľov s použitím dvoch nástrojov LPI (N=382) a CLQ (N=405). Z ich zistení vyplýva, že v prípade LPI dosiahli respondenti najvyššie priemerné skóre v typoch správania: Umožniť rast a aktivitu a Ukazovať cestu. Naopak najnižšie skóre v správaní typu Inšpirovať spoločnou víziou. Z pohľadu transformatívneho líderstva meraného dotazníkom CLQ dosiahli učители najvyššie skóre vo faktore Idealizovaný vplyv, Intelektuálna stimulácia a najnižšie skóre vo faktore Inšpirácia nasledovníkov. Reliabilita oboch škál bola na veľmi dobrej úrovni (LPI= .705 – .825; CLQ=.894 - .927 Cronbachs' alpha).

V prípade adaptácie nástroja LPI sme na Slovensku realizovali viacero výskumných štúdií, ktoré vyústili do spracovania orientačných slovenských noriem (Kaliská & Heinzová, 2022).

Medzi základné priority použitia psychometricky validného a reliabilného LPI autorky príručky považujú:

- pomáha mapovať a identifikovať silné a slabé stránky líderských typov správania sa;
- zvyšuje uvedomovanie si základných typov líderského správania sa;
- pomáha lídrovi budovať sebauvedomenie a zlepšovať svoj výkon v líderských kompetenciách;
- umožňuje nastavenie si osobných cieľov lídra ako aj cieľov v skupine;
- poskytuje komplexný a ucelený rámec pre získavanie spätnej väzby ohľadom vedenia nasledovníkov;
- umožňuje lídrom zväziť vplyv svojho správania na ostatných;
- otvára nové možnosti diskusie s profesionálmi, koučmi, facilitátormi alebo manažermi o tom ako efektívne viesť ľudí;
- poskytuje motiváciu pre napredovanie, smerovanie a budúci rozvoj organizácie, skupiny, či tímu (Kaliská & Heinzová, 2022, s. 23).

2.2 Empirický výskum transformatívneho líderstva v edukačnom kontexte

Zahraničný a medzinárodný kontext

Prehľady a analýzy štúdií z elektronických databáz Scopus, Web of Science, Willie a Google Scholar ukazujú, že je pomerne málo štúdií špecificky zameraných na líderstvo učiteľov, v aplikácii do edukačného kontextu sa väčšina štúdií zameriava na manažment školy. Záber

skúmaných osobnostných premenných je široký, z prístupov k líderstvu je dominujúcim skúmaným modelom transformatívne líderstvo.

- Skúmanie vplyvu transformatívneho líderstva na školu ako inštitúciu

Výskum Leithwooda (1994; in Ďuricová et al., 2021) naznačuje, že existuje empirická podpora pre model transformatívneho líderstva. Popisuje sedem empirických výskumov, na základe ktorých konštatuje že postupy transformatívneho líderstva, majú signifikantný priamy i nepriamy vplyv na pokrok v snahe o reštrukturalizáciu školy a na akademické výsledky vnímané žiakmi, ale aj učiteľmi. Tieto výsledky boli podporené aj zisteniami uvádzanými Lunenburgom a Ornsteinom (2012) z dvoch rozsiahlych štúdií o transformatívnom líderstve v školskom prostredí. Prvej štúdie sa zúčastnili školskí inšpektori (N=317) a ich nasledovníci (N=564). Na druhej štúdií participovali riaditelia (N=275) a ich nasledovníci (N=397 učiteľov). V oboch štúdiách, tri zo štyroch dimenzií transformatívneho líderstva (Inšpirujúca motivácia, Intelektuálna stimulácia a Individuálny prístup) signifikantne korelovali s hodnotením efektivity vedúcich pracovníkov. Autori zároveň konštatovali, že charisma lídra, nemusí byť významným faktorom v prípade stabilného školského prostredia (Ďuricová et al., 2021). Podobne aj Yukl (2010) opisuje významný vplyv transformatívneho líderstva na kľúčové zmeny u členov tímu a zdôrazňuje potrebu jasnej komunikácie zdieľanej vízie školy ako i využívanie inovatívnych spôsobov výučby.

- Skúmanie vplyvu transformatívneho líderstva na učiteľov a riaditeľov

Transformatívne líderstvo v skupine učiteľov bolo mnohonásobne skúmané predovšetkým v Ázii a USA. Príkladom je porovnanie transformatívneho líderstva u riaditeľov škôl v Thajsku a USA. Karuna et al. (2013) na základe analýzy početného výskumného súboru riaditeľov (N=346 z USA a N=395 z Thajska) zistili signifikantný rozdiel medzi líderským správaním riaditeľov v oboch krajinách.

Iným príkladom je výskum realizovaný na skupine učiteľov v Malajzii (Ling, Lope Pihie, Asimirin & Foori, 2015) poukazujúci na relatívny vplyv transformatívneho líderstva na účinnosť jednotlivých zásahov smerujúcich k zefektívneniu školy. Uvedená štúdia preukázala signifikantný vplyv jedine v prípade správania typu Modelovať cestu a Podporovať aktivitu. V Severnej Karolíne svoj výskum u učiteľov primárneho stupňa zrealizovala Saková (2018). Z jej výskumu vyplýva potvrdenie súvislostí medzi líderstvom riaditeľov a morálkou učiteľov, na ktoré využila o.i. aj LPI, kde sa ako najsignifikantnejší prvok ukázalo správanie typu Modelovať cestu.

- Skúmanie vplyvu transformatívneho líderstva na študentov a ich výsledky

Vplyv transformatívneho líderstva učiteľov na študijné výsledky žiakov bol taktiež predmetom mnohých výskumov. Tomal (2014) uvádza, že viaceré z nich dokázali, že učiteľ líder môže pozitívne ovplyvniť výkony žiakov (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000) ako aj ich angažovanosť do vyučovania (Silins, & Mulford, 2004; in Strenáčiková & Vašašová, 2021). Závery množstva empirických štúdií vedú ku konštatovaniu, že učiteľské líderstvo vplýva pozitívne na školskú klímu, výkony žiakov, dosahovanie zdieľanej vízie školy a pod. Lieberman, (1992) tvrdí, že tieto aktivity učiteľov by mali byť zahrnuté do procesu transformácie škôl.

Balcerek (1999) sa vo svojom výskume zamerail na analýzu rozdielov v transformatívnom líderstve u riaditeľov škôl rozdelených na základe výkonnosti škôl. Jeho zistenia sú pozoruhodné nakoľko efektívnosť riaditeľov bola zo strany učiteľov lepšie hodnotená v prípade škôl s nedostatočnými výkonmi. Rovnako zaujímavé je aj zistenie minimálnych rozdielov v správaní sa transformatívneho lídra v závislosti od učebnej výkonnosti žiakov.

„Napriek tomu, že niektoré štúdie svedčia o tom, že postupy transformatívneho líderstva sú zamerané hlavne na vzťahy, efektívni transformatívni lídri sa zameriavajú taktiež na zlepšovanie študentských výsledkov prostredníctvom aplikovania postupov pedagogického/inštruktážneho líderstva, čo sa často označuje ako líderstvo pre učenie sa (*leadership for learning*)“ (Sollárová et al., 2022, s. 30).

Slovenský kontext

Na Slovensku sa problematike transformatívneho líderstva v edukačnom kontexte venoval tím projektu APVV-17-0557. Projekt bol zameraný na aplikovateľnosť prístupov k líderstvu v školskom prostredí s dôrazom na transformatívne líderstvo. Jeho skúmanie bolo zamerané na:

- konceptualizáciu komplexného modelu kompetencií lídra v edukácii (bližšie v časti 3);
- adaptáciu LPI a CLQ pre účely identifikácie transformatívneho líderstva;
- overovanie úrovne transformatívneho líderstva na relevantných výskumných vzorkách vo vzťahu k ďalším premenným efektivity líderstva, z ktorých stručne uvedieme vybrané štúdie podľa jednotlivých oblastí vplyvu transformatívneho líderstva (Sollárová, et al., 2022).

- Úroveň typov správania sa transformatívneho lídra v rôznych skupinách pracovníkov školstva

Z komparačnej štúdie porovnávajúcej rôzne skupiny pracovníkov školstva (učitelia N=104; účastníci ročného vzdelávacieho programu zameraného na podporu líderstva Komenského inštitútu (KI) – pred začiatkom programu N=29; školskí inšpektori N=23) v jednotlivých typoch správania sa transformatívneho lídra vyplýva, že najvyššie priemerné skóre dosiahli takmer vo všetkých typoch líderského správania účastníci vzdelávania KI s výnimkou správania Umožnenie rastu a aktivity – v prospech školských inšpektorov).

Z hľadiska porovnávania jednotlivých podskupín Sollárová et al. (2022) zistili tieto štatisticky významné rozdiely:

- v správaní typu Ukazovanie cesty - medzi podsúbormi učiteľov a účastníkov KI a učiteľov a školských inšpektorov (v oboch prípadoch = $p \leq 0,001$; vecne slabé rozdiely). Učitelia dosiahli v tomto faktore najnižšie priemerné skóre. Rozdiely medzi školskými inšpektormi a účastníkmi KI neboli štatisticky významné;
- v správaní typu Inšpirovanie spoločnou víziou - medzi účastníkmi KI a učiteľmi ($p \leq 0,001$; vecne slabé rozdiely) a účastníkmi KI a školskými inšpektormi ($p \leq 0,05$; vecne slabé rozdiely). Účastníci KI dosiahli v uvedenom správaní najvyššie priemerné skóre;
- v správaní typu Podporovať aktivitu/iniciatívu/inováciu - medzi všetkými podsúbormi Medzi účastníkmi KI a oboma ďalšími podsúbormi ($p \leq 0,001$; vecne stredne veľký rozdiel) a medzi podsúbormi učiteľov a školských inšpektorov ($p \leq 0,05$; vecne slabý rozdiel). Najvyššie priemerné skóre opäť dosiahli účastníci KI;
- v správaní typu Umožniť rast a aktivitu - medzi podsúbormi učitelia a účastníci KI ($p \leq 0,001$; vecne slabý rozdiel) a učitelia a školskí inšpektori ($p \leq 0,001$; vecne stredne veľký rozdiel). Štatistické rozdiely sa nepreukázali medzi podsúbormi účastníkov KI a školských inšpektorov. Najvyššie priemerné skóre dosiahli školskí inšpektori;
- v správaní typu Povzbudiť (srdce) a oceniť - medzi učiteľmi a účastníkmi KI ($p \leq 0,001$; vecne stredne silný rozdiel) a učiteľmi a školskými inšpektormi ($p \leq 0,05$; vecne slabý rozdiel), pričom najnižšie priemerné skóre dosiahli učitelia (Sollárová, et al., 2022).

Podľa výsledkov uvedeného výskumu v každom sledovanom type líderského správania štatisticky signifikantne nižšie skórovala rôznorodá skupina učiteľov, kde autorky nepredpokladali, že budú prirodzené inklinovanie k líderskému správaniu. Najvyššie skóre najčastejšie dosahovali účastníci líderského vzdelávania Komenského inštitútu, čo preukázalo

ich líderské nastavenie ako aj ovládanie postupov transformatívneho líderstva v zmysle modelu Kouzesa a Posnera (2017) v čase pred samotným vstupom do vzdelávacieho programu. Autorky konštatujú, že tento výsledok je logický, nakoľko Komenského inštitút ponúka vzdelávanie práve potencionálnym lídrom či samotným školským lídrom, ktorí disponujú vnútornou motiváciou vzdelávať sa a teda aj vnímajú naliehavosť transformácie slovenského školstva.

Ďalší prínosom vidia autorky v preukázaní diferenciačnej schopnosti LPI pre jednotlivé typy správania sa transformatívneho lídra v rozličných populáciách školského prostredia, ktoré možno kategorizovať na rôznej úrovni formálneho či neformálneho riadenia a vedenia (Sollárová, et al., 2022).

Psychologické parametre efektívneho lídra

Pre účely identifikácie vybraných psychologických parametrov lídrov boli v rámci projektu APVV 17-0557 realizované empirické štúdie; komparatívne a regresné analýzy vzťahov medzi vlastnosťami a premennými relevantnými pre efektívne líderstvo na vzorkách študentov učiteľstva ako potenciálnych lídrov v edukácii, učiteľov a riadiacich pracovníkov v školstve, manažérov vo všeobecnosti, zamerané na vzťahy medzi premennými:

- vnímanými osobnostnými charakteristikami transformatívneho lídra školy a pracovnou spokojnosťou zamestnancov školy (Žitniaková Gurgová & Vašašová, 2020). Autorky zistili pozitívne súvislosti pozitívnej pracovnej atmosféry a vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra ako vyrovnanosť, demokratickosť, empatia, vľúdnosť v komunikácii, obľúbenosť, ústretovosť a dobrosrdečnosť, tvorivosť pri riešení problémov, aktívnosť, zodpovednosť, komunikatívnosť. Medzi spokojnosťou s pracovnými podmienkami a vnímanými osobnostnými charakteristikami lídra ako empatia, tvorivosť pri riešení problémov, aktivita, obľúbenosť, ústretovosť, zodpovednosť a dobrosrdečnosť bola rovnako zistená pozitívna súvislosť;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a životnou spokojnosťou učiteľov (Pašková, 2021a) sme zistili najvyššiu spokojnosť respondentov v oblasti voľného času, bývania a v oblasti priateľstva, naopak najnižšiu životnú spokojnosť dosahovali v oblasti financií a v oblasti vlastných detí. Zistili sme, že učitelia využívajú najmenej často správanie typu Inšpirácia spoločnou víziou, no v tomto porovnaní sa ukázalo, že začínajúci učitelia k nemu inklinujú viac ako učitelia s najdlhšou praxou.

Okrem toho bola zistená pozitívna súvislosť transformatívneho líderstva a životnej spokojnosti zamestnancov v školskom prostredí;

- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra u slovenských učiteľov s ohľadom na vybrané kontextové premenné - vek, dĺžka praxe, typ školy a skúsenosť s riadiacou prácou (Ďuricová, 2020). Zo zistení autorky vyplýva, že vek a dĺžka praxe učiteľa súvisia s vodcovskými zručnosťami v zmysle transformatívnej teórie vedenia sprostredkované, so stúpajúcim vekom a praxou rastie len správanie typu Ukazovať cestu, v rovnakej premennej skórovali vyššie učelia s riadiacou praxou oproti tým, ktorí ju nemali;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a typom organizačnej kultúry (Heinzová, 2021), pričom správanie transformatívneho lídra bolo merané dotazníkom CLQ aj LPI. Autorkine zistenia priniesli prostredníctvom analýzy oboch nástrojov veľmi podobné výsledky a preukázali súvislosť medzi transformatívnym líderstvom (v prípade LPI aj CLQ) a klanovou kultúrou;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a osobnou kauzalitou u slovenských učiteľov (Pašková, 2020). Zistili sme významné pozitívne korelácie medzi internalitou a všetkými typmi správania sa transformatívneho lídra;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a črtovou emocionálnou inteligenciou u riadiacich pracovníkov v školstve (Heinzová & Kaliská, 2020). Autorky zistili existenciu pozitívnej súvislosti líderských praktík - Inšpirovanie víziou, Umožnenie rastu a aktivity a Povzbudzovanie a oceňovanie a úrovňou črtovej EI;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra, črtovou emocionálnou inteligenciou a výkonovou motiváciou (Pašková, 2019; Pašková, 2021b) sme zistili pozitívnu súvislosť medzi správaním typu Inšpirovanie spoločnou víziou, Umožnenie rastu a Povzbudenie srdca a črtovej EI. Najtesnejšie významné korelácie sme zistili v prípade well-being a dôvery v úspech, flexibility, ktoré sa významne spájajú aj so sebakontrolou. Sociabilita sa najvýraznejšie viaže s dominanciou a emocionalita s flexibilitou a internalitou. Globálna úroveň EI sa spája s dôverou v úspech a flexibilitou. Uvedené zistenie potvrdil aj výskum Kaliskej a Heinzovej (2019) v skupine manažérov prostredníctvom zistenia pozitívnej stredne silnej korelácie medzi spomínanými premennými;

- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a osamelosti zamestnancov (Pašková, 2021c), kde sme zistili jednoznačný pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na znižovanie pracovnej osamelosti zamestnancov v školskom prostredí;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a v globálnom sebahodnotením učiteľov v kontexte teórie McGregora (Ďuricová, 2020). Zo zistení vyplýva, že vek a dĺžka praxe učiteľa súvisia s vodcovskými zručnosťami v zmysle transformatívnej teórie vedenia sprostredkované prostredníctvom sebahodnotenia, zatiaľ čo úroveň globálneho sebahodnotenia vykazuje súvislosť s transformatívnym líderstvom učiteľov až v troch dimenziách – Ukazovať cestu, Podporovať aktivitu a Umožniť rast. Štatisticky významné rozdiely vo vodcovských zručnostiach prinieslo porovnanie učiteľov z hľadiska typu školy a skúsenosti s riadiacou prácou).
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a postojmi voči zmenám (Žitniaková Gurgová & Brezniak, 2020). Autori nezistili významné vzťahy medzi postojmi voči zmenám a správaním sa transformatívneho lídra;
- jednotlivými typmi správania sa transformatívneho lídra a tvorivosťou (Sollárová, 2021; Pašková, Kaliská & Sollárová, 2021) z druhého výstupu v podobe vedeckej monografie autorky zistili, že faktory Big Five ako extravézia, otvorenosť ku skúsenosti a svedomitosť sú v významnom, pozitívnom vzťahu so všetkými typmi správania sa transformatívneho lídra, pričom extravézia a prívetivosť pozitívne predikovali správanie typu Umožnenie rastu a Povzbudenie srdca. V súvislosti s tvorivosťou autorky zistili pozitívnu významnú súvislosť správania typu Povzbudenie srdca a fluencie, flexibility aj originality myslenia.

Vzhľadom k nárastu dôkazov potvrdzujúcich súvislosť a vplyv transformatívneho líderstva na efektivitu nielen jednotlivcov ako nasledovníkov, ale i celých organizácií, vo svete vyvoláva ďalšie otázky súvisiace s líderskými kompetenciami, ale i možnosťou ich zámerného tréningu a rozvoja.

Časťou kompetencií jednotlivca sú osobnostné kompetencie, ktoré v niektorých štúdiách vystupujú ako jeden z najdôležitejších faktorov efektivity lídra. Najanalyzovanejším modelom osobnostných charakteristík v súvislosti s líderstvom je model Big Five od Costu a McCraeho (1997).

2.2.1 Osobnostné predispozície lídra a potenciálneho lídra v edukácii

V oblasti osobnostných premenných sa empirickými štúdiami najčastejšie preukazuje vzťah rôznych typov líderstva a osobnostných črt z päťfaktorového modelu osobnosti – Big Five. Predchodcom súčasnej teórie Big Five je päťfaktorová teória osobnosti odvodená z americkej angličtiny (in Pervin, 1993), ktorá popisovala a vysvetľovala osobnosť človeka prostredníctvom surgencie, príjemnosti, svedomitosti, kultúry a emočnej stability. Opakovanými faktorovými analýzami (Digman & Inouye, 1986; Costa & McCrae, 1997 a pod.) sa táto 5 faktorová štruktúra potvrdzovala v rôznych jazykových mutáciách až došlo k jej ustáleniu so zaradením týchto črt: extravergia, svedomitosť, prívetivosť, otvorenosť voči skúsenosti a neurotizmus. Goldberg (1990) vidí o.i. v päťfaktorovom modeli potenciál definovať kľúčové aspekty osobnosti. V súčasnosti je koncepcia Big Five mimoriadne citovaným prístupom pre jeho multikultúrnu platnosť a stabilitu v čase (McCrae & Costa, 2006). Uvedený koncept ponúka deskriptívnu paradigmu pre výskum v oblasti psychológie a javí sa ako kvalitný nástroj na popis a diagnostiku všeobecných osobnostných predpokladov, napríklad pre výkon určitej profesie (Hřebíčková & Čermák, 1996).

Neurotizmus - je vyjadrením emocionálnej stability – nestability jedinca. Človek s vysokými hodnotami neurotizmu sa vyznačuje neistotou, úzkosťou, množstvom obáv, častým prežívaním negatívnych emócií (hanby, viny, strachu). Títo jedinci zlyhanie a neúspech spracovávajú a prežívajú dlho a intenzívne. Naopak človek s nízkym skóre v neurotizme sa vyznačuje sklonom k pozitívnej afektivite, vyrovnanosti a odolnosti voči stresu.

Extravergia – vyjadruje mieru spoločenskosti. Osoby s vysokými hodnotami v tejto osobnostnej črte sú sociabilní, komunikatívni a energickí. Osoby s nízkymi hodnotami (introverti) spoločnosť vyhľadávajú vo výrazne menšej miere ako extraverti. Sú uzavretejší, samotárski s menším okruhom priateľov.

Otvorenosť voči skúsenosti – vyjadruje mieru zvedavosti, sklonu k zmenám, estetickú citlivosť. Jednotlivci s nízkym skóre majú sklon ku konzervatívnosti a konvenčnosti.

Prívetivosť - sa spája s interpersonálnym správaním, altruizmom, kooperáciou, ochotou pomáhať u jedincov s vysokými hodnotami, kým osoby s nízkymi hodnotami sa vyznačujú neochotou spolupracovať, podozrievavosťou, egocentrizmom až cynizmom.

Svedomitosť – vyjadruje mieru cieľavedomosti, zodpovednosti, spoľahlivosti u jedincov s vysokými hodnotami. Osoby nízko skórujúce sú bezstarostné, ležérne, so sklonom k hedonizmu a nízkej vôľovej regulácii (Ruisel & Halama, 2007; Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Vo vzťahu k efektvite lídra sa štúdiami potvrdzuje viacero súvislostí. Neurotizmus je jediná osobnostná črta, ktorá s efektivitou lídra súvisí negatívne (Lim & Ployhart, 2004; Cavazotte et al., 2012; Baptiste, 2018 a pod.).

