

Osobnostné faktory budúceho lídra v edukácii

Personality Factors of the Future Leader in Education

Lada Kaliská

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Psychologie a její kontexty 12 (2), 2021, 57–73
<https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0011>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.



Abstrakt Transformačné líderstvo reaguje na potrebné zmeny v školách. Cieľom štúdie bolo poznať osobnostné premenné budúceho lídra v edukácii – študenta učiteľstva UMB v Banskej Bystrici (N = 205, 72 % žien, $AM_{vek} = 20,87$). Osobnostné faktory z inventára NEO-FFI (Ruisel & Halama, 2007), sebahodnotenie zo škály RŠS (Blatný & Osecká, 1994, $\alpha = 0,67$) a typy transformačného líderstva z Leadership Practices Inventory (LPI; Kouzes & Posner, 2012) sa analyzovali korelačnou a regresnou analýzou. Faktory osobnosti (extraverzia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť) vstupovali do pozitívnych stredne silných až slabých vzťahov s typmi líderského správania. Neurotizmus vstupoval do 3 negatívnych slabých vzťahov (podpora aktivity, inšpirácia víziou, ukazovať smer). Sebahodnotenie nesúviselo s líderstvom. Na determinácii líderského správania sa podieľajú 2 faktory osobnosti (svedomitosť a otvorenosť) a predikujú 8 %–21 % celkovej variability rozptylu konkrétneho typu. Otvorenosť sa javí ako najsilnejší prediktor v signifikantnom pozitívnom slabom až stredne silnom vzťahu ($.164 \leq r \leq .386$) s typmi správania pri kontrole ostatných faktorov osobnosti. Poznanie osobnostných predpokladov budúceho lídra umožní nastaviť ciele edukácie na rast líderských kompetencií.

Kľúčové slová transformačné líderstvo, osobnosť budúceho lídra v edukácii, sebahodnotenie lídra, LPI.

Abstract Introduction: The study focuses on transformational leadership in the school environment, reflecting the current need for necessary changes in modern schools. It represents a diversion from rationality emphasizing emotionality, a leader's personality strength and influence, since s/he has a potential to motivate, engage or challenge oth-

ers – colleagues or students. The study aim was to ascertain the personality variables of a future leader in education – a future teaching professional, graduated from the bachelor and master degrees at Matej Bel University in Banská Bystrica ($N = 205,72$ % females, $AM_{age} = 20.87$).

Methods: Personality variables (neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, conscientiousness level) were mapped by the NEO-FFI inventory (Slovak version in Ruisel & Halama, 2007), self-esteem level by the Rosenberger's Self-Esteem Scale (RSS, 1965 in Blatný & Osecká, 1994, $\alpha = 0.67$), and transformational leadership practices (ability to model the way, $\alpha = 0.68$, inspire a shared vision, $\alpha = 0.80$, to challenge the process, $\alpha = 0.77$, enable others to act, $\alpha = 0.67$, encourage the heart, $\alpha = 0.81$) by The Leadership Practices Inventory (LPI, Kouzes & Posner, 2012 in Kaliská, 2019).

Results: Correlation and regression analysis showed that personality factors (extraversion, openness, agreeableness, conscientiousness) entered into significant positive moderate to weak (low effect size) relations with all types of leadership practices. Neuroticism entered into significant negative weak relations with the ability to challenge the process of others, the ability to inspire a shared vision for others and model the way in the future direction (with low effect size significance). The self-esteem level did not enter into any relations with various types of leadership practices. Thus, only two personality factors (conscientiousness and openness to experience) contribute to the determination of leadership practice types, where these personality factors predict in the range of 8 % to 21 % of the total variability the variance of individual leadership practices. The highest personality prediction level by these two factors was proved for the transformation practice of challenge the process for the followers (21 %), the ability to model the way to the direction of the organization (almost 21 %) and the ability to inspire a shared vision for others (20 %). Openness to experience appears to be the strongest predictor of all types of leadership practices, remaining in a significant positive weak to moderate relations ($.164 \leq r \leq .386$) to all types of practices when controlling for the other personality factors.