Extraverzia je osobnostná črta, ktorou by sa mal vyznačovať tímový líder. Je nápomocná predovšetkým pri ovplyvňovaní jednotlivých členov tímu prostredníctvom sociálnej interakcie. V mnohých výskumoch sa opakovane ukázala ako faktor, ktorý má silnú prediktívnu validitu. Extraverziu, svedomitosť a otvorenosť ku skúsenosti ako silnú univerzálnu črtu efektívneho lídra preukázal svojim výskumom aj Northouse (2016). Osoby, ktoré dosahovali vysoké skóre v otvorenosti voči skúsenosti, je možné charakterizovať ako lídrov imaginatívnych, s otvorenou myslou, entuziastických, či rýchlych pri riešení rôznych problémov (Salgado, 1997).

Súvislosti svedomitosti a autentického líderstva a inverznú koreláciu prívetivosti s autentickým líderstvom preukázal výskum Baptistovej (2018), kým extraverzia a otvorenosť voči skúsenosti sa v uvedenom výskume preukázali ako nesignifikantné osobnostné črty. Špecificky na súvislosti osobnostných črt Big Five a transformatívneho líderstva bol zameraný výskum Judge a Bona (2000), z ktorého vyplýva, že extraverzia, otvorenosť ku skúsenosti a prívetivosť signifikantne pozitívne predikujú tento model líderstva. Ďalší výskum týchto autorov (Bono & Judge, 2004) zdôraznil pozíciu extraverzie ako najsilnejšieho a najkonzistentnejšieho korelátu transformatívneho líderstva.

Na základe teoretických a výskumných zistení bolo hlavným cieľom tejto štúdie analyzovať jednotlivé typy správania transformatívneho lídra vo vzťahu k osobnostným črtám Big Five v špecifickom edukačnom prostredí. Výskumný problém vyplynul z nedostatočného empirického poznania osobnostných vlastností efektívneho lídra v edukácii v podmienkach slovenských škôl. Preto sa pýtame:

VO1: Ktoré osobnostné črty sa signifikantne spájajú s efektívnym správaním transformatívneho lídra v edukácii?

VO2: Je možné predikovať niektoré typy líderského správania prostredníctvom osobnostných črt u transformatívneho lídra v edukácii?

Výskumné nástroje

Na zodpovedanie stanovených výskumných otázok sme použili:

- NEO-FFI (NEO päťfaktorový osobnostný inventár, slovenská verzia, Ruisel & Halama, 2007)
- LPI (Leadership Practices Inventory - slovenská verzia, Kaliská & Heinzová, 2022)

NEO-FFI je 60-položkový nástroj merajúci 5 faktorov osobnosti (osobnostných čít - neuroticizmus, extravergia, otvorenosť voči skúsenosti, prívetivosť a svedomitosť). Každý faktor osobnosti je sýtený 12 položkami (výrokmi, ktoré opisujú ako sa ľudia správajú v každodennom živote) pričom respondent odpovedá využitím 5 stupňovej škály (od vôbec to pre mňa neplatí - po platí to pre mňa úplne). Cronbachova alfa pre jednotlivé faktory sa pohybovala v rozsahu .73 pre faktor prívetivosti až po .82 pre faktor neurotizmu (tabuľka 1). Dotazník LPI je konceptuálne založený na modeli transformatívneho líderstva Kouzesa a Posnera (2012), ktorý sme bližšie charakterizovali v časti (1.2). Dotazník pozostáva z 30 tvrdení, ktoré opisujú rôzne typy správania sa lídra, ktoré respondent posudzuje na 10 stupňovej škále (od takmer nikdy - po takmer vždy. Cronbachova alfa pre jednotlivé typy správania sa pohybovala v rozsahu .83 pre správanie typu podporovať aktivitu až po .91 pre správanie typu umožniť rast (tabuľka 1).

K spracovaniu získaných údajov v rámci nášho výskumu sme použili štatistický program SPSS Statistics 25.0. Vzhľadom na nesplnenie podmienky normálneho rozloženia dát v našom súbore sme využili neparametrickú korelačnú analýzu - Spearmanov koeficient poradovej korelácie (r_s) a regresnú analýzu - metóda viacnásobnej lineárnej regresie. Závislou premennou boli jednotlivé typy líderského správania a nezávislými premennými boli osobnostné črty Big Five. Pre určenie miery vecnej významnosti sme vypočítali koeficient determinácie (vyjadrený percentuálne ako 100 násobok R^2) vysvetľujúci vzájomnú variabilitu premenných.

Popri štatistickej signifikancii sme sledovali aj vecnú významnosť (Cohenove d – zo Spearmanovho korelačného koeficientu ako r^2).

Silu korelačného koeficientu sme posudzovali v súlade s Cohenom (1988) nasledovne:

$r_s < .1$ triviálna korelácia

$r_s < .3$ slabá korelácia

$r_s < .5$ stredne silná korelácia

$r_s > .5$ silná korelácia

Vecnú významnosť sme posudzovali taktiež podľa Cohena (1988) nasledovne:

$d > .8$ veľká vecná významnosť

$d < .5$ stredná vecná významnosť

$d < .2$ slabá vecná významnosť

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol získaný kombináciou zámerného (riaditeľa), náhodného (učiteľa), a dostupného výberu (študenti). Tvorilo ho 518 respondentov - riaditeľov ZŠ a SŠ (N=25/4.83%), učiteľov (N=288/55.6%) v banskobystrickom, trenčianskom a žilinskom kraji vo veku od 31 až po 62 rokov s priemerným vekom 42 rokov a študentov pedagogického zamerania na UMB v Banskej Bystrici (N=2205/39.57%) vo veku od 20 až po 28 rokov s priemerným vekom 23 rokov. Nášho výskumu realizovaného v r. 2021-2023 sa zúčastnilo 366 žien (70.66%) a 152 mužov (29.34%). Podsúbor učiteľov tvorili náhodne vybraní učitelia, pričom išlo o učiteľky MŠ (N=53/18.4%), učiteľov 1. stupňa ZŠ (N=91/31.6%), učiteľov 2. stupňa ZŠ (N=96/33.3%) a učiteľov SŠ (N=48/16.67%). Priemerná dĺžka praxe v odbore bola 13.21 r (min 1 – max 38) Výskum bol realizovaný so súhlasom riaditeľov škôl a aj so súhlasom samotných učiteľov a študentov.

Výsledky výskumu

Tabuľka 1 prezentuje deskriptívne ukazovatele sledovaných osobnostných črt v našom výskumnom súbore tvorenom učiteľmi z praxe, študentami učiteľstva a riaditeľmi škôl. Z tabuľky 1 vyplýva, že najvyššie priemerné skóre v osobnostných črtách dosiahli respondenti v svedomitosti (AM=45.48) a prívetivosti (AM=44.16). Naopak najnižšie v črte neurotizmu (AM=35.20). V prípade jednotlivých typov správania naši respondenti inklinujú k správaniu typu ukazovať cestu (AM=8.23), umožniť rast (AM=7.98) a najnižšie skóre sme zaznamenali v správaní typu podporovať aktivitu (AM=6.28) Vnútna konzistencia použitých nástrojov vyjadrená hodnotami Cronbachovej alfy poukazuje na vysokú vnútornú konzistenciu použitých nástrojov.

Tab. 1 Deskripcia premenných (N=518)

	Min	Max	AM	SD	Medián	Šikmost'	Strmost'	α	
NEO-FFI	Neurotizmus	15.00	57.00	35.20	7.38	35.00	.138	-.113	.81
	Extraverzia	15.00	58.00	40.92	7.21	41.00	-.371	.271	.82
	Otvorenosť	24.00	58.00	41.25	5.43	42.00	.328	-.532	.76
	Prívetivosť	26.00	55.00	44.16	6.87	45.00	-.271	-.024	.73
	Svedomitosť	22.00	60.00	45.48	7.31	46.00	-.581	-.068	.80
LPI	Ukazovať cestu	2.89	9.98	8.23	1.48	9.00	-.347	.396	.90
	Inšpirovať víziou	1.25	9.35	6.51	1.12	6.00	-.741	.381	.89
	Podp. aktivitu	1.63	8.64	6.28	2.53	6.50	-1.495	.000	.83
	Umožniť rast	2.65	9.74	7.98	1.56	8.00	-.578	1.788	.91
	Povzbudiť srdce	1.35	9.08	7.32	1.71	7.00	-.968	.760	.88

N – počet; Min – minimum; Max – maximum; AM – priemer, SD – štandardná odchýlka; α – Cronbachova alfa

Analýzu súvislostí osobnostných čŕt a jednotlivých typov správania transformatívneho lídra prezentuje tabuľka 2.

Tab. 2 Korelačné koeficienty medzi osobnostnými čŕtami a typmi správania sa transformatívneho lídra (N=518)

	Ukazovať cestu	Inšpirovať víziou	Podp. aktivitu	Umožniť rast	Povzbudiť srdce
Neurotizmus	-.345**	-.324**	-.241***	-.285**	.038
Extraverzia	.279**	.415***	.388**	.439***	.302***
Otvorenosť	.439**	.382***	.391***	.327**	.294*
Prívetivosť	.028	.031	.126	.311*	.349***
Svedomitosť	.598***	.431**	.415***	.404***	.317**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Z našich zistení vyplýva, že extraverzia, otvorenosť voči skúsenosti i svedomitosť, vstupujú do signifikantných pozitívnych slabých až stredne silných súvislostí so všetkými sledovanými typmi líderského správania v zmysle transformatívneho líderstva. Prívetivosť signifikantne, stredne silno pozitívne koreluje len so správaním typu umožniť rast a povzbudzovanie svojich nasledovníkov. Signifikantne slabo až stredne silno avšak negatívne koreluje miera neurotizmu so správaním typu ukazovať cestu, inšpirovať iných, podporovať aktivitu nasledovníkov u umožni ich rozvoj. Všetky uvedené vzťahy vykazovali slabú až strednú vecnú významnosť. Vzhľadom k množstvu korelačných súvislostí sme sa pokúsili na vzťah osobnosti a jednotlivých typov správania sa transformatívneho lídra nahliadnuť prostredníctvom analýzy kauzality tohto vzťahu prostredníctvom regresnej analýzy. Pre každý typ správania sa sme spracovali samostatný regresný model. Naše zistenia uvádzajú tabuľky 3 - 7.

Tab. 3 Viacnásobná lineárna regresia – Typ správania sa lídra „Ukazovať cestu“ (N=518)

	Beta	t
Neurotizmus	-.03	-.41
Extraverzia	-.12	-.70
Otvorenosť voči skúsenosti	.28	4.73***
Prívetivosť	.21	2.18
Svedomitosť	.27	2.43**

F (8.321) = 15.181**

Adj. R² = .17

** – $p < .01$, *** – $p < .001$; F – hodnota pre celkový F-test, Adj.R² – adjustovaný index determinácie; t – t-test

V prípade správania založeného na osobnom príklade lídra analýza rozptylu ukazuje, že výsledok regresie je štatisticky signifikantne odlišný od 0 (F/8.321/=15.181), čo znamená, že osobnosť je signifikantným prediktorom správania typu ukazovať cestu. Osobnostné čŕty vysvetľujú 17% variancie závislej premennej. Konkrétnymi prediktormi v kladnom smere sú

črty otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť. V regresnom modeli správania inšpirovať spoločnou víziou v tabuľke 4 vysvetľuje prostredníctvom osobnostných črt Big Five 26% variancie závislej premennej. Signifikantnými prediktormi uvedeného správania v pozitívnom smere sú črty extravenzie, svedomitosti a otvorenosti voči skúsenosti.

Tab. 4 Viacnásobná lineárna regresia – Typ správania sa lídra „Inšpirovať spoločnou víziou“ (N=518)

	Beta	t
Neurotizmus	-.13	-1.28
Extraverzia	.36	2.38**
Otvorenosť voči skúsenosti	.38	5.33***
Prívetivosť	.31	1.28
Svedomitosť	.18	1.38*
F (8.321) = 16.477**		Adj. R ² = .26

** – $p < .01$, *** – $p < .001$; F – hodnota pre celkový F-test, Adj.R² – adjustovaný index determinácie; t – t-test

Tabuľka 5 opätovne ukazuje, že výsledok regresie je štatisticky významne odlišný od 0 (F/8.321=16.477), čo znamená, že osobnosť je významným prediktorm správania typu podporovať aktivitu. Osobnostné črty vysvetľujú 23% variancie závislej premennej. Konkrétnymi prediktormi v kladnom smere sú črty extravenzie, otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť.

Tab. 5 Viacnásobná lineárna regresia – Typ správania sa lídra „Podporovať aktivitu“ (N=518)

	Beta	t
Neurotizmus	-.11	-2.64
Extraverzia	.22	2.55**
Otvorenosť voči skúsenosti	.38	5.64***
Prívetivosť	.17	.27
Svedomitosť	.23	3.12**
F (8.321) = 16.15**		Adj. R ² = .23

** – $p < .01$, *** – $p < .001$; F – hodnota pre celkový F-test, Adj.R² – adjustovaný index determinácie; t – t-test

Signifikantnými prediktormi správania lídra, ktoré je založené na aktívnom zapájaní ostatných členov tímu do diania, vytváraní atmosféry dôvery, slobody a vzájomného rešpektu sú črty extravenzie, otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť (tabuľka 6). Osobnostné črty pritom vysvetľujú 22% variancie závislej premennej – správania typu umožniť rast.

Tab. 6 Viacnásobná lineárna regresia – Typ správania sa lídra „Umožniť rast“ (N=518)

	Beta	t
Neurotizmus	-.12	-1.06
Extraverzia	.31	3.22**
Otvorenosť voči skúsenosti	.29	3.84**
Prívetivosť	.14	1.56
Svedomitosť	.33	3.85*
F (8.321) = 9.424**		Adj. R ² = .22

* – $p < .05$, ** – $p < .01$; F – hodnota pre celkový F-test, Adj.R² – adjustovaný index determinácie; t – t-test

V prípade posledného typu správania sa v zmysle koncepcie Kouzesa a Posnera (2012) vysvetľujú osobnostné črty 18% variancie správania typu povzbudiť srdce, ktoré je ovplyvňované predovšetkým otvorenosťou voči skúsenosti, prívetivosťou a svedomitosťou lídra.

Tab. 7 Viacnásobná lineárna regresia – Typ správania sa lídra „Povzbudiť srdce“ (N=518)

	Beta	t
Neurotizmus	.27	.03
Extraverzia	.04	.18
Otvorenosť voči skúsenosti	.33	3.68*
Prívetivosť	.21	2.93*
Svedomitosť	.29	2.23**
F (8.321) = 7.251**		Adj. R ² = .18

* – $p < .05$, ** – $p < .01$; F – hodnota pre celkový F-test, Adj.R² – adjustovaný index determinácie; t – t-test

Celkovo výsledky regresnej analýzy preukázali, že na determinácii jednotlivých typov líderského správania sa rôznou mierou podieľajú predovšetkým osobnostné črty extravertia, otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť. Môžeme konštatovať, že osobnosť lídra predikuje v rozsahu 17% až 26% celkovej variability jednotlivých typov správania sa transformatívneho lídra. Najvyššiu mieru predikcie osobnostnými črtami sme zistili v typoch líderského správania inšpirovať spoločnou víziou (26%) a najnižšiu v správaní typu ukazovať cestu (17%). Nakoľko kolinearita = < 5, je možné predpokladať nezávislosť každej premennej v každom modeli. Ako najsilnejší prediktor všetkých typov líderského správania, ktorý ostáva v signifikantnom pozitívnom vzťahu so všetkými typmi líderského správania sa javí svedomitosť.

Záver

Výsledky tejto štúdie prispievajú k poznatkom o vzťahu medzi osobnostnými črtami a líderským správaním v špecifickom kontexte edukačnej reality. Naše zistenia naznačujú, že extravézia, otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť pozitívne súvisia so všetkými typmi líderského správania v zmysle transformatívneho líderstva. Prívetivosť súvisí len so správaním umožniť rast a povzbudiť srdce. Neurotizmus na druhej strane negatívne súvisí takmer so všetkými typmi správania lídra s výnimkou povzbudenia srdca. Z analýzy dostupných zdrojov vyplýva, že práve extravézia, otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť sú vo významnom vzťahu s efektívnym líderským správaním, ktoré v našom výskume determinujú predovšetkým nasledovné typy správania sa – ukazovať cestu, inšpirovať víziou, podporovať aktivitu, umožniť rast a povzbudiť srdce. Naše zistenia korešpondujú s početnými štúdiami (napr. Salgado, 1997; Northouse, 2016), ktoré dokazujú, že v oblasti osobnostných vlastností sa empirickými štúdiami najčastejšie preukazuje vzťah rôznych typov líderstva a spomínaných osobnostných črt. Môžeme teda konštatovať, že transformatívny líder v špecifickom prostredí edukácie je extravertný, otvorený voči skúsenosti a svedomitý, čo znamená, že 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, ľudskej dôstojnosti čím dokážu u svojich nasledovníkov stimulovať prežívanie sebahodnoty. Prívetivosť sa prejavila v preferovanom líderskom správaní umožnenia rastu a povzbudenia srdca. Čo poukazuje na fakt, že transformatívni lídri sú aj v edukačnom prostredí kooperujúci, nápomocní, dobrosrdeční a priateľskí. Mnohé zahraničné i slovenské štúdie konštatujú negatívny vzťah neurotizmu a správania transformatívneho lídra (napr. Cavazotte et al., 2012; Northouse, 2016; Baptiste, 2018; Kaliská, 2021; Pašková, 2022). Tento trend sa potvrdil i v našej štúdii štatisticky významnými slabými až stredne silnými koreláciami neurotizmu a správaním typu ukazovať cestu, inšpirovať víziou, umožniť rast a podporovať aktivitu. Z uvedeného vyplýva, že transformatívny líder v edukácii s neurotickými tendenciami má pravdepodobne nízke kapacity zvládať záťažové situácie, v ktorých by veril tomu, že môže niečo zmeniť. Na záver diskusie o vzťahoch medzi líderstvom a osobnostným modelom Big Five môžeme konštatovať, že efektívne transformatívne líderstvo v edukácii sa spája s učiteľom, ktorý je extravertný, otvorený voči skúsenosti a svedomitý. Ak je prívetivý, jeho líderstvo sa môže prejavíť v tom, že bude schopný umožniť rast a povzbudiť srdce svojho nasledovníka, t.j. žiaka, ale i svojich kolegov.

Väčšina empirických štúdií zaoberajúcich sa efektivitou lídra a líderstva je zameraných na osobnostné premenné (Judge, Bono, Ilies, & Gerhardt, 2002), motiváciu (Chan & Drasgow, 2001) prípadne kognitívne charakteristiky (Lord, Foti a de Vader, 1984). V prvej štúdií sme sa zamerali na osobnostné charakteristiky v zmysle koncepcie Big Five. V nasledujúcej štúdií sa zameriame na analýzu súvislostí jednotlivých typov správania transformatívneho lídra a jeho výkonových predpokladov operacionalizovaných ako inteligencia v zmysle g-faktoru (všeobecná rozumová schopnosť) a výkonová motivácia, pričom s predchádzajúcou štúdiou sa pokúsime nahliadnuť na inteligenciu z pozície mediátora vzťahu osobnosť vs jednotlivé typy správania transformatívneho lídra.

2.2.2 Výkonové predispozície lídra a potenciálneho lídra v edukácii

Výkonová motivácia

Efektívny líder v škole ovplyvňuje nielen úspech žiakov v mnohých smeroch, vrátane vplyvu sociálneho prostredia a vysokých očakávaní, ale vplýva aj na zvýšenie životných šancí žiakov. Výkonová motivácia má emocionálny charakter, kde zvlášť podstatná je funkcia strachu a úzkosti. Schopnosť úspechu pod vplyvom strachu do značnej miery určuje aj priebeh psychických procesov. Príčina neúspešného výsledku často pramení z negatívneho psychického stavu. Strach brzdí aktivitu, ktorá je vedená k neúspechu, no nie je jediným faktorom, ktorý nepriaznivo vplýva na úspech (Heckhausen, 1980). Opakovaný úspech vedie k vyššej aspiračnej úrovni, ktorá následne ovplyvňuje výber ďalších cieľov jednotlivca.

Emócie sprevádzajúce podávanie výkonu sa môžu líšiť. Pocit hanby a viny často vyplýva z neúspechu vo výkonových situáciách. Hanba pramení z pripisovania zlyhania nedostatočným schopnostiam a vina nedostatku úsilia. Hanba je spôsobená základnou časťou osobnosti človeka - self, ktorú nemožno ovládať vôľou. Vina nastupuje po narušení normy a je zapríčinená úsudkom o vlastnej zodpovednosti. To je dôvod, kvôli ktorému hanba podnecuje k beznádeji a stiahnutiu sa, zatiaľ čo vina podporuje správanie, ktoré vedie k zmene konania. Medzi týmito dvoma emóciami existuje spojenie, ktoré možno vysvetliť skutočnosťou, že obidve emócie zahŕňajú negatívne sebahodnotenie, čo vedie k nervozite, rozrušeniu a depresii. Beznádej nastáva, keď je jedinec vnímaný ako neschopný alebo je úloha mimoriadne zložitá, no môže sa objaviť aj ak jednotlivec predpokladá opakované zlyhania v budúcnosti (Pašková, 2008).

Úloha emócií je teda pre zvýšenie výkonnosti žiakov v popredí záujmu učiteľa - efektívneho lídra, ktorý prostredníctvom emócií dokáže ovplyvňovať okrem výkonovej motivácie

i pracovnú atmosféru či spokojnosť žiakov. V procese dosahovania cieľov sú emócie nepostrádateľné a to nielen z úrovne ich vnímania a orientácie v nich, ale aj ich zvládania, či riadenia. Nesprávne spracovanie emócií vedie k narušeniu koncentrácie na vytýčené ciele, neschopnosti konštruktívneho riešenia aktuálnych problémov, či narušeniu rozhodovacích procesov a tým aj nízkej kvalite života. V prípade nesprávneho spracovania negatívnych emócií dochádza k vyčerpaniu človeka, strate energie a prežívaniu depresivity. U žiakov s vyššou výkonovou motiváciou v kombinácii s náročnými cieľmi môže viesť k strate záujmu o štúdium. Podľa Danielsona (2007) je proces emočnej regulácie kľúčový pri budovaní dôvery v tíme rozvoji vernosti či angažovanosti žiakov.

Inteligencia

Podľa Lorda et al., (1984) je inteligencia najdôležitejšia a nevyhnutná charakteristika každého efektívneho lídra, vedie k vyššej efektivite copingových stratégií (Van Vugta et al., 2008) pričom tieto zistenia opakovane potvrdilo množstvo autorov (Kirkpatrick & Locke, 1991; Cavazotte, 2012). Niektoré štúdie preukázali súvislosť miery inteligencie lídra s pozitívnym hodnotením jeho efektivity zo strany nasledovníkov (Judge et al., 2004). Analýza empirických zistení v oblasti inteligencie lídra a jeho efektivity vedie k záveru, že g-faktor je dôležitým determinantom efektivity a to predovšetkým v situáciách vyžadujúcich si kognitívnu flexibilitu, či kritické myslenie. Na druhej strane sa môžeme stretnúť aj so zisteniami, ktoré nepotvrdili súvislosti inteligencie a efektivity lídra (Stogdill, 1974), prípadne túto súvislosť určitým spôsobom obmedzili napríklad na uplatnenie v hypostresujúcich situáciách, kým v situáciách s hyperstresom sa dôležitejšími ako inteligencia stávajú skúsenosti lídra (Fiedler & Link, 1994). Podľa Cavazotte (2012) by viac výskumov súvislostí inteligencie so špecifickým modelom transformatívneho líderstva mohlo objasniť špecifickú úlohu kreatívneho riešenia problémov prípadne strategického myslenia vo zvyšovaní efektivity lídra.

Na základe teoretických a výskumných zistení bolo hlavným cieľom tejto štúdie analyzovať vzájomné súvislosti jednotlivých typov správania transformatívneho lídra vo vzťahu k úrovni výkonovej motivácie a inteligencie v podobe g-faktoru. Preto sa pýtame:

VO1: Existuje signifikantná súvislosť medzi jednotlivými dimenziami výkonovej motivácie a sledovanými typmi správania transformatívneho lídra?

VO2: Existuje signifikantná súvislosť medzi konkrétnou úrovňou výkonových predpokladov a sledovanými typmi správania transformatívneho lídra?

VO3: Môže byť inteligencia mediátorom vzťahu osobnostných čŕt a jednotlivých typov líderského správania?

Výskumné nástroje

Na zodpovedanie stanovených výskumných otázok sme použili:

- Dotazník výkonovej motivácie (LMI- Hoskovcová, 2003);
- Test intelektového potenciálu (TIP – Říčan & Smékal, 1971);
- NEO-FFI (NEO päťfaktorový osobnostný inventár, slovenská verzia, Ruisel & Halama, 2007) – bližšie charakterizovaný v štúdiu 1;
- LPI (Leadership Practices Inventory - slovenská verzia, Kaliská & Heinzová, 2022 - bližšie charakterizovaný v štúdiu 1).

Úroveň inteligencie g-faktora bola merná štandardizovaným Testom intelektového potenciálu - T.I.P (Říčan & Smékal, 1971). Ide o komplexný nonverbálny test inteligencie, pričom je známe, že nonverbálne testy neberú do úvahy osvojené intelektové znalosti a zručnosti, ale sa dostávajú pod ich úroveň, ku „skutočnému intelektovému potenciálu“. Platí to pre testy vyvodzovania vzťahov, tzv. čisté inteligenčné testy. Test vychádza zo Spearmanovej koncepcie g-faktora a snaží sa zachytiť fluidnú inteligenciu nezávislú na vzdelaní. Test pozostáva zo 4 zručných položiek a 29 testovacích úloh, ktoré sú zoradené podľa vzrastajúcej obtiažnosti. Hrubé skóre je 0-29. Reliabilita testu meraná Cronbachovým alfa bola $.87\alpha$.

Dotazník výkonovej motivácie (LMI- Hoskovcová, 2003) umožňuje meranie celkovej hodnoty motivácie k výkonu v profesijných súvislostiach. Neobmedzuje sa len na pracovné prostredie, ale aj na rôzne ďalšie oblasti. Zameriava sa na motiváciu k výkonu a zisťuje postoj k práci, zamestnaniu, výkonu a zahŕňa široké spektrum dimenzií. Dotazník pozostáva zo 170 položiek priradených k 17 dimenziám, ktorými sú: vytrvalosť, dominancia, internalita, angažovanosť, dôvera v úspech, flexibilita, hrdosť na výkon, flow, nebojnosť, , kompenzačné úsilie, , ochota učiť sa, preferencia náročnosti, samostatnosť, sebakontrola, orientácia na status, súťaživosť, cieľavedomosť. Každú dimenziu tvorí 10 položiek (10 tvrdení) a respondenti vyjadrujú silu, do akej miery súhlasia s daným tvrdením prostredníctvom odpovedí, ktoré sú na škále 1 – 7 Likertovho typu (od vôbec nesúhlasím - po úplne súhlasím). V rámci 17 rôznych škál sa hrubé skóre pohybuje v rozmedzí od 10 - 70. Výsledky Cronbachovho alfa koeficientu v tomto dotazníku sa nachádzali v rozmedzí od $.78$ do $.89$.

Výskumné údaje boli spracované prostredníctvom programu SPSS Statistics verzia 25.0. Normalita rozdelenia premenných bola posudzovaná na základe opisu tvaru rozdelenia

(skwness, kurtosis). Nakoľko dáta vykazovali charakteristiky normálneho rozdelenia pri ich spracovaní sme využili parametrické štatistické metódy, Pearsonov korelačný koeficient, mediačnú regresnú analýzu.

Silu korelačného koeficientu sme posudzovali v súlade s Cohenom (1988) nasledovne:

$r < .1$ triviálna korelácia

$r < .3$ slabá korelácia

$r < .5$ stredne silná korelácia

$r > .5$ silná korelácia

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol získaný kombináciou zámerného (riaditeľa) a náhodného (učiteľa), výberu. Tvorilo ho 193 respondentov - riaditeľov ZŠ a SŠ (N=25/12.96%), učiteľov (N=168/87.04%) v banskobystrickom, trenčianskom a žilinskom kraji vo veku od 31 až po 62 rokov s priemerným vekom 42 rokov. Nášho výskumu realizovaného v r. 2021-2023 sa zúčastnilo 134 žien (69.43%) a 59 mužov (30.56%). Podsúbor učiteľov tvorili náhodne vybraní učitelia, pričom išlo o učiteľov 1. stupňa ZŠ (N=91/54.16%), učiteľov 2. stupňa ZŠ (N=29/17.26%) a učiteľov SŠ (N=48/28.58%). Priemerná dĺžka praxe v odbore bola 11.47 r (min 1 – max 31) Výskum bol realizovaný so súhlasom riaditeľov škôl a aj so súhlasom samotných učiteľov.

Výsledky výskumu

Tabuľka 8 prezentuje deskriptívne ukazovatele sledovaných dimenzií výkonovej motivácie a úrovne inteligencie v našom výskumnom súbore tvorenom učiteľmi z praxe a riaditeľmi škôl. Z tabuľky 8 vyplýva, že najvyššie priemerné skóre v dimenziách výkonovej motivácie dosiahli naši respondenti v hrdosť na výkon (AM=54.15) kompenzačné úsilie (AM=49.23) a orientácia na status (AM=48.52). Naopak najnižšie v dimenzii nebojácnosť (AM=30.28) a preferencia obtiažnosti (AM=34.21).

Tab. 8 Deskripcia premenných (N=193)

	Min	Max	AM	SD	Medián	Šikmosť	Strmosť
Vytrvalosť	12.00	59.00	37.24	8.43	38.00	-.587	-.247
Dominancia	24.00	66.00	43.22	7.74	44.00	.214	.117
Angažovanosť	12.00	56.00	36.65	9.42	35.00	-.147	1.33
Dôvera v úspech	21.00	69.00	41.47	10.97	42.00	-1.25	-.544
Flexibilita	30.00	58.00	42.53	6.54	43.00	.027	.398
Flow	26.00	63.00	45.94	9.23	46.00	.146	.219
Nebojácnosť	11.00	61.00	30.28	8.16	31.00	-.237	.428
Internalita	24.00	56.00	42.56	6.5	43.00	.984	.816
Kompenzačné úsilie	31.00	63.00	49.23	8.23	50.00	-1.87	-.617
Hrdosť na výkon	33.00	62.00	54.15	8.65	55.00	.158	-1.62
Ochota učiť sa	28.00	57.00	42.28	7.58	41.00	.068	.667
Preferencia obtiažnosti	15.00	59.00	34.21	8.52	35.00	.224	.219
Samostatnosť	23.00	61.00	40.64	7.16	40.00	-.397	.363
Sebakontrola	24.00	63.00	44.08	9.48	44.00	.247	.548
Orientácia na status	33.00	63.00	48.52	9.81	49.00	.614	1.11
Súťaživosť	27.00	61.00	41.65	10.67	42.00	1.33	.396
Cieľavedomosť	31.00	60.00	44.83	8.52	45.00	-.367	.478
Celková výkonová motivácia	538.00	963.00	724.38	88.63	728.00	.997	.823
IQ	4	25	19.31	5.39	20	.991	1.23

N – počet; Min – minimum; Max – maximum; AM – priemer, SD – štandardná odchýlka

Tabuľka 9 uvádza korelačné súvislosti odhaľujúce vzájomné súvislosti inteligencie, jednotlivých dimenzií výkonovej motivácie a sledovaných typov správania transformatívneho lídra.

V súvislosti s prvou a druhou výskumnou otázkou sme zistili tieto súvislosti:

- Medzi typom správania ukazovať cestu a dimenziami výkonovej motivácie: vytrvalosť, dôvera, flexibilita, internalita, sebakontrola, cieľavedomosť existuje štatisticky významný stredne silný pozitívny vzťah. Zároveň s dimenziou ukazovať štatisticky významne súvisia výkonové dimenzie: angažovanosť, nebojácnosť, hrdosť na výkon a samostatnosť, pričom ide o slabý pozitívny vzťah.
- Medzi typom správania inšpirovať spoločnou víziou a dimenziami výkonovej motivácie: vytrvalosť, dôvera, flexibilita, internalita, kompenzácia, sebakontrola existuje štatisticky významný stredne silný pozitívny vzťah. Zároveň s dimenziou inšpirovať spoločnou víziou štatisticky významne slabo pozitívne súvisia výkonové dimenzie: vytrvalosť hrdosť na výkon, ochota, samostatnosť a cieľavedomosť.

Tab. 9 Korelačné koeficienty medzi dimenziami výkonovej motivácie a typmi správania sa transformatívneho lídra (N=193)

	Ukazovať cestu	Inšpirovať víziou	Podp. aktivitu	Umožniť rast	Povzbudiť srdce
Vytrvalosť	.394**	.325**	.218**	.172	.153**
Dominancia	.041	.199	.035	.226	.147
Angažovanosť	.241*	.184	.152	.106	.146
Dôvera v úspech	.435***	.422***	.417**	.214	.149
Flexibilita	.421***	.401***	.422**	.147	.232**
Flow	.025	.152	.212	.359	.248
Nebojnosť	.118*	.745	.189	.168	.117
Internalita	.477**	.311*	.217	.283**	.276***
Kompenzačné úsilie	.123	.482**	.222**	.214**	.382**
Hrdosť na výkon	.245*	.271*	.298***	.253*	.112
Ochota učiť sa	.142	.262*	.311	.142	.011
Preferencia obtiažnosti	.028	.047	.014	.161	.170
Samostatnosť	.185*	.263*	.214***	.282***	.196
Sebakontrola	.421**	.319**	.439***	.146	.425***
Orientácia na status	.087	.141	.243	.178	.142
Súťaživosť	.048	-.121	-.132	.057	-.134
Cieľavedomosť	.361**	.227*	.410**	.181	.239
Celková výkonová motivácia	.416***	.275*	.479***	.378***	.489***
IQ	.117	.182	.023	.164	.174

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

- Medzi typom správania podporovať aktivitu a dimenziami výkonovej motivácie: dôvera, flexibilita, sebakontrola, cieľavedomosť existuje štatisticky významný stredne silný pozitívny vzťah. Zároveň s dimenziou podporovať štatisticky významne súvisia výkonové dimenzie: vytrvalosť, kompenzácia, hrdosť na výkon, samostatnosť, pričom ide o slabý pozitívny vzťah.
- Medzi typom správania umožniť rast a dimenziami výkonovej motivácie: internalita, kompenzačné úsilie, hrdosť na výkon a samostatnosť sme zistili signifikantné slabé pozitívne vzťahy.
- Medzi typom správania povzbudiť a oceniť a dimenziami výkonovej motivácie: kompenzačné úsilie a sebakontrola existuje štatisticky významný stredne silný pozitívny vzťah. Zároveň s dimenziou povzbudiť štatisticky významne súvisia výkonové dimenzie: vytrvalosť, flexibilita, internalita, pričom ide o slabý pozitívny vzťah.

Celková úroveň výkonovej motivácie súvisí so správaním typu inšpirovať spoločnou víziou signifikantne slabo pozitívne, no s ostatnými typmi správania transformatívneho lídra súvisí

stredne silno pozitívne. Medzi konkrétnou úrovňou inteligencie a jednotlivými dimenziami, ani celkovou úrovňou výkonnej motivácie sme štatisticky signifikantné súvislosti nezistili.

V tretej výskumnej otázke sme sa pýtali či je inteligencia signifikantným mediátorom vzťahu osobnostných črt v zmysle koncepcie Big Five a jednotlivých typov líderského správania?

V prvotnej fáze sme zvolili základný prístup k realizácii mediačnej analýzy, pre ktorý je kľúčové splnenie konkrétnych kritérií (nezavislá premenná je prediktorom mediátora a závislej premennej a mediátor je prediktorom pre závislú premennú - Bavoľár et al., /2021/).

Uvedené podmienky sme podrobili jednoduchým lineárnym regresným analýzám. V našej štúdií bola nezávislou premennou osobnosť respondentu – jednotlivé črty Big Five a závislou premennou líderské správanie v zmysle LPI. Zistili sme však, že osobnosť nevystupuje ako prediktor inteligencie (mediátora – $p > .05$) a inteligencia je signifikantným prediktorom len pre správanie typu umožniť rast ($p=.021$) a podporovať aktivitu ($p=.035$), čím sa nám nepodarilo naplniť podmienky realizácie mediačnej analýzy (Tabuľka 10).

Tab. 10 Overenie podmienok pre realizáciu klasického postupu pri mediačnej analýze ($N=193$)

	b	SD	p	R	R²
Umožniť rast	.138	.085	.021	.192	.04
Podporovať aktivitu	.041	.199	.035	.125	.03

b=koeficient regresie; SD= štandardná odchýlka; p=štatistická významnosť; R – koeficient viacnásobnej korelácie; R²= koeficient determinácie

V aktuálnych zahraničných štúdiách sme sa však stretli s realizáciou mediačnej analýzy nevyžadujúcou existenciu signifikantných prediktorických vzťahov medzi jednotlivými premennými, avšak podmienkou je aby konfidenčný interval spoľahlivosti pre indirect effect neprechádzal nulou. Nakoľko v štúdií 1 sme zistili, že osobnostná črta prítivosti vystupovala ako signifikantný prediktor všetkých typov správania transformatívneho lídra rozhodli sme sa realizovať túto mediačnú analýzu tak, že nezávislou premennou je prítivosť, mediátorom je inteligencia a závislou premennou jednotlivé typy správania transformatívneho lídra. Naše zistenia sú uvedené v tabuľke 11.

Tab. 11 Mediačný model s inteligenciou (mediátor), prívetivosťou (nezávislá premenná) a jednotlivými typmi správania sa v zmysle LPI (závislé premenné) (N=193)

		95% Interval spoľahlivosti		b	SD	p
Ukazovať cestu	Nepriamy efekt	-.054	.068	.018	0.14	.298
	Priamy efekt	.248	.564	.332	.045	<.001
	Celkový efekt	.255	.573	.402	.046	<.001
Inšpirovať víziou	Nepriamy efekt	.023	.048	.028	.017	.314
	Priamy efekt	.221	.538	.397	.041	<.001
	Celkový efekt	.239	.544	.414	.043	<.001
Podporovať aktivitu	Nepriamy efekt	.014	.029	.017	.024	.399
	Priamy efekt	.215	.527	.314	.036	<.001
	Celkový efekt	.234	.587	.421	.038	<.001
Umožniť rast	Nepriamy efekt	.031	.044	.032	.068	.301
	Priamy efekt	.209	.503	.368	.048	<.001
	Celkový efekt	.228	.536	.401	.051	<.001
Povzbudiť srdce	Nepriamy efekt	-.014	.025	.029	.011	.358
	Priamy efekt	.228	.531	.339	.048	<.001
	Celkový efekt	.268	.598	.445	.050	<.001

b=koeficient regresie; SD= štandardná odchýlka; p=štatistická významnosť

Napriek aktuálnejšiemu prístupu k realizácii mediačnej analýzy ani v tomto prípade sa inteligencia neukázala ako mediátor vzťahu črty prívetivosti a jednotlivých typov správania transformatívneho lídra.

Záver

Štúdia bola zameraná na analýzu vzťahu výkonových predpokladov a jednotlivých typov správania sa transformatívneho lídra. Z našich zistení vyplýva, že správanie lídra ukazovať cestu, inšpirovať víziou a podporovať aktivitu súvisia predovšetkým s výkonovými charakteristikami v zmysle dôvery v úspech, flexibility, internality, sebakontroly, kompenzačného úsilia a samostatnosti.

Transformatívneho lídra v edukácii by sme teda z hľadiska výkonových predpokladov mohli opísať ako lídra schopného samostatne, cieľavedome inšpirovať kolegov a žiakov k nasledovaniu spoločnej vízie. Takýto líder sa vyznačuje sebadisciplínou, angažovanosťou a vysokou flexibilitou pri hľadaní nových ciest a spôsobov dosahovania spoločných cieľov. Len líder, ktorý dôveruje svojim schopnostiam môže ovplyvniť výsledky pomocou svojho vlastného úsilia a zručností. Mnohé z týchto charakteristík sú priamo obsiahnuté v opise jednotlivých

typov správania transformatívneho lídra priamo vyplývajúcich z modelu Kouzesa a Posnera (2012) a špecificky sledovaných dotazníkom LPI. Uvedený nástroj sa teda javí ako relevantný nástroj pre identifikáciu špecifických typov správania sa lídra v edukačnom prostredí vedúcich k jeho vyššej efektívite. Na základe našich zistení môžeme konštatovať, že výkonová motivácia je dôležitým faktorom efektivity lídra aj v edukačnom prostredí, čo korešponduje so zisteniami Yukla, (2010), Kaufmana (2011) i Tomala et al. (2014).

V prípade inteligencie sme zistili, že jej priemerná úroveň v prípade nášho výskumného súboru bola $AM = 19.31$, čo zodpovedá veľmi dobrým predpokladom pre pôsobenie v roli pedagóga, ale i lídra pôsobiaceho v edukačnom prostredí slovenských škôl. V našej štúdií sa nám nepodarilo preukázať trend zahraničných výskumov (Lord et al., 1984; Van Vugt et al., 2008; Cavazotte, 2012), ktoré v prevažnej miere potvrdzujú pozitívnu súvislosť inteligencie a efektivity lídra. Príčinou môže byť veľkosť výskumného súboru, alebo jeho profesijná príslušnosť. Z našich zistení vyplýva, že inteligencia bola signifikantným prediktorom jedine pri dvoch typoch správania - umožniť rast a podporovať aktivitu. To znamená, že líder s vyššou úrovňou g-faktoru bude signifikantne intenzívnejšie i častejšie inklinovať k hľadaniu inovácií a ciest k zlepšeniu aktuálnej situácie. Bude rád experimentovať, hľadať nové príležitosti uvedomujúc si, že vzťahy založené na spolupráci, rešpekte a dôvere, sú cestou k osobnostnému rastu i formovaniu proaktívneho tímu, ktorý sleduje spoločné ciele (Kaliská & Heinzová, 2022). Makoľko sa nám nepodarilo preukázať signifikantné vzťahy medzi všetkými premennými pokúsili sme sa realizovať mediačnú analýzu prístupom, ktorý popisuje Bavolár et al. (2021), no ani pri tomto postupe sa nám nepodarilo preukázať mediačný vplyv inteligencie na vzťah črty prívetivosti (ktorá vystupovala ako signifikantný prediktor všetkých osobnostných črt Big Five v štúdií 1) a jednotlivých typov správania transformatívneho lídra.

Kým v predchádzajúcich štúdiách sme analyzovali predpoklady efektivity transformatívneho lídra. V poslednej empirickej štúdií sme sa zamerali na analýzu jednotlivých typov správania transformatívneho lídra v troch odlišných skupinách respondentov.