Conclusion: Awareness of the personality factors of future leaders in the school system, i. e. teachers, creates a potential to set the pre-gradual educational goals so as to increase their leadership competencies. These leaders are the building blocks of a successful transformation of our education, and as such should have qualities characterized as transformational leadership features, such as the ability to think strategically, be action-oriented, support others in their visions and spread out the vision of the organization within the school system, and become a role model, inspiration, and driving force for new followers (new leaders).

Keywords transformational leadership, personality of the future leader in education, self-evaluation of the leader, LPI.

Úvod

Problematika líderstva nie je v súčasnosti novou oblasťou, je možné však konštatovať, že etablovanie líderstva v prostredí škôl a školských zariadení sa javí ako nový fenomén. V súvislosti s celosvetovým trendom transformácie vzdelávania a školstva je preto aktuálnou otázkou samotná osobnosť a líderské kompetencie učiteľa v edukácii (Pašková, 2019). Prispieť k vymedzeniu konceptu „líderstvo v edukácii“ v našich podmienkach sa pokúša Sollárová a kol. (2019). Nejde len o obsahové vymedzenie pojmov, ale aj o rozlíšenie významov „líderstvo“, manažment, vodcovstvo či vedenie a i. Pre potreby jasnej terminológie v tejto štúdií volíme termín *líderstvo*, čím zachovávame spojenie s pojmom líder a nezamieňame ho za vedúci (čo evokuje skôr prostredie pracovno-organizačného kontextu). Predpokladáme, že práve učitelia s osobnosťou lídra by mali mať predispozície, vedomosti a zručnosti pre vedenie žiaka, triedy, skupiny, školy, či celej inštitúcie v kontexte regiónu i krajiny.

Vzdelávanie a podpora lídrov v edukácii na Slovensku nie sú dostatočne teoreticky a empiricky ukotvené. Mapovanie osobnosti a líderstva v kontexte edukácie, či pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, s cieľom uplatňovať efektívne vzdelávanie a podporu potenciálnych i aktuálnych lídrov v edukácii, sa stalo primárnym cieľom i predkladanej štúdie. Pre potreby nášho výskumu používame termín *líder v edukácii* a vnímame ho ako synonymum k pojmu *učiteľ líder*. Opierame sa o výskum Sollárovej a kol. (2019), v ktorom autori uvádzajú, že pojem „educational leadership“ je chápaný variabilne od ekvivalencie „school leadership“ až po prienik s „teacher leadership“. Okrem aktívneho zúčastňovania sa na chode školy, participácie na kultivovaní klímy a kultúry školy, efektívny učiteľ líder prispieva k zlepšeniu akademických výsledkov žiakov ako aj ich osobnostného rozvoja a zároveň je podporou a inšpiráciou pre všetkých aktérov pôsobiacich v školskom prostredí.

Líder v edukácii

Zahraničné publikácie poskytujú viacero modelov líderstva v škole. Diferencujú pojmy líder v edukácii (*educational leader*), líder v škole (*school leader*), či učiteľ líder (*teacher leader*). Prístup označovaný ako „educational/teacher leadership“ zahŕňa, prípadne samostatne vyčleňuje, aj učiteľov ako aktérov inovovania školského prostredia a klímy ako predpokladu kvalitnej školy podporujúcej spoluprácu (Sollárová a kol., 2019). V týchto konceptoch však podľa Paškovej (2019a) vládne terminologická nejednoznačnosť, z ktorej pramení fakt, že obsah týchto pojmov je zaťažovaný administratívnymi funkciami, predovšetkým riadiacich pracovníkov (riaditeľ, manažér). Vymedzuje učiteľa lídra ako profesionála, ovládajúceho riadenie edukačného procesu, jeho ovplyvňovanie prostredníctvom centrálnej pozície žiaka, ale zároveň ako jednotlivca, ktorý je schopný a ochotný angažovať sa v rozvoji školy aj prostredníctvom podpory činnosti ďalších učiteľov (Pašková, 2019b). Barth (2001) identifikoval rozdiely medzi tým, čo je to „byť len učiteľom“ a byť „učiteľom lídrom“. Medzi kompetencie z oblasti profesionálneho rozvoja (napr. vytváranie kurikula, nastavenie štandardov, podmienky povýšenia, programy podpory a rozvoja, hodnotenie výkonu a i.) patria zručnosť efektívnej komunikácie, schopnosť