2.2.3 Porovnanie rôznych skupín pracovníkov školstva v charakteristikách transformatívneho líderstva

V predkladanej štúdií sa zameriame na analýzu potenciálnych rozdielov v jednotlivých typoch správania sa transformatívneho lídra medzi pedagógmi v praxi – učiteľmi a riaditeľmi škôl a študentami pripravujúcimi sa na učiteľskú profesiu, ktorí sú v pozícii potenciálnych lídrov

v edukácii. K uvedenému zámeru nás motivovali rôznorodé a často protichodné výskumné zistenia zahraničných, ale i slovenských autorov.

Položili sme si preto otázku:

VO: Existujú rozdiely medzi riaditeľmi, učiteľmi a študentami v jednotlivých typoch správania sa transformatívneho lídra?

Výskumné nástroje

Na zodpovedanie stanovenej výskumnej otázok sme použili:

- LPI (Leadership Practices Inventory - slovenská verzia, Kaliská & Heinzová, 2022 - bližšie charakterizovaný v štúdiu 1).

K spracovaniu získaných údajov v rámci nášho výskumu sme použili štatistický program SPSS Statistics 25.0. Na základe analýzy šikmosti a strmosti dát potvrdzujúcich, že v našom výskumnom súbore dochádza k odchýlke od normálneho rozdelenia dát sme pri štatistických analýzach využili neparametrické postupy. Popri štatistickej signifikancii sme sledovali aj vecnú významnosť (Cohenove $d = d > .8$ veľká vecná významnosť; $d < .5$ stredná vecná významnosť $d < .2$ slabá vecná významnosť) Cohen (1988). Pre analýzu významnosti rozdielov medzi sledovanými skupinami sme použili Kruskal - Wallisov test, ktorý porovnáva rozdiely v distribúciách premenných a následne sme v prípade zamietnutia nulovej hypotézy realizovali viacnásobné porovnania post-hoc testami s využitím Dunn-Bonferroniho (*multiple comparisons post-hoc tests*) testu.

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol získaný kombináciou zámerného (riaditeľa), náhodného (učiteľa), a dostupného výberu (študenti). Tvorilo ho 518 respondentov - riaditeľov ZŠ a SŠ (N=25/4.83%), učiteľov (N=288/55.6%) v banskobystričskom, trenčianskom a žilinskom kraji vo veku od 31 až po 62 rokov s priemerným vekom 42 rokov a študentov pedagogického zamerania na UMB v Banskej Bystrici (N=2205/39.57%) vo veku od 20 až po 28 rokov s priemerným vekom 23 rokov. Nášho výskumu realizovaného v r. 2021-2023 sa zúčastnilo 366 žien (70.66%) a 152 mužov (29.34%). Podsúbor učiteľov tvorili náhodne vybraní učitelia, pričom išlo o učiteľky MŠ (N=53/18.4%), učiteľov 1. stupňa ZŠ (N=91/31.6%), učiteľov 2. stupňa ZŠ (N=96/33.3%) a učiteľov SŠ (N=48/16.67%). Priemerná dĺžka praxe v odbore bola 13.21 r (min 1 – max 38) Výskum bol realizovaný so súhlasom riaditeľov škôl a aj so súhlasom samotných učiteľov a študentov.

Výsledky výskumu

Tabuľka 12 prezentuje deskriptívnu analýzu sledovaných typov správania sa transformatívneho lídra vo všetkých troch sledovaných skupinách respondentov.

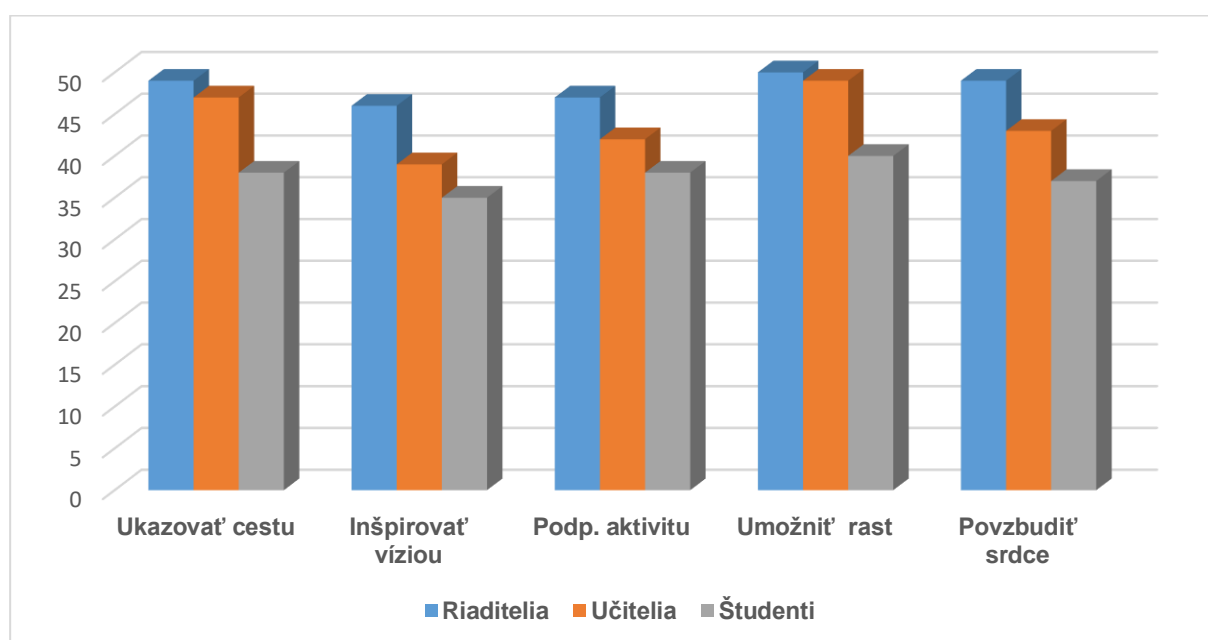
Tab. 12 Deskripcia premenných podľa výskumných súborov (N=518)

LPI		Min	Max	AM	SD	Medián	Šikmosť	Strmosť
Riaditelia (N=25)	Ukazovať cestu	30	57	48.81	6.28	49	-1.02	1.09
	Inšpirovať víziou	27	56	45.76	7.04	46	-.54	.27
	Podp. aktivitu	27	57	46.28	5.65	47	-1.57	4.74
	Umožniť rast	36	60	49.01	7.43	50	-.14	-.57
	Povzbudiť srdce	22	58	45.67	8.95	49	-1.80	1.12
Učítelia (N=288)	Ukazovať cestu	34	59	47.15	6.81	47	.29	.54
	Inšpirovať víziou	17	58	39.34	9.16	39	-.17	.97
	Podp. aktivitu	28	53	42.24	6.23	42	-.72	.13
	Umožniť rast	37	60	48.54	7.14	49	-.68	.92
	Povzbudiť srdce	22	58	43.38	9.45	43	-.41	.94
Študenti (N=205)	Ukazovať cestu	15	55	37.88	10.47	38	-.21	-.65
	Inšpirovať víziou	10	57	35.14	9.47	35	-.72	-.74
	Podp. aktivitu	16	60	38.57	9.16	38	.14	-.47
	Umožniť rast	18	58	40.18	9.47	40	-.24	-.97
	Povzbudiť srdce	18	60	37.82	9.78	37	.05	-.97

N – počet; Min – minimum; Max – maximum; AM – priemer, SD – štandardná odchýlka

Naším cieľom bolo porovnať jednotlivé podsúbory riaditeľov, učiteľov, a budúcich učiteľov v jednotlivých typoch líderského správania v zmysle modelu Kouzesa a Posnera (2012). Graf 1 názorne zobrazuje porovnanie mediánových hodnôt jednotlivých podsúbormi.

Graf 1 Porovnanie mediánových hodnôt jednotlivých premenných LPI medzi výskumnými podsúbormi



Z uvedeného grafu je zrejmé, že v prípade všetkých typov správania sa transformatívneho lídra dosahovali najvyššie hodnoty riadiaci pracovníci školstva a naopak najnižšie potenciálny lídri – budúci učitelia. Naznačené rozdiely sme analyzovali s použitím Kruskal - Wallisovho testu, ktorý porovnáva rozdiely v distribúciách premenných a následne sme realizovali viacnásobné porovnania Dunn-Bonferroni post-hoc testom. Naše zistenia prezentujeme v tabuľkách 13-17.

Tab. 13 Porovnanie rozdielov v správaní typu ukazovať cestu u respondentov vo viacnásobnom porovnaní Dunn-Bonferroni post-hoc testom

	Medián	Študenti	Učitelia
Riaditelia	49	.35^{***}	.25
Študenti	38	-	.48^{***}
Učitelia	47	-	-

V prípade porovnania mediánových rozdielov v správaní typu ukazovať cestu sme významné rozdiely ($p=.000$) zistili medzi skupinami študentov a riaditeľov a študentov a učiteľov vždy v neprospech študentov. Vecná významnosť uvedených rozdielov však bola slabá.

Tab. 14 Porovnanie rozdielov v správaní typu inšpirovať spoločnou víziou u respondentov vo viacnásobnom porovnaní Dunn-Bonferroni post-hoc testom

	Medián	Študenti	Učitelia
Riaditelia	46	.38^{***}	.42^{**}
Študenti	35	-	.13
Učitelia	39	-	-

V správaní inšpirovať víziou sme štatisticky významné rozdiely ($p=.000$) zistili medzi riaditeľmi a skupinou študentov a na 1% hladine štatistickej významnosti medzi riaditeľmi a učiteľmi. V oboch prípadoch išlo o slabé vecné rozdiely.

Tab. 15 Porovnanie rozdielov v správaní typu podporovať aktivitu u respondentov vo viacnásobnom porovnaní Dunn-Bonferroni post-hoc testom

	Medián	Študenti	Učitelia
Riaditelia	47	.78^{**}	.15
Študenti	38	-	.38^{**}
Učitelia	45	-	-

V prípade správania typu podporovať aktivitu sme na 1% hladine štatistickej významnosti zistili rozdiely medzi študentami a riaditeľmi a učiteľmi. Vždy v neprospech študentov. V prípade študentov a riaditeľov bol tento rozdiel stredne vecne významný, kým v druhom prípade išlo o slabú vecnú významnosť.

Tab. 16 Porovnanie rozdielov v správaní typu umožniť rast u respondentov vo viacnásobnom porovnaní Dunn-Bonferroni post-hoc testom

	Medián	Študenti	Učítelia
Riaditelia	50	.38^{***}	.17
Študenti	40	-	.61^{***}
Učítelia	49	-	-

Tabuľka 16 prezentuje testovanie významnosti rozdielov medzi sledovanými skupinami v správaní typu umožniť rast, kde sme opätovne zistili rozdiel medzi študentami a skupinou učiteľov i riaditeľov. Študenti dosiahli najnižšie skóre a teda rozdiely sú v oboch prípadoch v ich neprospech so slabou vecnou významnosťou.

Tab. 17 Porovnanie rozdielov v správaní typu povzbudiť srdce u respondentov vo viacnásobnom porovnaní Dunn-Bonferroni post-hoc testom

	Medián	Študenti	Učítelia
Riaditelia	49	.51^{**}	.26
Študenti	37	-	.17^{**}
Učítelia	43	-	-

V poslednom type správania sa transformatívneho lídra povzbudiť srdce sme zistili štatisticky významné rozdiely znovu medzi študentmi a riaditeľmi ($p=.008$), vecne stredne silný rozdiel a študentami a učiteľmi ($p=.009$) a vecne slabý rozdiel.

Záver

V štúdií sme sa zamerali na porovnanie využívania jednotlivých typov správania transformatívneho lídra v zmysle modelu Kouzesa a Posnera (2012) medzi troma skupinami lídrov a potenciálnych lídrov v edukácii. Porovnávali sme učiteľov rôznych stupňov slovenských škôl so študentami pripravujúcimi sa na profesiu pedagóga a teda vystupujú v roly potenciálnych lídrov v edukácii a riaditeľov základných a stredných škôl. Riaditeľov je z

formálneho hľadiska kategorizácie pracovníkov školstva možné zaradiť medzi riadiacich pracovníkov, u ktorých sa predpokladá určitá úroveň manažérskych i líderských charakteristík a zručností, čo sa v našej štúdií jednoznačne potvrdilo.

Z grafu i z deskriptívnej analýzy je zrejmé, že vo všetkých typoch správania sa transformatívneho lídra najnižšie skórovali študenti pedagogických smerov a najvyššie skórovali riadiaci pracovníci – riaditelia. Fakt, že v skupine učiteľov bolo množstvo respondentov bez akejkolvek predchádzajúcej skúsenosti s riadiacou funkciou, ale aj mnoho učiteľov, či už aktuálne zastávajúcich konkrétnu riadiacu pozíciu (triedny učiteľ, predseda odborovej komisie a pod.), alebo disponujúcich skúsenosťami plynúcimi z takejto pozície mohol viesť k tomu, že skupina učiteľov inklinuje k jednotlivým líderským praktikám viac ako študenti, ale signifikantne menej ako riaditelia, ktorých hlavnou pracovnou náplňou sú práve riadiace procesy.

Signifikantný rozdiel medzi riaditeľmi a učiteľmi sme zistili v dvoch typoch správania transformatívneho lídra – inšpirovať spoločnou víziou a umožniť rast. Môžeme teda konštatovať, že riaditelia výrazne častejšie prostredníctvom svojho správania poskytujú ostatným príklad, ktorý korešponduje so spoločnými hodnotami a cieľmi školy, sú presvedčení veria a chcú status quo zmeniť. Zo samotnej riadiacej funkcie vyplýva nutnosť mať víziu, predvídať budúcnosť a vlastným príkladom motivovať svojich nasledovníkov, ktorých má táto skupina pracovníkov v školstve výrazne viac, čím presahujú hranice školy. Zároveň výrazným spôsobom ovplyvňujú atmosféru v škole, ktorá v prípade, že je založená na podpore vzájomných vzťahov, otvorenej komunikácii a vzájomnom rešpekte je významným motivačným prvkom v pôsobení transformatívneho lídra.

V prípade skupiny učiteľov a študentov sme štatisticky signifikantné rozdiely zistili v prípade správania typu ukazovať cestu, podporovať aktivitu a povzbudiť srdce. Učiteľia ako transformatívni lídri sa v tomto prípade od študentov celkom logicky líšia v tom, že aktívne vyhľadávajú príležitosti, využívajú inovatívne metódy, budujú vzájomné vzťahy, oceňujú jednotlivcov za ich prínos, čo sú aktuálne požiadavky na profesiu učiteľa. Zároveň je to oblasť, ktorú je potrebné u budúcich učiteľov systematicky rozvíjať, aby po skončení pregraduálnej prípravy mohli efektívne využívať svoje už čiastočne rozvinuté líderské zručnosti a kompetencie.

Ďalším významným prínosom je potvrdenie silných diskriminačných vlastností dotazníka LPI, ktorý nám umožnil identifikovať množstvo rozdielov v jednotlivých typoch správania práve transformatívneho lídra a to aj v špecifickom prostredí edukačnej reality. Preto sa stotožňujeme so záverom autorov Sollárovej et al. (2022, s. 41), podľa ktorých „z teoretickej a koncepcnej

perspektívy je dôležité poznanie, že existujúce poznatky vzťahujúce sa na relevantnosť niektorých modelov efektívneho líderstva pre edukačný kontext, špecificky skúmaný z pohľadu ich prínosu pre úspešnosť škôl ako organizácií, môžu a mali by byť využívané v koncipovaní požiadaviek na kvality lídrov v škole, a ako také by mali byť premietnuté aj do podôb vzdelávania či podpory existujúcich a budúcich lídrov v škole.“

3 Konceptualizácia kompetencií lídra

Parametre kvality líderských charakteristík potrebných pre podmienky škôl sú nastavované v štandardoch a profesijných či kompetenčných štandardoch, ktoré sú typicky vypracované národnými až nadnárodnými telesami a majú rôzne ciele, rôznu konceptualizáciu, rôzne zameranie a rôznu mieru záväznosti – od stanovovania rámcov, cez odporúčania až po záväznosť pre účely naplnenia národných požiadaviek na profesionalizáciu riadenia a vedenia v školstve.

Dovolíme si konštatovať, že štandardy a kompetenčné štandardy pre lídrov v edukačnom prostredí v SR nevyužívajú v plnej miere potenciál psychologického poznania v téme (efektívneho) líderstva a relevantných konceptov, ktoré typicky nie sú koncipované či overované v edukačnom prostredí. Tým zostáva nevyužitý ich potenciál pre aplikáciu v koncipovaní teoreticky ukotvených a výskumne podložených kompetenčných modelov pre lídrov v edukačnom prostredí, čo je nielen kompetenciou, ale aj výzvou pre aplikovanú psychológiu - konkrétne aplikovať teoretické poznanie a empirické zistenia týkajúce sa líderstva a kompetenčných modelov efektívneho líderstva pre koncipovanie kompetenčných modelov pre lídrov v edukačnom prostredí. Tie, ktoré si osobitne zaslúžia pozornosť, prezentuje nasledovná kapitola.

3.1 Prístup založený na kompetenciách

Za posledných 25 rokov si v oblasti pracovného výberu a hodnotenia získal mimoriadnu pozornosť a obľúbenosť prístup založený na kompetenciách. Podstatou tohto prístupu je identifikovanie, definovanie a meranie individuálnych rozdielov vymedzených na základe špecifických konštruktov, ktoré súvisia s oblasťou práce, a ktoré sú relevantné z hľadiska pracovného výkonu.

Profilovanie povolání na základe požiadaviek na kompetencie postupne nahrádza tradičnejšie prístupy k analýze práce z hľadiska úloh realizovaných v rámci výkonu jednotlivých povolání, pričom tento trend je najvýraznejší najmä v krajinách mimo americký kontext.

Profilovanie kompetencií sa od analýzy povolání, ktorá sa zaoberá primárne úlohami, povinnosťami a rolami spojenými s výkonom daného povolania, odlišuje najmä v dôraze na žiaduce a kľúčové činnosti potrebné pre výkon daného povolania.

Kompetencie možno definovať ako „súbory činností, ktoré sú nástrojom k dosahovaniu žiaducich výsledkov či dôsledkov“ (Kurz & Bartram, 2002). Je potrebné zdôrazniť, že tento behaviorálny pohľad na koncept kompetencie je značne odlišný od pôvodného črtového

prístupu, ktorý predstavil Boyatzis (1982) vo svojom ústrednom diele *The Competent Manager*. „Pracovná kompetencia predstavuje základnú charakteristiku jednotlivca, ktorá podmieňuje efektívny a/alebo nadpriemerný pracovný výkon... môže mať charakter osobnostnej črty, motívu, zručnosti, určitého aspektu jednotlivcovho sebaobrazu, sociálnej roly alebo množiny poznatkov, ktorými daná osoba disponuje“. Táto pôvodná Boyatzisova definícia síce vymedzuje kompetenciu jednoznačne ako kľúčovú charakteristiku (nie ako súbor činností), avšak bez jasného zadefinovania vzťahov medzi konštruktom kompetencie a psychologickými konštrukmi osobnostných črt, motívov, zručností atď.

Boyatzisov model osobných kompetencií je tak vo svojej podstate viac podobný tradičným modelom hodnotenia osobnostných charakteristík. Súčasné intervencie zamerané na kompetencie však kladú väčší dôraz na formuláciu a popis požiadaviek pracovnej situácie.

Woodruffe (1992) uvádza, že „Kompetencia predstavuje súbor vzorcov správania, ktorými musí osoba na určitej pracovnej pozícii disponovať, aby bola schopná kompetentne vykonávať pracovné úlohy a funkcie“. Woodruffe navrhuje vylúčiť z definície kompetencií tie komponenty pracovného výkonu, ktoré spočívajú v technických zručnostiach, poznatkoch a potenciáloch ku schopnostiam.

Z definície kompetencií, ktorú Kurz a Bartram (2002) prezentujú vyplýva, že kompetencie by mali byť špecifikované v „akčných“ pojmoch (ako činnosti, spôsoby konania). Z tohto pohľadu napr. pojem „vodcovstvo“ („leadership“) do kategórie kompetencií nepatrí, avšak spojenie „poskytovanie vedenia“ („providing leadership“) už o kompetencii pojednáva. Pri definovaní kompetencií musíme byť teda opatrní, aby sme ich nevymedzovali ako vecí, ktorými ľudia disponujú („Má v sebe ohromné vodcovstvo“), ale ako prejavy správania („Poskytuje silné vedenie“).

Vychádzajúc z prezentovanej definície, kompetencie súvisia s určitým repertoárom správania – rozsahom a rozmanitosťou konania, ktoré sme schopní realizovať a výsledkov, ktoré dokážeme dosiahnuť. Kompetenciu nemožno stotožniť so správaním či výkonom samotným. Jej podstatu tvorí istý repertoár aktuálne dostupných schopností, činností, procesov a reakcií, ktorým možno objasniť skutočnosť, že niektorí ľudia sú v plnení pracovných požiadaviek efektívnejší ako iní.

Pojem „kompetencie“ osobitne v edukačnom kontexte možno vnímať v dvoch významoch. Tradične, význam premietaný do profesijných štandardov sa vníma ako to, ČO majú jednotlivci robiť - kompetencie v tomto poňatí definujú (minimálne) štandardy výkonu. Trendom posledných desaťročí je koncipovať kompetenčné štandardy, ktoré sú definované ako pozorovateľné vzorce správania, ktoré jedinec musí preukázať a ktoré súvisia s pracovným

výkonom, resp. ho ovplyvňujú. V tomto ponímaní sa chápu kompetencie v zmysle “AKO” ľudia tieto štandardy dosahujú.

3.2 Modely kompetencií lídra

Kompetenčný model predstavuje vzťahový rámec, ktorý uvádza kompetencie potrebné pre efektívny výkon špecifického povolania alebo skupiny príbuzných povolání, pracovnej pozície alebo procesov. Kompetenčné modely obsahujú rôzne schopnosti, zručnosti, vedomosti, osobnostné črty alebo charakteristiky vhodné alebo nevyhnutné pre pozíciu, pre ktorú je ten ktorý model vytvorený (Smutný, Pocházka & Vaculík, 2014).

Účelom takéhoto modelu pre edukačné líderstvo je nielen poskytnúť teoreticky a empiricky podložený vzťahový rámec pre identifikovanie vedomostí, zručností a dispozií, ktorými musia lídri disponovať, aby vytvárali predpoklady pre efektívne vyučovanie a učenie sa študentov a mali impakt na širšie prostredie (v rámci školy aj mimo nej), ale aby tiež poskytovali vzťahový rámec pre nastavenie rozvoja a podpory efektívnych lídrov v kontexte ich vzdelávania.

Generický model kompetencií poskytuje spoločnú pojmovú a konceptuálnu základňu pre výber, rozvoj a hodnotenie zamestnancov na rôznych pozíciách v organizácii. Kompetencie sú prenositeľné na rôzne pozície v rôznych organizáciách. Carroll a McCrackin (1998) pri rozlišovaní generických kompetencií hovoria o kompetenciách:

- Kľúčových – dôležité pre všetkých zamestnancov;
- Tímových – dôležité pre vzájomne závislé pracovné skupiny;
- Vodcovské a manažérske – dôležité pre vedúce pozície;
- Funkčné – súvisiace s konkrétnou funkciou, pozíciou
- Príkladom generického modelu kompetencií je Vaculíkove (2010) rozdelenie kompetencií do troch oblastí, v súlade s oblasťou, ktorej sa týkajú:
 - Prístup človeka k riešeniu problémov;
 - Prístup k spolupracovníkom;
 - Prístup k sebe samému.

Uvedenými skupinami kompetencií je možné pokryť všetky činnosti vykonávané na každej pracovnej pozícii.

3.3 Modely kompetencií lídrov aplikované do edukačného prostredia

Prehľadové štúdie zamerané na štandardy, profesijné kompetenčné štandardy a kompetenčné modely líderstva v edukácii (Sollárová et al. 2019; Ďuricová, Sollárová & Poliach, 2021; Sollárová, Rovňanová & Heinzová, 2022) tvorili súčasť konceptualizačnej etapy výskumu projektu APVV 17-0557, ktorej cieľom bolo poskytnúť dostatočne reprezentatívny opis kľúčových termínov, rôznorodosti koncepčných a vývinových trendov od začiatku 21. storočia. Pre účely tejto kapitoly predstavíme vybrané modely štandardov a kompetenčných modelov edukačných lídrov tak, aby reprezentovali trendy vývinu konceptualizácií modelov kompetencií lídrov relevantných pre edukačný kontext a aby vytvorili východiskovú bázu pre porovnanie aktuálnej podoby kompetenčných rámcov (nielen) lídrov v edukačnom prostredí (a) podložených teoreticky a empiricky (Model kľúčových kompetencií lídrov v edukácii ako výstup projektu APVV 17-0557) a (b) aktuálne navrhovanej revízie a inovácie v súčasnosti platných profesijných štandardov rôznych pracovných pozícií pedagogických pracovníkov v školstve (profesijné štandardy ako výstup projektu NP TEACHERS; <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>).

Pre medzinárodný kontext v prvom desaťročí 21. storočia bola typická snaha a zameranie prieskumov na identifikovanie charakteristík lídrov v edukačnom prostredí, typicky predstavovaných top manažmentom škôl, teda riaditeľmi škôl, ktoré ich kolegovia/podriadení vnímali ako efektívne, resp. také, ktorými prispievali k úspešnosti školy.

Zo súčasnej perspektívy možno konštatovať, že stúpa počet krajín, ktoré mnohé z uvedených charakteristík obsiahli v národných štandardoch či kompetenčných rámcoch, ktoré sa využívajú na rôzne účely, najmä na rámcovanie požiadaviek na kvality lídrov v edukačnom kontexte, a tým aj na zameranie vzdelávacích a rozvojových programov na podporu takto špecifikovaných požiadaviek.

Pre severoamerický kontext bol od začiatku nového milénia typický trend vytvárania národných štandardov pre líderstvo v školách, pričom tvorbu zastrešovali reprezentatívne telesá s impaktom na vzdelávaciu politiku. Jedným z prvých vplyvných telies, ktoré sa v severoamerických podmienkach pričínili o vytvorenie národných štandardov pre líderstvo v školách bolo The National Policy Board for Educational Administration (NPBEA), ktoré v roku 2002 publikovalo štandardy určené pre školských lídrov (school leaders) s cieľom nastaviť parametre kvality líderských zručností potrebných pre podmienky škôl (ISLLC Standards). Tieto štandardy uplatňujú princíp konceptualizácie cez poznatky, zručnosti a prax, správanie a

atribúty ako dispozičná zložka. Štandardy sú kategorizované v šiestich (ISLLC Standards, 2002) doménach:

- 1) vízia a misia;
- 2) vyučovanie a učenie sa;
- 3) manažovanie systémov a klímy;
- 4) spolupráca s kľúčovými partnermi;
- 5) etika a integrita;
- 6) širší kontext vzdelávania.

Pôvodné ISLLC štandardy boli v roku 2015 aktualizované, s označením Professional Standards for Educational Leaders (PSEL). V nových štandardoch je silnejší dôraz na študenta a jeho učenie sa, ako aj na význam ľudských vzťahov nielen v líderstve, ale aj vo vyučovaní (teaching) a učení sa študentov (student learning).

V období od roku 2014 sa v konceptualizácii profesijných štandardov objavuje popri doménach aj parameter kompetencií, reprezentatívnou ukážkou je model Leadership Competencies for Learner-centered, Personalized Education (LCLCPE, CCSSO 2017), v ktorom boli zdôraznené aspekty líderstva pre personalizované, na žiaka zamerané, vzdelávanie. Model bol vytvorený ako pomôcka pre rozvoj a podporu efektívnych lídrov s dôrazom na potrebu transformatívneho líderstva. Kompetencie detailne špecifikované cez početné indikátory, sú štruktúrované v rámci jednej východiskovej domény (vízia, hodnoty a kultúra lídra) a 3 podporných domén (podpora výkonu druhých, osobné zručnosti lídra a zdieľaná zodpovednosť). Naprieč každou z domén prechádzajú témy inovácie, riadenia zmeny a na študenta zameraných prístupov.

Druhú líniu v rozvoji a koncipovaní štandardov v edukačnom prostredí predstavujú štandardy, ktoré sú zamerané na učiteľské líderstvo (teacher leadership). Teacher Leader Model Standards (2010), charakterizuje poznatky, zručnosti a kompetencie, ktoré si učitelia potrebujú osvojiť vo vodcovských rolách v prostredí škôl a v ich profesii. Štandardy sú kategorizované do 7 domén, ktoré opisujú rôzne aspekty a funkcie učiteľského líderstva, sú zamerané na jeho roly, dispozície a aktivity, ktoré majú vplyv na každodenné fungovanie v školách. Tiež sa zameriavajú na učebnú (learning) klímu a kultúru pre učenie sa študentov ako kritické aspekty pre zvýšenie výkonu/výsledkov študentov.

Ďalšia nezávislá iniciatíva učiteľských asociácií vo vytváraní štandardov učiteľského líderstva (teacher leadership standards) bola výsledkom spolupráce telies: The National Education Association (NEA), the National Board for Professional Teaching Standards, a the Center for Teaching Quality, výsledkom boli modely Leadership Competencies Guide (LCG) a The

Teacher Leadership Competencies (TLC; 2014/15). Účelom modelov bolo dizajnovat' rámeč v'izie edukačného líderstva a premietnuť túto v'iziu do sady kompetencií, ktoré by reprezentovali ašpiračnú v'iziu pre transformatívne edukačné líderstvo. Kompetencie sú štruktúrované ako inštruktážne líderstvo (zdieľanie inovatívneho vyučovania s druhými/kolegami), strategické líderstvo (fungovanie na úrovni mimoškolských, správnych a národných úrovni pri tvorbe stratégií) a asociačné líderstvo (ako tvoriť a viesť tím).

Prístup cez **kľúčové kompetencie** sa začína približne v tom istom období objavovať aj v koncipovaní kompetenčných štandardov zameraných aj na školských lídrov. Napr. Kirtman a Fullan (2014) uvádzajú 7 kľúčových kompetencií pre zmenu celého systému (whole-system change). Kompetencie školských lídrov sú popisované/definované ako črty, charakteristiky, hodnoty a správanie lídrov, ktorí sa dokážu zamerať na svoje zlepšovanie (improvement), budovanie kapacít v druhých, zameranie sa smerom von na budúce trendy vo vzdelávaní (teda naplňajú to, čo Fullan (2011) identifikoval ako podmienky zmeny celého systému a toho, vďaka čomu je možné dosiahnuť pretrvávajúce, udržateľné výsledky. Podľa Fullana ide o (a) budovanie kapacít, (b) tímovú prácu, (c) pedagogiku a inštrukcie a (d) systémovú politiku.

Súvislosti a trendy vývinu koncipovania požiadaviek na lídra v edukačnom kontexte v severoamerickom kontexte možno zhrnúť nasledovne:

Otvorenosť štandardov aktualizáciám inšpirovaným najmä zmenami v prostredí (čo sa premieta do zmien v očakávaniach na lídrov v edukácii), aktuálnom poznaní založenom na výskume a reálnych skúsenostiach lídrov a pracovníkov v školstve.

Trendom cca od r. 2015 je *posun z doménovo orientovaných štandardov na kompetenčný prístup* v koncipovaní požiadaviek na lídrov v edukácii.

Zahrnutie kategórie učiteľov do konceptu lídrov v edukácii, čím sa rozšírilo pôvodné chápanie lídrov iba ako riadiacich pracovníkov školy a vyšších úrovni riadenia.

Posúva sa dôraz z pôvodne pedagogicky orientovaných tém (napr. inštruktážny líderšip) na viac psychologicky orientované témy (napr. holistický pohľad na žiaka, vzťahový/interpersonálny charakter práce lídra).

3.3.1 Stredoeurópsky kompetenčný rámeč pre školských lídrov

Špecifikum európskeho kontextu je dané nielen prevažujúcim zameraním na školské líderstvo (school leadership), ale najmä medzinárodnými diskusiami a projektami, ktoré mapovali na jednej strane špecifickosť jednotlivých krajín, a na druhej strane snahu nastavovať jednotiace

parametre prístupu národných politík v prístupoch k edukačnému líderstvu na úrovni jeho koncipovania a na úrovni jeho podpory/vzdelávania/prípravy.

Pre zameranie kapitoly sú najrelevantnejšie projekty prioritne zamerané na kompetencie lídrov v školskom prostredí (špecificky školských lídrov). K hlavným patrila projekt *Školské líderstvo pre efektívne učenie sa* (IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP IN CENTRAL EUROPE, 2010), ktorý bol zameraný na rozvoj národných kompetenčných profilov školských lídrov ako základ pre výber, vzdelávanie a doškoľovanie lídrov. V rámci následného projektu *Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve* (International Co-operation for School Leadership; ICSL) v rokoch 2011-2012, zameraného na vytvorenie kompetenčného profilu školských lídrov, na základe výskumu 5 zúčastnených stredoeurópskych krajín vrátane Slovenska, bol vytvorený kompetenčný profil prezentovaný v správe Schratz et al. (2013) (podrobne in Sollárová, Rovňanová, Heinzová, 2022). Národné a stredoeurópske kompetenčné profily a závery, ktoré boli z nich vyvedené inšpirovali partnerov k vytvoreniu Stredoeurópskeho kompetenčného rámca pre školských lídrov, ktorý môže slúžiť ako základ pre rôzne úpravy a použitia. Cieľom tohto (tretieho) projektu (2011-2012) bolo pretransformovať profily na štruktúrovaný rámec a nájsť možnosti, ako ho prispôbiť národným vzdelávacím programom pre školských lídrov.

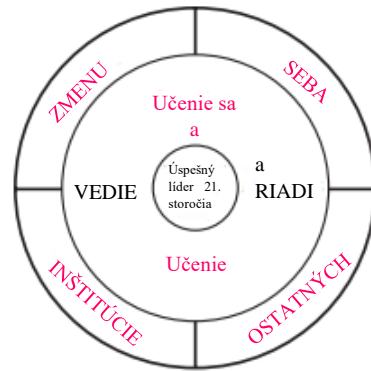
Na základe výsledkov národných seminárov, tímy odborníkov zostavili kompetenčnú štruktúru, ktorá pozostávala z nasledovných 9 oblastí:

1. Vypracovanie stratégie.
2. Vedenie procesov učenia a učenia sa.
3. Manažment a rozvoj školy ako organizácie.
4. Manažment organizačných zdrojov, rozvoj ľudských zdrojov, riadenie kolegov.
5. Podpora transparentnosti, prevzatie zodpovednosti, vernosť kvalite.
6. Pozitívny pohľad na svet; optimizmus.
7. Etické správanie; morálny aspekt líderstva.
8. Kompetencie líderstva; osobné znaky.
9. Partnerstvo – spolupráca, nadviazanie kontaktov a tvorba sietí.

Hlavný produkt projektu – *Stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov* bol označený ako „*Central 5*“. Tento názov odkazuje na 5 stredoeurópskych krajín, ktoré sa podieľali na tvorbe rámca; 5 kompetenčných oblastí, ktoré tvoria štruktúru rámca a taktiež na presvedčenie, že tieto oblasti sú „centrálne“, teda najdôležitejšie a najnutnejšie pre úspešných lídrov 21. storočia.

Stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov (Central 5) definuje poznatky, zručnosti a postoje, ktorými by mal školský líder disponovať, aby bol úspešný v súčasnom turbulentnom a rýchlo sa meniacom svete. Rámec pokrýva umenie a vedu vedenia školy a vyjadruje zložitosť tejto roly opisom piatich oblastí:

- Vedenie a riadenie učenia a učenia sa
- Vedenie a riadenie zmeny
- Vedenie a riadenie seba
- Vedenie a riadenie ostatných
- Vedenie a riadenie inštitúcie



Obr. 6 Hierarchia kompetenčných oblastí v rámci Central 5 (in Schratz et al., 2013, s. 38)

Posledným krokom procesu rozvoja bolo vymedziť kompetencie v rámci jednotlivých oblastí pomocou troch deskriptorov – poznatkov, zručností a postojov (KSA, z ang. knowledge, skills, attitudes) opísaných nasledovne:

Poznatky = vedieť čo a kde – deskriptívne a lokačné poznatky – začínajú s „líder vie.../je informovaný(á) o...“

Zručnosti = vedieť ako a využiť to pre seba – procedurálne a praktické poznatky – začínajú s „líder je schopný(á)/má skúsenosti s...“

Postoje = hodnoty, predpoklady a zásady – osobné (a psychodynamické rámcové) znaky – začínajú s „líder prijíma.../zaväzuje sa.../je otvorený(á).../považuje za dôležité...“

Kompetencie sú rozdelené do piatich oblastí a sú definované pomocou deskriptorov – poznatkov, zručností a postojov (KSA). Napriek tomu, že tieto deskriptory poskytujú presnú definíciu kompetencií, môžu sa javiť ako umelé a sú príliš komplikované na prepojenie s každodennou prácou školského lídra. Okrem toho, školské líderstvo nepozostáva zo súboru samostatných kompetencií a rozdiely medzi nimi sú nepatrné. Úspešnosť líderstva pozostáva v dosiahnutí stanovených cieľov pomocou kombinovania jednotlivých kompetencií. Pri opise kompetencií sú na ich definovanie využívané deskriptory KSA.

Každá časť má rovnakú štruktúru – začína krátkym popisom, ktorý je zhrnutím tém v každej časti, nasleduje 5 základných deskriptorov, ktoré zvyrazňujú základy každej kompetencie a tie sú potom zapísané v tabuľke spolu s tromi prvkami – poznatkami, zručnosťami a postojmi.

Ukážka charakteristiky a štruktúry jednej kompetenčnej oblasti (Schratz et al., 2013, s. 47-48):

Vedenie a riadenie učenia a učenia sa

Hlavným zámerom školy je štúdium. Vytvoriť vhodné prostredie na štúdium a nasmerovať naň školské zdroje je povinnosť školského lídra. Ako odborník je zodpovedný za efektívne líderstvo a manažment štúdia všetkých členov školy a zriadenie, chod a rozvoj organizácie.

Základné deskriptory:

- Školský líder zabezpečuje, že učenie a učenie sa vedie k zlepšeniu výsledkov študentov.
- Školský líder dbá na spätnú väzbu a hodnotenie s cieľom zlepšovania.
- Školský líder zabezpečuje, že školské aktivity zodpovedajú požiadavkám študentov.
- Školský líder zásadne poskytuje učiteľom odborné zdroje s cieľom zlepšenia ich výučby.
- Školský líder pracuje s cieľom dosiahnutia inkluzívneho prostredia pre štúdium.

Kompetencie lídrov

POZNATKY	ZRUČNOSTI	POSTOJE
Líder vie (a rozumie)	Líder je schopný(á)	Líder
1. teórii pedagogiky a andragogiky 2. koncepcii rozvoja školy a vzdelávacej organizácie a o vzťahu medzi nimi 3. čo znamená vhodné prostredie pre štúdium 4. ako vytvoriť vhodné prostredie pre štúdium 5. zásadám individuálneho, tímového a spoločného učenia sa	1. vytvoriť vhodné prostredie pre učenie sa 2. efektívne vyjadriť svoje vzdelávacie hodnoty týkajúce sa významu učenia sa 3. prispieť k (a účastniť sa) pedagogického vzdelávania 4. efektívne učiť a zabezpečiť kontinuálny rozvoj vzdelávacej organizácie 5. rozoznať vzdelávacie potreby učiteľov	1. verí v prostredie vhodné pre učenie sa 2. vníma školu ako vzdelávaciu organizáciu 3. považuje za dôležité mať prehľad o aktuálnom rozvoji prostredníctvom štúdia 4. verí v kontinuálny profesijný rozvoj učiteľov 5. reaguje na prebiehajúci rozvoj učenia

Vytvorený rámec predstavuje veľký prínos v rámci podpory práce celej škály zainteresovaných osôb. Napríklad pre školských lídrov a vzdelávateľov sú dôležitým nástrojom pre sebahodnotenie, dotazníky s cieľom podpory osobného rozvoja a testovacie postupy pre zlepšenie školiacich programov.

Pohľad na možnosti adaptácie rámca Central 5 v podmienkach Slovenska prezentuje Správa k projektu Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve (Schratz et al., 2013) v kapitole 7. Možnosť adaptácie kompetenčného rámca Central 5 bola autormi (prof. Hašková, Ing. Laššák) prezentovaná z pohľadu vtedy pripravovaných národných profesijných štandardov, ktoré sú v súčasnosti platnými normami v podobe Pokynu ministra č. 39/2017 s účinnosťou od 1. júla 2017 (<https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017>), ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl zahŕňajú aj profesijné štandardy pre kariérové pozície – (v Čl. 5, resp. prílohách č. 33 a 34) pre vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov, riaditeľov a zástupcov riaditeľov. Model pre riaditeľov škôl vymenúva vedomosti, spôsobilosti a kompetencie na 10-tich stranách a rámcuje ich do štyroch hlavných oblastí: (1) normatívne, ekonomické koncepcné riadenie, (2) riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole, školskom zariadení, (3) personálne riadenie, (4) a profesijný rozvoj. Vytvorený záber možno teda hodnotiť ako prevažne manažérsky, predstavujú ho tri zo štyroch oblastí: 1. normatívne, ekonomické a koncepcné riadenie; 2. riadenie odborných činností v školskom zariadení a 4. personálne riadenie). Iba jedna oblasť zodpovedá líderským kompetenciám (oblasť 4. profesijný rozvoj, uvádzajúci kompetencie: vedenie ľudí, podpora sebarozvoja a rozvoja druhých, aj v stotožnení sa s rolou).

O otvorených otázkach súvisiacich s existujúcou koncepciou profesijných štandardov svedčí aj realizovaný Národný projekt NP Teachers: revízia profesijných štandardov (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>), ukončený 31. decembra 2022. Jednou z troch podaktivít projektu bola podaktivita 1.1 Revízia a inovácia profesijných štandardov, zameraná na revíziu a inováciu súčasných a tvorbu nových profesijných štandardov. V súčasnosti sú vytvorené revidované a inovované profesijné štandardy (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>) v procese návrhu na schválenie MŠVVaŠ SR. (bližšie v podkapitole 3.4.2).

Analýzy zahraničných podôb koncipovania požiadaviek na lídrov v edukačnom kontexte a ich porovnanie s národným/slovenským kontextom umožňujú konštatovať, že v porovnaní so zahraničím sa formálne štandardy aj formálne funkčné vzdelávanie vzťahuje len na riadiacich pracovníkov, čo zodpovedá konceptu školského lídra, pričom v aktuálne platných profesijných kompetenčných štandardoch výrazne prevažujú manažérske kompetencie a dôraz na líderské kompetencie je poddimenzovaný.