riskovať i schopnosť vytvárať pozitívne medzilidské vzťahy (Barth, 2001; Elmore, 2007; Leithwood & Beatty, 2008). „Dobří lídri mají silu menit organizácie, zatiaľ čo lepší lídri mají silu menit ľudí.“ (Turan & Bektas, 2013, s. 3). Meniť ľudí znamená vytvárať pozitívnu kultúru a klímu v zmysle rozvoja a rastu organizácie – školy (Hoerr, 2005). Učítelia na školách, kde je prítomné transformačné líderstvo, skôr vyjadrujú spokojnosť so svojim vedením, sú snaživí a oddaní škole ako takej a podieľajú sa na jej rozvoji (Leithwood et al., 1999). Armstrong a Stephensová (2008) zastávajú názor, že líder inšpiruje ľudí k tomu, aby vynaložil sily a schopnosti na dosiahnutie požadovaných výsledkov, získava si oddanosť a motivuje k dosiahnutiu cieľov inštitúcie. Osobnostné charakteristiky sa tak stávajú základným predpokladom vedenia druhých (Daft, 1999; Motschnig-Pitrik & Ryback, 2016).

Transformačné líderstvo v edukácii

V literatúre sa objavuje viacero prístupov, ktoré interpretujú líderstvo z rôznych perspektív, čo vyplýva z mnohotvárnosti ľudskej psychiky a zložitosti pracovnej činnosti. Líderstvo možno vymedziť ako model správania sa vo vzájomných vzťahoch v rámci skupiny, ktoré ovplyvňuje nielen život skupiny, ale aj dosahovanie jej cieľov. Líder skupiny dokáže ovplyvňovať správanie členov skupiny a členovia skupiny dokážu zároveň meniť správanie vodcu (Berry, 2009). Líderstvo sa tak tradične delí z hľadiska osobnostných charakteristík lídra, z jeho správania sa alebo kontextu situácie.

Prístup založený na charakteristikách lídra sa snažil ako prvý systematicky sledovať problematiku líderstva. Hlavnou otázkou je, či sa lídrom človek rodí alebo sa ním stáva v procese vzdelávania a praxe. Vychádza z teórie vodcovstva „veľkého muža“, ktorá zdôrazňuje myšlienku, podľa ktorej líder disponuje vrozenými charakteristikami, ktoré výrazne uľahčujú a zefektívňujú vedenie tímu. Ak líder týmito špecifickými vlastnosťami nedisponuje, nie je efektívny (Hewstone & Stroebe, 2006). K dôležitým osobnostným črtám lídrov patrí dominancia, inteligencia, energia, sebadôvera a znalosť odboru, ktorí riadia (Gallová & Začková, 2013; Cherry, 2012). V kontraste sú behaviorálne prístupy zamerané na štýl správania sa lídra a sledujú, čo robia efektívni lídri v porovnaní s neefektívnymi. Zdôrazňujú efektívne správanie sa lídra, čo znamená, že lídrom sa môže stať ktokoľvek, pokiaľ si osvojí potrebné správanie (Daft, 1999). Situačné prístupy zdôrazňujú efektívnosť a vhodnosť použitého štýlu vzhľadom na okolnosti situácie, v ktorej má byť uplatnený. V nich sú vedúci vnímaní ako produkt situácie. Neexistuje teda taký typ správania, ktorý by bol vhodný pre všetkých lídrov v každej situácii (Bolden, 2004). Situačné premenné zdôrazňuje i Sternberg (2007), ktorý v rámci systémového modelu uvádza, že líderstvo je celkovo situačne podmienené.