Uvedené súvislosti viedli tím riešiteľov projektu aplikovaného výskumu APVV 17-0557 k definovaniu výskumného zámeru projektu tak, aby s využitím zahraničných skúseností a

prístupov ku koncipovaniu požiadaviek na líderské kompetencie lídra v škole, ako aj aj s využitím teoretického poznania a empirických zistení vzťahujúcich sa najmä na efektívne líderstvo aplikované do edukačného prostredia a modely líderstva podporujúce úspešné školy zamerané na rozvoj učenia a učenia sa žiakov/študentov, bol vytvorený teoreticky ukotvený a empiricky podložený model kompetencií lídra v škole relevantný a aplikovateľný v podmienkach Slovenska pre riadiacich pracovníkov školy aj učiteľov, využiteľný aj ako rámec pre koncipovanie vzdelávacích programov zameraných na podporu kompetencií lídra v škole. Proces a výsledok tohto zámeru je podrobne prezentovaný v publikácii Sollárová, Rovňanová a Heinzová (2022). Pre účely tejto kapitoly uvádzame stručný pohľad na proces konceptualizácie modelu a jeho výsleňú potobu tak, aby poskytol predstavu o koncepčnom a teoretickom ukotvení modelu a zároveň aby poskytol východisko pre porovnanie jeho koncepcie s univerzálnym kompetenčným rámcom pracovnej kompetencie UCF (kap. 3.4.1).

3.3.2 Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii

Prehľady a analýzy zahraničných prístupov ku koncipovaniu požiadaviek na lídrov v škole ukazujú, že zahraničné prístupy ku koncipovaniu štandardov a požiadaviek na lídrov v edukačnom prostredí sú dobre rozpracované, inšpiratívne a relevantné pre podmienky potrieb v Slovenskej republike, čo sa ukázalo aj v stredoeurópskom projekte Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve, výstupom ktorého bol vyššie spomínaný stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov (Central 5).

Záveru z výsledkov realizovaných analýz relevantné pre tvorbu kompetenčného modelu lídra v edukácii možno v hlavných bodoch zhrnúť nasledovne:

- Záber domén v štandardoch pre lídrov v edukácii zmysle ich tematického/obsahového zamerania je možné štruktúrovať do okruhov: (a) hodnôt (misia, vízia, etika); (b) odbornej/pedagogickej kvality (inštruktážne líderstvo, inovácie, kurikulum, hodnotenie); (c) manažmentu (zdrojov, rozvoja personálu..); (d) vzťahov v kontexte vzdelávania (s rodinou, komunitou, pedagogickou odbornou obcou, riadiacimi telesami); (e) osobnostných kvalít, relevantných pre líderstvo.
- Z perspektívy *vývoja* profesijných a kompetenčných štandardov pre lídrov v edukácii možno identifikovať zmeny v cieľových skupinách, ktorým sú tieto štandardy určené v tom, že sa objavujú približne od roku 2004 štandardy, neskôr kompetenčné štandardy pre učiteľov ako učiteľských lídrov.

- Zmena vo význame pojmu „kompetencie“. Typicky kompetenčné štandardy lídra v edukácii v prvom desaťročí 21. storočia vychádzajú z chápania kompetencie odvodenej z popisu práce, rolí a zodpovednosti riadiacich pracovníkov v školstve, teda ako to, ČO majú jednotlivci robiť; kompetencie v tomto poňatí definujú (minimálne) štandardy výkonu. Trendom posledného desaťročia je koncipovať kompetenčné štandardy, ktoré sú definované ako pozorovateľné vzorce správania, ktoré jedinec musí preukázať a ktoré súvisia s pracovným výkonom, resp. ho ovplyvňujú. V tomto ponímaní sa chápu kompetencie v zmysle “AKO” ľudia tieto štandardy dosahujú.
- V podmienkach Slovenska v aktuálnych profesijných štandardoch riadiacich pracovníkov školy prevládajú oblasti a kompetencie manažérske, nie líderské, pričom vzdelávanie zamerané na rozvoj líderských kompetencií (školského aj učiteľského líderstva) je skôr výsadou neformálneho vzdelávania organizovaného mimovládnyimi organizáciami.
- Podľa preštudovaného množstva modelov môžeme zhrnúť, že kompetenčné modely sú koncipované buď pre školského lídra alebo pre učiteľského lídra, nie je nám známy model, ktorý by riešil lídra v edukácii nezávisle od jeho formalizovanej riadiacej pozície, resp. riaditeľa aj učiteľa spolu. Pre účely projektu, aj v súlade s koncepciou vzdelávania existujúcou (Komenského inštitút), ale určite aj (nami v budúcnosti) odporúčanou podobou je vytvorenie jednotného modelu, ktorý by bol relevantný pre lídra v edukácii nezávisle od toho, či má rôzne formalizovaný status manažéra alebo nie. Toto riešenie umožňuje prístup cez kľúčové kompetencie (“core competencies”), ktoré má významové prieniky s generickými modelmi kompetencií lídrov a zároveň vytvára priestor aj pre zohľadnenie špecifik kontextu (v našom prípade edukácie). Koncipovanie modelov kľúčových kompetencií lídrov v edukácii v zahraničí možno považovať za trend posledných rokov. Mnohé z týchto modelov boli pri tvorbe nášho modelu použité.

Konceptualizácia modelu

(1) Vytvorený model kompetencií nadväzuje na trend posledného desaťročia konceptualizovať kompetencie ako pozorovateľné vzorce správania, ktoré musí jedinec preukázať a ktoré ovplyvňujú jeho pracovný výkon. Dôraz na procesuálnu stránku, spôsoby dosahovania profesijných štandardov umožnia operacionalizovať kompetencie na úroveň poznatkov,

zručností, spôsobilosti a ďalších charakteristík jedinca, čo umožní cielené koncipovanie vzdelávania, ako aj merateľné indikátory vzdelávacích potrieb a efektu vzdelávania.

(2) Vytvorený model je relevantný pre lídra v edukácii nezávisle od jeho formalizovaného statusu, čiže vzťahuje sa rovnako na riadiacich pracovníkov v školstve ako aj na učiteľov. Toto riešenie umožňuje prístup cez *klúčové kompetencie* definované ako ukazovatele úspešnosti a efektívnosti lídrov; špecificky klúčové kompetencie lídra v edukácii definujeme ako poznatky, zručnosti a dispozície, ktoré musí líder ovládať a vlastniť, aby vybudoval a udržal na žiaka zameranú edukáciu, školu a učebné prostredie.

(3) Špecifičnosť edukačného kontextu je obsiahnutá v oblastiach (*doménach*), v ktorých sú jednotlivé klúčové kompetencie uplatňované.

(4) Model uvádza špecifické podoby a ukazovatele, v ktorých sa klúčové kompetencie konkrétne prejavujú v jednotlivých doménach na úrovni *indikátorov*.

(5) Výslednú štruktúru modelu tvoria 3 dimenzie: klúčové kompetencie, domény a indikátory.

Stručná charakteristika klúčových kompetencií, domén a ukážka indikátorov

(A) Klúčové kompetencie (KK1-5) a ich charakteristiky:

KK1. Otvorenosť k zmene a riadenie zmeny: Otvorenosť a osobné angažovanie sa pre zlepšovanie výsledkov vzdelávania a úspešnosť žiakov. Ovplyvňovanie zmeny/transformácie v duchu kultúry zlepšovania výsledkov vzdelávania a úspešnosti žiakov.

KK2. Zameranie a angažovanie sa pre rozvoj seba aj organizácie: Neustále vzdelávanie, rozvíjanie a zdokonaľovanie odbornosti a profesionálnych kvalít je aktívne presadzovanou, podporovanou a napĺňanou hodnotou na úrovni jednotlivca aj celej organizácie.

KK3. Efektívna komunikácia a interakcie: Jasná, otvorená a konštruktívna komunikácia ako predpoklad vytvárania a udržiavania efektívnych vzťahov na všetkých úrovniach. Otvorenosť, podpora a konštruktívne riešenie pracovných a interpersonálnych situácií ako predpoklad vytvárania pracovnej klímy nevyhnutnej pre pohodu, dôveru a dosahovanie excelentných výsledkov.

KK4. Posilňovanie kooperatívnej kultúry: Zameriavanie sa viac na tím než na seba. Riadenie a rozvíjanie druhých. Budovanie spolupráce a rozvoj vysokovýkonného tímu.

KK5. Budovanie externých sietí a partnerstiev: Vytvárať a podporovať externé siete a partnerstvá zamerané na podporu, presadzovanie a udržateľnosť zmien a dosiahnutie vysokého štandardu vo výsledkoch. Rozvíjanie vzťahov s komunitou zamerané na

spoluvytváranie a presadzovanie vízie a cieľov školy, zapájanie sa do externých partnerstiev na najrôznejších úrovniach.

(B) Domény (1-5) ako oblasti aplikácie kľúčových kompetencií do edukačného kontextu

D1. Vízia, hodnoty a kultúra - pre vzdelávanie zamerané na žiaka. Doména sa vzťahuje na schopnosť lídrov vytvoriť učiace sa prostredie, kde bude žiakom zabezpečené vzdelávanie s poznatkami, zručnosťami a dispozíciami, ktoré potrebujú, aby uspeli v ďalšom vzdelávaní, kariére aj civilnom živote. Doména zdôrazňuje dôležitosť vytvárania a udržiavania prostredia, kde sú cenené všetky hlasy a skúsenosti ako príležitosti pre učenie sa a rast.

D2. Odbornosť/riešenie úloh - doména predstavuje kompetencie, ktoré umožňujú lídrom zámerne, cieľavedomé zlepšovať kvalitu vyučovania a učenia sa v rámci sféry ich vplyvu; znamená to byť proaktívny a angažovaný líder v zlepšovaní stratégií/metód vyučovania s presahujúcim rámcom triedy, príp. školy.

D3. Líder vo vzťahu k sebe - osobné zručnosti a spôsobilosti - doména obsahuje kompetencie potrebné pre lídrov, aby osobne demonštrovali víziu, hodnoty a kultúru predstavenú v prvej doméne. Tieto kompetencie opisujú lídrov, ktorí sú príkladom a inšpiráciou pre ostatných v kvalitách a praktikách, ktorými naplňajú cieľ uchovať spravodlivú, na žiaka/učiaceho sa zameranú školskú klímu.

D4. Líder vo vzťahu k druhým - zameranie na druhých. manažment seba a druhých - kompetencie, ktoré umožnia lídrovi efektívne viesť a manažovať dospelých. Kľúčové kompetencie v tejto doméne zahŕňajú budovanie kapacity všetkých členov učiaceho sa prostredia a uchovanie kultúry rastu a zlepšovania sa seba, druhých a organizácie (školy).

D5. Líder vo vzťahu k systému - doménu charakterizuje zdieľaná zodpovednosť a štruktúry pre nepretržité zlepšovanie, inovácie a hodnotenie, vytváranie a udržiavanie na učiaceho sa zameraný systém obnovy, zlepšovania, transformácie, formou štruktúr, ktoré to robia uskutočniteľným a udržateľným.

(C) Indikátory kľúčových kompetencií – ukážky indikátorov vybranej kľúčovej kompetencie (KK3. Efektívne komunikácia a interakcie) vo všetkých doménach.

KK3.D1. Presadzuje kultúru jasnej a otvorenej komunikácie a konštruktívnych a pozitívnych interakcií a vzťahov na všetkých úrovniach.

KK3.D2. Dokáže akceptovať rozdielne stanoviská druhých a prechádzať konfliktom.

KK3.D3. Dokáže byť empatický a podporný pre druhých.

KK3.D4. Inšpiruje druhých pre riešenie problémov a konfliktov štýlom win-win.

KK3.D5. Svojou efektívnou komunikáciou a interakciami vytvára tímovú kultúru, kde sa spätná väzba a náročné konverzácie vyskytujú pravidelne a kde je samostatnosť a proaktivita ľudí vítaná a oceňovaná.

Uvedený model bol použitý ako koncepčný rámec pre tvorbu vzdelávacieho programu na podporu líderských kompetencií, bol overovaný na vzorkách učiteľov a riadiacich pracovníkov v školstve, ako aj študentov učiteľských odborov v pregraduálnej príprave. Program spolu s výsledkami overenia jeho efektov je prezentovaný v publikácii Sollárová a kol. (2022). Na tomto mieste, v nasledujúcej podkapitole predstavíme porovnanie koncepcie Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii (na úrovni indikátorov) s dimenziami kompetencií modelu pracovnej kompetencie Kurza a Bartrama (2002) ako univerzálneho kompetenčného rámca uplatniteľného pre tvorbu špecifických kompetenčných modelov.

3.4 Modely pracovných kompetencií a univerzálny kompetenčný rámec

Pracovné kompetencie sú v posledných dvoch desaťročiach konceptualizované v zmysle repertoárov správania, ktoré podporujú (alebo obmedzujú) rozsah a kvalitu jednotlivcovej práce. Základom kompetencie sú jednodimenzionálne dispozície a získané charakteristiky. Konštrukt kompetencie preto možno pokladať za multidimenzionálny komplex atribútov, ktorý prepája jednotlivé dispozície a získané osobné kvality s určitým výkonom.

Modely pracovných kompetencií sa rozvíjajú do stále sofistikovanejších štruktúr vychádzajúcich z empirických dát. Reprezentatívnym príkladom tohto prístupu je rámec manažérskych kompetencií, ktorý vyvinuli Bartram et al. (2000). Navrhujú trojúrovňovú štruktúru, ktorú vymedzujú ako tzv. „hlbkovú štruktúru“ („*deep structure*“). Tá tvorí východisko pre konštrukciu modelov kompetencií, ktoré možno definovať ako špecifické „povrchové štruktúry“ („*surface structures*“).

Dolná úroveň („*bottom tier*“) navrhutej štruktúry pozostáva zo súboru 110 komponentových kompetencií. Hĺbková štruktúra definuje vzťahy medzi týmito komponentmi, ich príslušnosť k súboru 20 dimenzií kompetencií (stredná úroveň – „*middle tier*“) a mieru ich sýtenia každého z ôsmich „faktorov kompetencií“ (horná úroveň – „*top tier*“). Stručnú charakteristiku modelu prezentujeme podľa Kurza a Bartrama (2002):

1. Dolná úroveň: Komponentové kompetencie

Na základe rozsiahlej obsahovej analýzy akademických, ako aj praktických modelov kompetencií bolo identifikovaných 110 komponentov kompetencií. Táto analýza sa týkala výkonu manažérskych aj nemanadžérskych pozícií, vďaka čomu je v komponentoch obsiahnutá širšia oblasť ako tá, ktorej sa vo svojej práci o manažérskych kompetenciách venovali predchádzajúce modely.

Komponentové kompetencie sú považované za kompetencie, ktoré sú izolované do takej miery, že žiadnu z nich nemožno zahrnúť do inej. Ako také predstavujú jednotlivé komponenty „stavebné prvky“ pre formovanie špecifických súborov kompetencií. Nemusia byť však nevyhnutne jednodimenzionálne.

Komponentové stavebné prvky možno vymedziť z hľadiska piatich úrovní komplexnosti na základe určitých indikátorov správania a ďalších informácií. Tieto úrovne poskytujú východisko pre zostavovanie súborov kompetencií, ktoré zodpovedajú rozličným úrovniam povolání v rámci organizácie (od manuálneho pracovníka po senior manažéra a riaditeľa).

2. Stredná úroveň: Dimenzie kompetencií

20 dimenzií predstavujúcich strednú úroveň štruktúry kompetencií bolo odvodených na základe generických modelov a špecifických modelov kompetencií konkrétnych klientov. Patria sem kompetencie, ktoré sú obvyklým výstupom analýz povolání, a ktoré sú v posledných dvoch desaťročiach využívané hodnotiacimi a rozvojovými centrami (assessment and development centres). V tabuľke nižšie je uvedený zoznam 20 dimenzií kompetencií spolu s ich vzťahmi k tzv. „Veľkej osmičke“ („Big Eight“) faktorov kompetencií, ktorá tvorí hornú úroveň modelu.

20 dimenzií kompetencií a Big Eight

8 faktorov kompetencií	20 dimenzií kompetencií
1. VEDENIE A ROZHODOVANIE <i>Potreba moci a kontroly</i>	1.1 Rozhodovanie a iniciovanie činnosti 1.2 Poskytovanie vedenia a supervízie
2. PODPOROVANIE A KOOPERÁCIA <i>Prijemnosť</i>	2.1 Práca v tíme a podporovanie 1.2 Služenie zákazníkom a klientom
3. TVORBA INTERAKCIÍ A SEBAPREZENTOVANIE <i>Extraverzia</i>	3.1 Vytváranie vzťahov a networking 3.2 Presvedčovanie a ovplyvňovanie 3.3 Komunikovanie a seba prezentovanie
4. ANALYZOVANIE A INTERPRETOVANIE <i>„g“</i>	4.1 Písanie a zaznamenávanie 4.2 Uplatňovanie špecializácie a technológií 4.3 Riešenie problémov
5. TVORENIE A KONCEPTUALIZOVANIE <i>Otvorenosť</i>	5.1 Učenie sa a skúmanie 5.2 Tvorenie a inovovanie 5.3 Tvorba stratégií a konceptov
6. ORGANIZOVANIE A REALIZÁCIA <i>Svedomitosť</i>	6.1 Plánovanie a organizovanie 6.2 Zabezpečovanie kvality 6.3 Plnenie a vytrvávanie
7. ADAPTOVANIE A ZVLÁDANIE <i>Emocionálna stabilita</i>	7.1 Prispôsobovanie sa a reagovanie na zmenu 7.2 Zvládanie tlakov a prekážok
8. PODNIKAVOSŤ A VÝKONNOSŤ <i>Potreba výkonu</i>	8.1 Dosahovanie výsledkov a rozvíjanie kariéry 8.2 Podnikanie a komerčné myslenie

Tab 18. Vzťahy medzi hornou a strednou úrovňou hĺbkovej štruktúry rámca pracovných kompetencií. V tabuľke sú kurzívou uvedené základné dispozičné črty, ktoré sú v najsilnejšom vzťahu k jednotlivým faktorom „Veľkej osmičky“. © SHL Group plc. (prevzaté in Kurz & Bartram, 2002, s. 233).

3. Horná úroveň: Faktory kompetencií – „Veľká osmička“

Na základe rozličných analýz dát získaných v rámci výskumov kompetencií sa ukazuje, že varianciu zistenú prostredníctvom rôznych mier kompetencií možno vysvetliť ôsmymi širokými faktormi (z ktorých jeden zahŕňa aspekty expertných poznatkov a zručností). Týchto osem faktorov očividne odráža psychologické konštrukty, ktoré sú základom kompetencií. Konkrétne možno črty, ktoré sú pokladané za ukazovatele ôsmich faktorov vymedziť nasledovne:

- „g“ alebo všeobecné rozumové schopnosti;
- Osobnostné faktory „Big Five“;
- Dva faktory súvisiace s potrebou výkonu a s potrebou moci a kontroly.

Uvedená štruktúra „Veľkej osmičky“ bola opakovane identifikovaná rozbormi rozmanitých dátových súborov (in Kurz & Bartram, 2002). Okrem identifikácie najvyššej úrovne hĺbkovej štruktúry, poskytuje toto faktorové usporiadanie tiež užitočný nástroj pre prepájanie rozličných mier dispozícií či získaných osobných kvalít s jednotlivými kompetenciami.

Uvedených osem faktorov v podstatnej miere odráža hlavné oblasti individuálnych rozdielov, ktoré boli predmetom psychologického skúmania v priebehu celého minulého storočia. V prípade **g-faktora/všeobecnej inteligencie**, napriek rozporom v názoroch na problematiku inteligencie existuje pomerne výrazná zhoda odborníkov v tom, že rozdiely v celkovej úrovni pracovného výkonu súvisia s rozdielnou úrovňou v intelektových schopnostiach a že intelektové schopnosti sú najefektívnejším zovšeobeciteľným prediktorom výkonu.

„**Model piatich faktorov**“ (McCrae & Costa, 1985) ako model osobnostných črt ponúka psychologickú základňu pre päť zodpovedajúcich konštruktov zahrnutých do uvedeného modelu kompetencií. Extraverzia je v pozadí faktora „Utváranie interakcií a sebareprezentovanie“ (*Interacting and Presenting*), emocionálna stabilita je základom faktora „Adaptovanie a zvládanie“ (*Adapting and Coping*), svedomitosť je základom faktora „Organizovanie a realizáciu“ (*Organizing and Executing*), otvorenosť (skúsenosti) súvisí s „Tvorením a konceptualizovaním“ (*Creating and Conceptualizing*), prívetivosť je základom pre faktor „Podporovanie a Kooperácia“ (*Supporting and Co-operating*).

Rozhodnosť a dominancia sú v užšom vzťahu k **potrebe moci, resp. kontroly či k výkonovej motivácii**. Tieto predpoklady predstavujú jadro faktora „Vedenie a rozhodovanie“ (*Leading and Deciding*).

O aplikovateľnosti predstaveného modelu pracovnej kompetencie svedčí aj fakt, že od svojho vzniku bol etablovaný a využívaný ako univerzálny kompetenčný rámec (UCF; The Universal Competency Framework) (Bartram, Kurz, Bailey, 2000). Rámec začleňuje model výkonu

v práci, ktorý definuje vzťahy medzi potenciálom kompetencie, požiadavkami kompetencií a samotnými kompetenciami. Poskytuje komplexný a ľahko použiteľný zdroj pre vypracovanie a analýzu kompetenčných modelov naprieč širokým záberom priemyselných odvetví. Pod hlavičkou anglickej SHL bol UCL použitý do súčasnosti pri tvorbe viac ako 400 kompetenčných modelov takmer 300 konzultantov SHL v 24 krajinách sveta (<https://www.shl.com/solutions/products/assessments/behavioral-assessments/universal-competency-framework/>).

Kompetencie „Veľkej osmičky“ a ich charakteristika podľa Univerzálneho kompetenčného rámca (Bartram, Kurz & Bailey, 2000)

1.Vedenie a rozhodovanie	Riadi a vykonáva vedenie. Iniciuje akciu, dáva inštrukcie a preberá zodpovednosť.
2.Podporovanie a kooperovanie	Podporuje druhých a preukazuje rešpekt voči druhým v sociálnych situáciách. Kladie ľudí na prvé miesto, pracuje efektívne s jednotlivcami aj tímami, klientmi a personálom. Správa sa konzistentne s jasnými osobnými hodnotami, ktoré korešpondujú s hodnotami organizácie.
3.Vytváranie interakcií a prezentovanie	Efektívne komunikuje a vytvára komunikačné siete. Úspešne presviedča a ovplyvňuje druhých. Je vo vzťahu k druhými v pohode a uvoľneným spôsobom.
4.Analyzovanie a interpretovanie	Preukazuje jasné analytické myslenie. Dostáva sa do jadra komplexných problémov a tém. Účinne aplikuje vlastné expertízy. Rýchlo sa učí novým technológiám. Dobre komunikuje písomne.
5.Tvorenie a konceptualizovanie	Je otvorený novým myšlienkam a skúsenostiam. Vyhľadáva príležitosti na učenie sa. Zvláda situácie a problém inovatívne a tvorivo. Myslí strategicky. Podporuje a vedie organizačné zmeny.
6.Organizovanie a realizácia	Plánuje dopredu a pracuje systematicky a organizovane. Postupuje podľa pokynov a postupov. Je zameraný na spokojnosť zákazníkov a dodáva kvalitné služby alebo produkt podľa dohodnutých štandardov.
7.Adaptovanie a zvládanie	Prispôsobuje sa a dobre reaguje na zmenu. Riadi efektívne tlak a zvláda prekážky a neúspechy.
8.Podnikavosť/priebojnosť a výkonnosť	Zameriava sa na výsledky a dosahovanie osobné pracovné ciele. Dobre pracuje, keď je práca zameraná na výsledky, impakt osobného úsilia je zjavný. Preukazuje pochopenie pre biznis a financie. Hľadá príležitosti pre sebarozvoj a kariérny rast.

Ďalšiu možnosť predstavuje využitie UCL rámca na mapovanie existujúcich kompetenčných modelov. Práve túto možnosť uplatníme pri porovnaní Univerzálneho kompetenčného rámca s Modelom kľúčových kompetencií kľúčových kompetencií lídra v edukácii predstaveným v kapitole 3.3.2, ako aj s aktuálnym návrhom profesijných štandardov pre pozíciu vedúceho pedagogického zamestnanca ako výstupu projektu NP Teachers (kap. 3.4.2). Takéto porovnanie môže podporiť teoretické ukotvenie už vytvorených modelov, prípadne inšpirovať aktualizácie modelov v smere komplexnejšieho pokrytia záberu pracovných kompetencií relevantných pre cieľné pozície v danom sektore, v našom prípade manažérske, resp. líderské pozície v sektore školstva.

3.4.1 Porovnanie Univerzálneho kompetenčného rámca s Modelom kľúčových kompetencií lídra v edukácii

*Porovnanie 20 dimenzií kompetencií Modelu pracovnej kompetencie (UCF) (Kurz, Bartram, 2002) a indikátorov Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii (MKKLvE) (Sollárová, Rovňanová & Heinzová, 2022). *označenie indikátorov – prvé číslo zodpovedá kľúčovej kompetencii (1 – 5), nasleduje označenie domény (D1 – D5).*

Dimenzie kompetencií UCF	Indikátory MKKLvE
1.1 Rozhodovanie a iniciovanie činnosti	*3.D2. Kriticky myslí a rozhodnutia komunikuje jasným a stručným spôsobom.
1.2 Poskytovanie vedenia a supervízie	1.D1. Vytvára a zdieľa jasné smerovanie a ciele organizácie 3.D2. Je otvorený, počúva a podporuje druhých.
2.1 Práca v tíme a podporovanie	1.D4. Podporuje a angažuje sa v sieťovaní učiteľov. 2.D4. Podporuje odborný rozvoj členov tímu/pracovníkov. Motivuje k seberealizácii a tvorivosti druhých a vytvára pre ich rozvoj priestor. Mentoruje a koučuje svojich spolupracovníkov/kolegov v rámci organizácie aj mimo nej. 3.D2. Ovláda a využíva zručnosti efektívnej komunikácie, riešenia konfliktov a vytvárania efektívnych vzťahov. Dokáže akceptovať rozdielne stanoviská druhých a predchádzať konfliktom. 3.D3. Dokáže byť empatický a podporný pre druhých.
2.2 Služenie zákazníkom a klientom	3.D1. Presadzuje kultúru jasnej a otvorenej komunikácie a konštruktívnych a pozitívnych interakcií a vzťahov na všetkých úrovniach. 5.D3. Posilňuje a udržiava väzby s miestnymi či globálnymi komunitami. 5.D4. Dokáže angažovať ľudí vo vnútri aj mimo školy/školského prostredia do obojstranných partnerstiev

	5.D5. Buduje kooperatívnu kultúru s externým prostredím (rodičia, odborné telesá, správne orgány a inštitúcie) zameranú na podporu dosiahnutia cieľov.
3.1 Vytváranie vzťahov a networking	2.D5. Podporuje a zapája sa do profesionálneho sieťovania zameraného na rozvoj učiteľov, škôl a vzdelávania. 3.D5. Svojou efektívnou komunikáciou a interakciami vytvára tímovú kultúru... 5.D5. Podporuje odborné/profesionálne učiace sa komunity (mentoring). Buduje kooperatívnu kultúru s externým prostredím (rodičia, odborné telesá, správne orgány a inštitúcie) zameranú na podporu dosiahnutia cieľov. Angažuje sa v sieťovaní zameranom na líderstvo vo vzdelávaní.
3.2 Presvedčovanie a ovplyvňovanie	4.D4. Angažuje sa v rozvíjaní kooperatívnej kultúry... Prispieva k budovaniu a udržiavaniu efektívneho a vysokovýkonného tímu. 5.D2. Vidí svoju rolu ako lídra v širokom zábere/spôsobe, ktorý prekračuje pracovné prostredie v rámci vlastnej organizácie.
3.3 Komunikovanie a seba prezentovanie	4.D3. Je ochotný a schopný spolupracovať a byť platným členom tímu. Je iniciatívny, aktívny, konštruktívny pri riešení úloh tímu.
4.1 Písanie a zaznamenávanie	
4.2 Uplatňovanie špecializácie a technológií	
4.3 Riešenie problémov	3.D2. Ovláda a využíva zručnosti efektívnej komunikácie, riešenia konfliktov a vytvárania efektívnych vzťahov. Dokáže akceptovať rozdielne stanoviská druhých a predchádzať konfliktom. 3.D4. Kompetentne zvláda a rieši konflikty.
5.1 Učenie sa a skúmanie	2.D1. Ochotný riskovať a nepretržite sa zlepšujúci a rozvíjajúci.
5.2 Tvorenie a inovovanie	1.D2. Vyhľadáva inovácie na dosiahnutie kvalitných výsledkov vo vzdelávaní.
5.3 Tvorba stratégií a konceptov	1.D2. Proaktívne plánuje a tvorí systémové kroky na dosiahnutie celoškolských cieľov.
6.1 Plánovanie a organizovanie	2.D2. Zbiera, analyzuje a využíva rôzne formy dát, podľa ktorých sa rozhoduje. Tvorí a implementuje efektívne akčné plány.
6.2 Zabezpečovanie kvality	1.D5. Etabluje a udržiava kultúru zameranú na zlepšovanie výsledkov vzdelávania...Buduje systemické stratégie na zabezpečenie udržateľnosti zmeny na všetkých úrovniach.
6.3 Plnenie a vytrvávanie	4.D1. Zaväzuje sa a presadzuje kultúru spolupráce a tímovosti v dosahovaní cieľov a vízie organizácie.
7.1 Prispôsobovanie sa a reagovanie na zmenu	1.D3. Je flexibilný, otvorený a odolný. Dokáže efektívne zvládať a manažovať zmenu.

7.2 Zvládanie tlakov a prekážok	3.D3. Je autentický, integrovaný, emocionálne stabilný. V záťažových a konfliktných situáciách je rozvážny a akceptujúci.
8.1 Dosahovanie výsledkov a rozvíjanie kariéry	
8.2 Podnikanie a komerčné myslenie	

3.4.2 Porovnanie Univerzálneho kompetenčného rámca s profesijným štandardom pre vedúceho pedagogického zamestnanca

Aktuálne záväzná norma profesijných štandardov pedagogických, odborných a vedúcich zamestnancov školstva (Pokyn ministra č. 39/2017 s účinnosťou od 1. júla 2017) v rámci národného projektu NP TEACHERS prešla k 31. decembru 2022 revíziou a inováciou. V súčasnosti sú vytvorené revidované a inovované profesijné štandardy (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>) v procese návrhu na schválenie MŠVVaŠ SR. Pre účely zámeru publikácie predstavíme profesijný štandard vedúceho pedagogického zamestnanca

https://mpcedu.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Veduci_PZ_OZ_web-1.pdf a porovnáme jeho úroveň spôsobilostí s Univerzálnym kompetenčným rámcom (UCF) na úrovni dimenzií kompetencií (Tab. 22).

Profesijný štandard sa skladá zo súboru profesijných kompetencií, ktoré vytvárajú kompetenčný profil vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca. Sú zoskupené do štyroch oblastí a opisujú profesijnú činnosť vedúceho pedagogického zamestnanca a vedúceho odborného zamestnanca:

1. Oblasť Normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie obsahuje kompetencie pokrývajúce základné oblasti riadenia školy/školského zariadenia.
2. Oblasť Riadenie procesov výchovy a vzdelávania a odborných činností v škole/školskom zariadení obsahuje špecifické kompetencie viažuce sa na poslanie školy/školského zariadenia. Sú to kompetencie zamerané na plánovanie, realizáciu a autoevalváciu školského vzdelávacieho programu a odborných činností. V tejto oblasti vzhľadom na odlišnosti plánovania a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a odborných činností sú kompetencie pre vedúcich pedagogických/odborných zamestnancov naplnené samostatne.
3. Oblasť Personálne riadenie obsahuje kompetencie zamerané na personálnu stratégiu v škole/školskom zariadení, hodnotenie, odmeňovanie a rozvoj pedagogických/odborných zamestnancov.

4. Oblasť Vedúci pedagogický/odborný zamestnanec obsahuje kompetencie súvisiace s kariérovou pozíciou vedúceho pedagogického/odborného zamestnanca a jeho spoluprácu s aktérmi výchovy a vzdelávania a partnermi školy/školského zariadenia.

Každá kompetencia je opísaná potrebnými vedomosťami (súbory poznatkov, ktoré tvoria nevyhnutné predpoklady na správne posúdenie, resp. výkon kariérovej pozície) a spôsobilosťami (schopnosti nadobudnuté v praktickej činnosti, ktoré sú predpokladom na správny výkon kariérovej pozície).

Indikátory preukázateľnosti kompetencie vyjadrujú očakávané prejavy kompetencií vedúcich pedagogických/odborných zamestnancov v praxi. Reálny rozsah činností opísaný v indikátoroch je daný mierou delegovaných právomocí a úloh vedúceho pedagogického/odborného zamestnanca.

Kompetenčný profil vedúceho pedagogického/odborného zamestnanca

Oblasti	Profesijné kompetencie
1. Normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie	1.1 Uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy v riadení školy/školského zariadenia 1.2 Riadiť ekonomiku a prevádzku školy/školského zariadenia 1.3 Koncepčne riadiť školu/školské zariadenie 1.4 Riadiť zmenu a viesť ľudí 1.5 Rozvíjať kultúru školy/školského zariadenia
2. Riadenie procesov výchovy, vzdelávania a odborných činností v škole/školskom zariadení	2.1 Riadiť tvorbu a aktualizáciu školského vzdelávacieho programu/výchovného programu a plánu odborných činností v škole/školskom zariadení 2.2 Riadiť realizáciu školského vzdelávacieho programu, výchovného programu a odborných činností v škole/školskom zariadení 2.3 Riadiť autoevalváciu školy/školského zariadenia
3. Personálne riadenie	3.1 Tvoriť a realizovať personálnu stratégiu v škole/školskom zariadení 3.2 Riadiť procesy hodnotenia a odmeňovania zamestnancov školy/školského zariadenia 3.3 Riadiť profesijný rozvoj pedagogických/odborných zamestnancov školy/školského zariadenia
4. Vedúci pedagogický / odborný zamestnanec	4.1 Stotožniť sa s kariérovou pozíciou vedúceho pedagogického/odborného zamestnanca 4.2 Spolupracovať s aktérmi výchovy a vzdelávaní

Porovnanie 20 dimenzií kompetencií Univerzálneho kompetenčného rámca (UCF, Kurth, Bartram, 2002) a profesijných kompetencií vedúceho pedagogického zamestnanca (NP TEACHERS)

Dimenzie kompetencií UCF	Spôsobilosti profesijných kompetencií Profesijného štandardu vedúceho pedagogického zamestnanca (s uvedením označenia/čísła zodpovedajúcej profesijnej kompetencie (Kompetenčný profil))
1.1 Rozhodovanie a iniciovanie činnosti	1.1.spôsobilosť vytvárať interné predpisy školy/školského zariadenia 1.2.spôsobilosť riadiť tvorbu rozpočtu školy 3.1. spôsobilosť tvoriť personálnu stratégiu školy
1.2 Poskytovanie vedenia a supervízie	2.2.spôsobilosť riadiť metodické orgány, poradné orgány a pracovné skupiny na úrovni školy 2.2.spôsobilosť iniciovať vzájomné učenie sa pedagogických/ odborných zamestnancov v procese realizácie školského vzdelávacieho programu
2.1 Práca v tíme a podporovanie	1.4.spôsobilosť zostaviť a viesť skupiny a tímy 1.4.spôsobilosť vytvárať vzťahy založené na vzájomnom rešpekte a dôvere 1.5.spôsobilosť využívať participatívny štýl pri tvorbe vízie školy
2.2 Služenie zákazníkom a klientom	
3.1 Vytváranie vzťahov a networking	4.2.spôsobilosť spolupracovať a prijímať spätnú väzbu od spolupracujúcich organizácií a ostatných aktérov výchovy a vzdelávania 4.2.spôsobilosť vytvárať príležitosti zapojenia školy do siete spolupracujúcich organizácií
3.2 Presvedčovanie a ovplyvňovanie	
3.3 Komunikovanie a sebaaprezentovanie	
4.1 Písanie a zaznamenávanie	2.3.spôsobilosť spracovať autoevalvačnú správu
4.2 Uplatňovanie špecializácie a technológií	
4.3 Riešenie problémov	3.3.spôsobilosť analyzovať rozvojové potreby zamestnancov
5.1 Učenie sa a skúmanie	2.3.spôsobilosť vyhodnocovať a interpretovať získané údaje z autoevalvačného procesu
5.2 Tvorenie a inovovanie	1.3.spôsobilosť vytvoriť systém riadenia školy 1.3.spôsobilosť riadiť projekty reflektujúce ciele rozvoja školy 1.5.spôsobilosť rozvíjať kultúru školy ako učiacej sa organizácie 2.1.spôsobilosť riadiť tvorbu a aktualizáciu školského vzdelávacieho programu

	<p>3.2.spôsobilosť vytvoriť/inovovať systém hodnotenia pracovného výkonu zamestnancov v škole</p> <p>3.3.spôsobilosť vytvoriť program adaptačného vzdelávania začínajúcich pedagogických zamestnancov a aktualizácieho vzdelávania pedagogických zamestnancov</p>
5.3 Tvorba stratégií a konceptov	<p>1.3.spôsobilosť formulovať víziu v súlade s poslaním školy</p> <p>1.3.spôsobilosť vytvoriť a napĺňať koncepciu rozvoja školy</p> <p>1.4.spôsobilosť identifikovať oblasti zmeny v škole</p> <p>1.4.spôsobilosť vytvoriť víziu zmeny, navrhnúť stratégiu zmeny a projekt realizácie zmeny v škole</p>
6.1 Plánovanie a organizovanie	<p>2.1.spôsobilosť plánovať zdroje na realizáciu školského vzdelávacieho programu</p> <p>2.3.spôsobilosť vytvoriť systém autoevalvácie školy</p>
6.2 Zabezpečovanie kvality	<p>1.5.spôsobilosť navrhnúť a realizovať stratégiu rozvoja a zmeny kultúry školy</p> <p>2.2.spôsobilosť riadiť projekty na zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu</p> <p>2.2.spôsobilosť definovať očakávania na kvalitu procesov výchovy a vzdelávania</p>
6.3 Plnenie a vytrvávanie	<p>2.2.spôsobilosť vytvoriť podmienky, zabezpečiť zdroje a monitorovať priebeh realizácie školského vzdelávacieho programu</p>
7.1 Prispôsobovanie sa a reagovanie na zmenu	<p>2.2.spôsobilosť flexibilne reagovať na špecifické okolnosti realizácie školského vzdelávacieho programu</p> <p>2.3.spôsobilosť navrhnúť opatrenia a zmeny v procesoch výchovy, vzdelávania a odborných činností</p>
7.2 Zvládanie tlakov a prekážok	<p>1.4.spôsobilosť riešiť konflikty a záťažové situácie</p>
8.1 Dosahovanie výsledkov a rozvíjanie kariéry	<p>3.3.spôsobilosť tvoriť stratégie profesijného rozvoja zamestnancov na úrovni jednotlivca a kolektívu</p> <p>3.3.spôsobilosť hodnotiť efektívnosť a prínos rozvojových aktivít pre kvalitu výchovy a vzdelávania</p> <p>4.1.spôsobilosť určiť si ciele a stratégiu svojho profesijného rozvoja manažéra a lídra</p> <p>4.1.spôsobilosť zvoliť vhodné stratégie svojho profesijného rozvoja</p> <p>4.1.spôsobilosť realizovať rozvojové aktivity a hodnotiť ich prínos pre svoj profesijný rast</p>
8.2 Podnikanie a komerčné myslenie	<p>1.2. spôsobilosť riadiť podnikateľskú činnosť školy a získavať mimorozpočtové zdroje a riadiť ich čerpanie</p>

Prezentovaná podoba porovnania dvoch modelov kompetencií (Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii (Sollárová, Rovňanová & Heinzová, 2022) a Profesionálne štandardy vedúceho zamestnanca školstva (výstup projektu NP Teachers; https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Veduci_PZ_OZ_web_1.pdf) sú demonštráciou podoby využitia Univerzálneho kompetenčného rámca (UCF) pre mapovanie existujúcich kompetenčných modelov. Tvorcom modelov môže takýto pohľad poskytnúť podporu pre teoretické ukotvenie vytvorených modelov, ale najmä inšpirovať ich v procese aktualizovania modelov v smere komplexnejšieho pokrytia záberu pracovných kompetencií relevantných pre tie pozície, pre ktoré boli dané modely vytvorené.

ZÁVERY

Téma líderstva a efektívneho líderstva je predovšetkým témou záujmu psychológie, pričom v našich podmienkach aplikácia pre kontext vzdelávania či školy ako organizácie nie je zatiaľ v centre záujmu výskumníkov ani tvorcov politík vzdelávania. Aj preto je zámerom publikácie priblížiť tému efektívneho líderstva práve v perspektíve, ktorá je plne relevantná pre prostredie školy a prezentovať výskumne podporené zistenia o hlavných modeloch líderstva, ktoré sa ukazujú ako osobitne významné pre podporu úspešnej školy. Sú nimi najmä modely transformatívneho, inštruktážneho/pedagogického a distribuovaného líderstva. Práve uvedené prístupy sa dajú identifikovať ako teoretické ukotvenie mnohých konkrétnych štandardov či profesijných kompetenčných štandardov a modelov, ktoré sú všeobecným rámcom požiadaviek na kvality lídra v edukačnom kontexte.

Osobitný fokus autoriek predstavuje model transformatívneho líderstva, ktorý je prezentovaný nielen z perspektívy teoretického ukotvenia, ale aj z perspektívy možností jeho empirického overovania nástrojmi, ktoré sú v našich podmienkach pôvodné, reprezentované prístupom Kouzesa a Posnera k chápaniu líderského správania (praktík správania) relevantného pre operacionalizovanie kompetencií lídra, ktoré umožňujú identifikovať mieru kvalít zodpovedajúcu požiadavke efektívneho líderstva. Aj vďaka adaptovaniu ich metodiky (LPI; Leadership Practices Inventory) v našich podmienkach autorky realizovali štúdie overujúce vzťahy medzi kľúčovými psychologickými premennými (osobnostnými črtami, výkonovou motiváciou a inteligenciou) a praktikami transformatívneho líderstva) a prinášajú pôvodné zistenia na slovenskej vzorke riadiacich pracovníkov školstva, učiteľov a študentov učiteľských odborov v pregraduálnej príprave. Zameraním štúdií zároveň zachytávajú záber psychologických premenných tzv. „Veľkej osmičky“, ktoré sa ukazujú ako tie, ktoré pokrývajú záber rozhodujúcich pracovných kompetencií s potenciálom predikovať úspešnosť a výkon vo svete práce, a teda sú relevantné ako pre výskum, tak aj pre praktické uplatnenie v identifikovaní potenciálu pracovníkov na rôznych pozíciách, ale aj pre nastavovanie (individuálnych) potrieb pracovníkov vo vzdelávaní.

Druhým hlavným zámerom autoriek bolo prezentovať prístupy ku konceptualizácii kompetencií lídrov, špecificky lídrov v edukačnom prostredí, a predstaviť prístupy, ktoré majú potenciál využitia pri tvorbe modelov či profesijných štandardov lídrov v edukačnom prostredí. Osobitný priestor je venovaný predstaveniu tzv. Univerzálneho kompetenčného rámca (UCF) odvodeného od modelu pracovnej kompetencie autorov Kurza a Bartrama, ktorý predstavuje v zahraničí overený model pre tvorbu modelov/štandardov pre rôzne pracovné pozície v rôznych

sektoroch práce, a teda využiteľné aj v našich podmienkach pre teoreticko-koncepčné ukotvenie požiadaviek na riadiacich pracovníkov, osobitne lídrov, v edukačnom prostredí. Zámerom autoriek je zvýšiť povedomie odbornej verejnosti a inšpirovať tvorcov vzdelávacích politík na možnosti teoretického a empiricky podloženého ukotvenia tvorby požiadaviek na kompetencie lídrov v edukačnom prostredí.

Literatúra

- Aarons, G.A. (2006). Transformational and Transactional Leadership: Association With Attitudes Toward Evidence-Based Practice. *Psychiatric Services*, 57(8), 1162–1169. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.57.8.1162>
- Aga, D.A., Noorderhaven, N., & Vallejo, B. (2016). Transformational leadership and project success: The mediating role of team building. *International Journal of Project Management*, 34, 806-818. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.02.012>
- Al-Yami, M., Galdas, P., & Watson, R. (2018). Leadership style and organizational commitment among nursing staff in Saudi Arabia. *Journal of Nursing Management*, 26, 531-539. <https://doi.org/10.1111/jonm.12578>
- Amanchukwu, R.N., Stanley, G.J., & Ololube, N.P. (2015). A review of leadership theories, principles, styles, and their relevance to educational management. *Management*, 5, 6-14. <https://doi.org/10.5923/j.mm.20150501.02>
- Anderson, M.H., & Sun, P.Y. (2017). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new full-range theory. *International Journal of Management Reviews*, 19, 76-96. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12082>
- Antonakis, J., Avolio, B.J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Avolio, B.J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Awamleh, R., Mahate, A. & Evans, J. (2005). A Test of Transformational and Transactional Leadership Styles on Employees' Satisfaction and Performance in the UAE Banking Sector. *Journal of Comparative International Management*, 8(1), 3-19.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (2004). Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set (3rd ed.). Mindgarden. https://doi.org/10.1207/s1532754xjpr1602_2
- Bai, Y., Lin, L., & Li, P.P. (2016). How to enable employee creativity in a team context: A cross-level mediating process of transformational leadership. *Journal of Business Research*, 69, 3240-3250. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.02.025>
- Balcerak, E. (1999). *Principals' effective leadership practice in high-performing and inadequately performing schools* (dizertačná práca). Tennessee: University of Tennessee. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5296872>

- Baptiste, B. (2018). *The Relationship Between the Big Five Personality Traits and Authentic Leadership*. Dostupné na <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4714/>
- Bartram, D., Kurz, R., & Bailey R. (2000). *The SHL Competency Framework*. Internal SHL Memorandum, March 2000. Thames Ditton: SHL.
- Bartram, D., Robertson, I. & Callinan, M. (2002). Introduction: A framework for examining organisational effectiveness. In I.T Robertson M. Callinan, & D. Bartram (Eds.), *Organisational effectiveness: The role of Psychology*. Wiley. (pp 1-12).
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1990). The Implications of Transactional and Transformational Leadership for Individual, Team and Organization Development. In R.W. Woodman, & W.A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, 4 (pp.231-272). JAI Press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications, Inc.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1995). *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bass, B.M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130–139.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B.M., Avolio, B.J., Jung, D.I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2005). *Transformational leadership*. Taylor & Francis Inc.
- Bavoľár, J., Ferjenčík, J., Kačmár, P. (2021). *Pokročilé štatistické metódy v behaviorálnych a sociálnych vedách*. UPJS.
- Bono, J.E., & Judge, T.A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.901>
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley.
- Bulach, C., Lunenburg, F.C., & Potter, L. (2008). *Creating a culture for high-performing schools: A comprehensive approach to school reform*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational management*. Sage.

- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology, 80*(4), 468–478. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.4.468>
- Cavazotte, F., Moreno, V., & Hickmann. (2012). Effects of Leader Intelligence, Personality and Emotional Intelligence on Transformational Leadership and Managerial Performance. *The Leadership Quarterly, 23*(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.10.003>
- Carroll, A., & McCrackin, J. (1998). The competent use of competency-based strategies for selection and development. *Performance improvement quarterly, 11*(3), 45-63. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1937-8327.1998.tb00099.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Erlbaum.
- 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.
- Danielson, C. (2016). *The Framework for Teaching: Six Clusters Supporting High Level Learning* (draft). Princeton, NJ: Danielson Group. Dostupné z <http://www.danielsongroup.org>
- Digman, J.M., & Inouye, J. (1986). Further specification of the five robust factors of personality. *Journal of Personality & Social Psychology, 50*(1), 116–123.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P., & Kington, A. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly 52*(2), 221 – 258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Day, C. & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.
- Downe, J., Cowell, R., & Morgan, K. (2016). What determines ethical behavior in public organizations: Is it rules or leadership? *Public Administration Review, 76*, 898 - 909. <https://doi.org/10.1111/puar.12562>
- Downton, J.V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in a revolutionary process*. Free Press
- Ďuricová, L. (2020). Vodcovské zručnosti slovenských učiteľov – nositeľov zmeny. In I. Piterová, D. Fedáková, & J. Výrost (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2020. Zborník príspevkov z 19. Medzinárodnej konferencie* (pp. 118-128). CSPP SAV.

- Ďuricová, L. (2020a). The perceived style of pupil leadership in terms of the x/y theory in relation to Slovak teachers' self-esteem. *Človek a spoločnosť [Individual and Society]*, 23(2), 1–10. <https://doi.org/10.31577/cas.2020.02.570>
- Ďuricová, L., Sollárová, E., & Poliach, V., (2021). Líder v edukácii. Belianum.
- English, F.W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration. Volume 2, L-Z*. Sage Publications, Inc.
- Fiedler, F.E., & Link, T.G. (1994). Leader intelligence, interpersonal stress, and task performance. *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence*, 152–167.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Jossey-Bass.
- Geyer, A.L.J., & Steyrer, J.M. (1998). Transformational leadership and objective performance in banks. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), 397–420. <https://doi.org/10.1080/026999498377917>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- 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>
- Gottfredson, R.K., & Aguinis, H. (2017). Leadership behaviors and follower performance: Deductive and inductive examination of theoretical rationales and underlying mechanisms. *Journal of Organizational Behavior*, 38, 558–591. <https://doi.org/10.1002/job.2152>
- Graham, K.A., Ziegert, J.C., & Capitano, J. (2015). The effect of leadership style, framing, and promotion regulatory focus on unethical pro-organizational behavior. *Journal of Business Ethics*, 126, 423–436. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1952-3>
- Guay, R.P., & Choi, D. (2015). To whom does transformational leadership matter more? An examination of neurotic and introverted followers and their organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, 26, 851–862. <https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2015.06.005>
- Heinzová, Z., & Kaliská, L. (2020). Črtová emocionálna inteligencia a líderské formy správania sa manažérov v školách. In I. Piterová, D. Fedáková, & J. Výrost (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2020. Zborník príspevkov z 19. Medzinárodnej konferencie* (pp. 141–151). CSPA SAS. <https://ppao2020.weebly.com/posterovaacute-sekcia.html>

- Heinzová, Z. (2021). Transformačný líder v edukácii v kontexte organizačnej kultúry školy. *Psychologie a její kontexty* 12(2), 2021, 91–105. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.001>
- Heinzová, Z., & Bindová, J. (2022). The preliminary psychometric properties of measuring tools for identifying transformational leaders in education. *Psihologička obzorja / Horizons of Psychology*, 31, 494–501. <https://dx.doi.org/10.20419/2022.31.555>
- Heckhausen, H., & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet [Learning motivation in the classroom reconsidered]. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Hoskovicova, S. (2003). *Dotazník motivace k výkonu – LMI*. Praha, Česko: Testcentrum.
- Howell, J.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 891–902. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.891>
- Howell, J.M., & Hall-Merenda, K.E. (1999). The ties that bind: The impact of leader-member exchange, transformational and transactional leadership, and distance on predicting follower performance. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), 680–694. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.5.680>
- 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. McCraee). Testcentrum.
- Hunt, J.G. (1991). *Leadership: A new synthesis*. Sage Publications, Inc.
- Chan, K.-Y., & Drasgow, F. (2001). Toward a theory of individual differences and leadership: Understanding the motivation to lead. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 481–498. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.481>
- Improving School Leadership in Central Europe (2010). *Final report of the project: School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia*. (2010). Tempus Public Foundation.
- ISLLC Standards. (2011). Interstate School Leaders Licensure Consortium.
- Jing, F.F., & Avery, G.C. (2016). Missing links in understanding the relationship between leadership and organizational performance. *The International Business & Economics Research Journal*, 15, 107-118. <https://doi.org/10.19030/iber.v15i3.9675>

- 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., Bono, J.E., Ilies, R., & Gerhardt, M.W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- 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), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Jyoti, J., & Dev, M. (2015). The impact of transformational leadership on employee creativity: The role of learning orientation. *Journal of Asia Business Studies*, 9, 78-98. <https://doi.org/10.1108/JABS.03.2014-0022>
- Kaiser, R.B., Hogan, R., & Craig, S.B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, 63(2), 96–110.
- Kaliská, L., & Heinzová, Z. (2019). Slovak school inspectors as potential school leaders. In *ICERI 2019: 12th international conference of education, research and innovation* (pp. 9782-9788). International association of technology, education and development (IATED).
- Kaliská, L. (2021). Osobnostné faktory budúceho lídra v edukácii. *Psychologie a její kontexty* 12(2), 2021, 57–73. <https://doi.org/1015452/PsyX.2021.12.0011>
- Kaliská, L., & Heinzová, Z. (2022). *Inventár praktík správania sa lídra: Manuál a slovenské normy*. Belianum.
- Karuna, S., Kanokorn, S., Sujanya, S., Somjed, S., & Aduldej, T. (2013). Leadership Practices of Secondary School Principals: A CrossNational Comparison of Thailand U.S. Principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112 (pp. 847-852). International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013). <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1241>
- Kaufman, J.C., & Plucker, J.A. (2011). Intelligence and creativity. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 771–783). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.039>
- Keller, R.T. (2006). Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: A longitudinal study of research and development project team performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 202–210. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.202>

- Kark, R., Van Dijk, D., & Vashdi, D.R. (2018). Motivated or demotivated to be creative: The role of self-regulatory focus in transformational and transactional leadership Processes. *Applied Psychology*, 67, 186-224. <https://doi.org/10.1111/apps.12122>
- Khalifa, B., & Ayoubi, R. M. (2015). Leadership styles at Syrian higher education: What matters for organizational learning at public and private universities? *International Journal of Educational Management*, 29, 477-491
- Khan, Z. A., Nawaz, A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16(1), 1-7. Retrieved from <http://www.ila-net.org/>
- Kirkpatrick, S. A., Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5, 48 –59.
- Kirtman, L., & Fullan, M. (2016). *Leadership: Key competencies for whole-system change*. Solution Tree Press.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (1988). *The Leadership Practices Inventory*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2002). *The leadership challenge (3rd ed.)*. Jossey-Bass
- Kouzes, J.M., Posner, B.Z., & Biech, E. (2010). *The leadership challenge: activities book*. Pfeiffer.
- Kouzes, J.M, & Posner, B.Z. (2012). *The Leadership Practices Inventory: LPI*. <http://www.debonogroup.com/images/LPI4eSampleIndividualReport.pdf>
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2016). Learning leadership. The five fundamentals of becoming an exemplary leader. *The Leadership Challenge*.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2017). *The Leadership Practices Inventory (5th edition)*. The Leadership Challenge, an Imprint of John Wiley & Sons, Inc, www.leadershipchallenge.com
- Kurz, R., & Bartram, D. (2002). Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work. In I.T. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram (Eds.), *Organizational Effectiveness. The Role of Psychology*. pp. 227-258. John Willey & Sons, Inc.
- Leadership Competencies for Learner-Centered, Personalized Education* (2017). Jobs for the Future & the Council of Chief State School Officers. Boston, MA: JFF.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. <https://doi.org/10.1177/0013161x94030004006>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. Teachers College Press.

- Lieberman, H.R. (1992). Caffeine. In A. P. Smith & D. M. Jones (Eds.), *Handbook of human performance, Vol. 1. The physical environment; Vol. 2. Health and performance; Vol. 3. State and trait* (pp. 49–72). Academic Press.
- 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>
- Ling, Y., Simsek, Z., Lubatkin, M.H., & Veiga, J.F. (2008). The impact of transformational CEOs on the performance of small- to medium-sized firms: Does organizational context matter? *Journal of Applied Psychology, 93*(4), 923–934. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.923>
- Ling, T.P., Lope Pihie, Z.A., Asimirin, S., & Fooi, F.S. (2015). The Influence of Transformational School Leadership on Teacher Efficacy in Malaysian Secondary School Teachers. *International Journal of Social Science Research, 3*(2), 73-85.
- Lord, R.G., Foti, R.J., & de Vader, C.L. (1984). A test of leadership categorization theory: Internal structure, information processing, and leadership perceptions. *Organizational Behavior & Human Performance, 34*(3), 343–378. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(84\)90043-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(84)90043-6)
- Lowe, K.B., Kroeck, K.G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly, 7*, 385-425. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A.C. (2012). *Educational Administration: Concepts and Practice*. Cengage Learning.
- Marrelli, A.F., Tondora, J., & Hoge, N.A. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health, 32*(5/6), 533-560.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman’s “adequate taxonomy”: Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 710–721.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T., Jr. (2006). Cross-Cultural Perspectives on Adult Personality Trait Development. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 129–145). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Miller, T.W., & Miller, J.M. (2001). Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020, *International Journal of Leadership in Education*, 4(2), 181-189. <https://doi.org/10.1080/13603120120806>
- Miller, P.W. (Ed.). (2018). *The Nature of school leadership. Global practice perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Moureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(4), 1-10.
- National policy board for educational administration (NPBEA). (2002). *Standards for advanced programs in educational leadership*. <http://www.npbea.org/ELCC/ELCCStandards%205-02.pdf>
- National policy board for educational administration (NPBEA). (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. NPBEA.
- National staff development council (NSDC) (2001). *Standards for Staff Development (revised)*, Oxford.
- Northouse, P.G. (2016). *Leadership: Theory & Practice* (7th ed.). Sage.
- Northouse, P.G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- Owens, R.G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform*. Allyn & Bacon.
- Pašková, L. (2008). Výkonová motivácia. *OZ Pedagóg*
- Pašková, L. (2019). Výkonová motivácia ako špecifikum úspešného lídra. *Školský psychológ*, 20(2), 67-75.
- Pašková, L. (2020). Relationship between locus of control and a teacher's transformative leadership. *Zagadnienia społeczne*, 13(1), 85-96.
- Pašková, L. (2021a). Transformational leadership and life satisfaction in teachers with different lengths of professional experience. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 75-90.
- Paskova, L. (2021b). Achievement motivation and emotional intelligence in the success of future leaders. In *Emotional intelligence - smart strategy for business success: conference papers/rec*. Maria Radoslavova, Antonina Kardasheva. Sofia: Foundation for developing emotional intelligence, 2021. 57-71.
- Pašková, L. (2021c). Transformatívne líderstvo a osamelosť učiteľov v edukačnom prostredí. *Lifelong Learning*, 11(2), 131-145.
- Pašková, L., Kaliská, L., & Sollárová, E. (2021). *Tvorivá osobnosť lídra v edukácii*. Belianum.

- Pervin, L.A. (1993). *Personality: Theory and research* (6th ed.). John Wiley & Sons.
- Pisoňová, M. (2011). *Kompetenčný profil manažera výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Iura Edition.
- Posner, B.Z., & Kouzes, J.M. (2000). *Psychometric properties of the Leadership Practices Inventory*. http://media.wiley.com/assets/463/73/lc_jb_psychometric_properti.pdf
- Posner, B.Z. (2016). Investigating the reliability and validity of the Leadership Practices Inventory. *Administrative Sciences*, 6(4), Article 17.
- Professional Standards for Educational Leaders 2015*. National Policy Board for Educational Administration. Reston, VA: Author.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Grada.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2014). Vztah efektivity leadera, transakčního a transformačního leadershipu: Jak působí posilující efekt? *Psychologie pro praxi*, 7(3-4), 95-109.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2016). Czech leadership questionnaire: The development of a Czech questionnaire of transformational leadership. In P. Jedlicka, (Ed.), *Hradec Economic Days 2016* (pp. 848-854). University of Hradec Kralove.
- Resick, C.J., Whitman, D.S., Weingarden, S.M., & Hiller, N.J. (2009). The bright-side and the dark-side of CEO personality: Examining core self-evaluations, narcissism, transformational leadership, and strategic influence. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1365–1381. <https://doi.org/10.1037/a0016238>
- Řičan, P., & Smékal, V. (1971). *Test intelektového potenciálu (TIP)*. Psychodiagnostické & Diagnostické Testy.
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). NEO pětifaktorový osobnostný inventár: podľa NEO Five Factor Inventory P.T. Costu a R.R. McCraeho. Testcentrum-Hogrefe.
- Saka, CH. (2018). *A Study of the Relationship Between Teachers' Perceptions of Principals' Transformational Leadership Practices and Teacher Morale in Elementary Schools in Southern Ontario* (diplomová práca). Windsor (Canada): University of Windsor. Dostupné z <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7567>
- 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.
- Seiler, S., & Pfister, A.C. (2009). „Why Did I Do This?“ Understanding Leadership Behavior Through a Dynamic Five-Factor Model of Leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3(3), 41-52. <https://doi.org/10.1002/jls.20122>

- Schratz, M., Laiminger, A., MacKay, F.K.P., Křížková, E., Kirkham, G.A., Baráth, T., Kigyós, T., Chrappán, M., Kovács, E., Révai, N., Hašková, A., Laššák, V., Bitterová, M., Erčulj Peček, P., Malmberg, K., & Soderberg, T. (2013). *The Art and Science of Leading a School. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden*. Tempus Public Foundation.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, international Summit on the teaching profession*. OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191>
- Silins, H. and Mulford, B. (2004) Schools as Learning Organizations: Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383272>
- Smutný, P., Procházka, J., & Vaculík, M. (2014). Developing managerial competency model. *Proceedings of International Conference Hradec Economic Days, 2014(5)*, 309-315.
- Sollárová, E., Poliach, V., Pašková, L., Heinzová, Z., & Žitniakov Gurgová, B. (2019). Leadership competency models within the educational setting. *In Work and organizational psychology 2019: proceedings of the 18th international conference Masarykova univerzita v Brně*, (pp. 225-234). <https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/85>.
- Sollárová, E. (2021). Tvorba modelu klíčových kompetencí lídra v edukácii. *Psychologie a její kontexty* 12(2), 2021, 7–22. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0008>
- Sollárová, E., Rovňanová, L., & Heinzová, Z. (2022). *Líderstvo v škole – prístupy, požiadavky, príprava*. Belianum.
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Teacher leader exploratory consortium (2010). *Teacher Leader Model standards*. <https://www.teacherleaderstandards.org/>
- Tomal, D.E., Schilling, C.A., & Wilhite, R.K. (2014). *The Teacher Leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield.
- The Teacher Leadership Competencies*. (2014). Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, and the National Educ. Association. At: <https://www.teachingquality.org/library/the-teacher-leadership-competencies/>

- Sun, J., Chen, X., & Zhang, S. (2017). A review of research evidence on the antecedents of transformational leadership. *Education Sciences*, 7(15), 1–27.
- Vaculík, M. (2010). *Assesment centrum: Psychologi ve výběru a rozvoji lidí*. NC Publishing.
- Vaculík, M. (Eds.), *Psychologie práce a organizace 2019 Sborník příspěvků z18. mezinárodní konference* (pp. 225-234). MUNI Press.
- <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019-24>
- Vaculík, M., Procházka, J., & Smutný, P. (2014). Competencies and leadership effectiveness. Which competencies predict effective leadership? *Unpublished manuscript*
- Van Vugt, M., Hogan, R., Kaiser, R.B. (2008). Leadership, followership, and evolution: Some lessons from the past. *American Psychologist*, 63(3), 182-196.
- <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.3.182>
- Veríssimo, J.M., & Lacerda, T.M. (2015). Does integrity matter for CSR practice in organizations? The mediating role of transformational leadership. *Business Ethics: A European Review*, 24, 34-51. <https://doi.org/10.1111/beer.12065>
- Waite, D., & Bogotch, I. (Eds.) (2017). *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*. John Wiley & Sons, Inc.
- Wong, S.I., & Giessner, S.R. (2018). The thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal of Management*, 44, 757-783. <https://doi.org/10.1177/0149206315574597>
- Woodruffe, C. (1992). What is meant by a competency? In R. Boam, & P. Sparrow (Eds), *Designing and Achieving Competency*. McGraw-Hill.
- Zaccaro, S. J., Mumford, M. D., Connelly, M. S., Marks, M. A., & Gilbert, J. A. (2000). Assessment of leader problem-solving capabilities. *Leadership Quarterly*, 11, 37-64. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00042-9](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00042-9)
- Žitniaková Gurgová, B., & Vašašová, Z. (2020). Súvislosti pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra v škole. *Pedagogika.sk*, 11(4), 216-227.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Pearson Education.

Internetové zdroje:

- <https://www.shl.com/solutions/products/assessments/behavioral-assessments/universal-competency-framework/>
- <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017>
- <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>

https://mpcedu.sk/pages/projects/teachers/profesijne_standardy/2022_Standard_Veduci_PZ_OZ_web_1.pdf

Názov: Efektivita lídra v edukácii

Autorky: doc. PaedDr. Lucia Pašková, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-7187-3226>

prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.  <https://orcid.org/0000-0003-1203-4817>

Recenzenti: prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

doc. PhDr. Irena Plevová Ph.D.

Formát: online

Vydanie: prvé

Rozsah: 99 strán (5.07 AH)

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2106-4

EAN 9788055721064

<https://doi.org/10.24040/2023.9788055721064>