Uvedené prístupy sa zaoberali aj štýlmi vedenia z racionálneho hľadiska, kde nekládli dôraz na prežívanie vzťahov a prístupu lídrov, čo sa stalo hlavným atribútom interakčných prístupov líderstva. Významné miesto tu zastáva transakčné a transformačné líderstvo, kde podstatou transakčného prístupu je vzájomná výmena – transakcia. Správanie lídra je zamerané na vyriešenie úloh (Woods & West, 2010). Na druhej strane transformačná teória líderstva predstavuje proces riadenia správania iných k dosiahnutiu bežných cieľov. Akcent sa presúva na emocionálnu stránku vedenia ľudí a charizmu lídra (Bass,

1985). Líder ovplyvňuje správanie členov skupiny a členovia súčasne menia správanie lídra (Nakonečný, 2005).

V porovnaní s ostatnými koncepciami transformačné líderstvo predstavuje odklon od racionality, kde sa zdôrazňuje emocionalita, sila osobnosti ako vplyv lídra, ktorý má predpoklad strhnúť, zaujať alebo nadchnúť ostatných. Pojem charizmatický líder (ako transformačný líder) zaviedol do diskusie Weber (1947, podľa Gallová & Začková, 2013). V jeho interpretácii ide o nový typ lídra, ktorý je schopný získať si ľudí, motivovať svojich nasledovníkov, aby pracovali na dosahovaní vyšších cieľoch v zmysle ich vlastnej sebaaktualizácii (Bělohávek a kol., 2006). Nasledovníci sa identifikujú s lídrom, pretože chcú nasledovať niekoho, kto sa zdá byť iný kvôli svojmu vnútornému strategickému nastaveniu, nekonvenčným, dokonca radikálnym pohľadom, silnému presvedčeniu, vysokej energetickej úrovni a zvýšenej miere sebahodnotenia (Woods & West, 2010). Pre nasledovníkov sa stáva vzorom, ak je ochotný podstúpiť spolu s nimi riziko zlyhania či neúspechu, vykazuje vysoký morálny étos, preberá na seba zodpovednosť, disponuje rozhodnosťou, vysokou sebadôverou, vierou vo vlastné kompetencie, oddanosťou k svojim názorom, ideálom a má rešpekt a obdiv ľudí (ide o tzv. idealizovaný vplyv lídra, In Bass & Riggio, 2006; Judge & Piccolo, 2004). Úlohou lídra je i vytváranie optimistických, jasných, dosiahnuteľných vízií a povzbudzovanie ostatných. Inšpiratívne správanie naplnené záujmom, podporou, či afiliáciou vytvára atmosféru dôvery a stáva sa emocionálnou výzvou dôležitou k motivovaniu nasledovateľov. Osobné záujmy sa tak transformujú v prospech záujmov tímu, smeruje sa k vyšším cieľom, kde „inšpiratívny“ líder apeluje, inšpiruje a jasne stanovuje svoje očakávania a sám sa správa v súlade s touto víziou (tzv. inšpiratívna motívacia, In Bass & Riggio, 2006; Gallová & Začková, 2013). Jeho úlohou je i stimulovať nasledovateľov k tvorivosti, k inováciám, k slobodnému mysleniu, vedie ich k strategickému mysleniu. Nikdy verejne nekritizuje chyby jednotlivcov (ide o tzv. intelektuálnu stimuláciu, In Bass & Riggio, 2006; Bass et al. 2003; Gallová & Začková, 2013). No a v neposlednom rade je tým, ktorý rešpektuje individuálny prístup pri podpore svojich nasledovateľov. Pozná ich potreby a vedie ich k osobnostnému i kariérovému rastu (Bass & Riggio, 2006; Gallová & Začková, 2013).

Transformačné líderstvo pozitívne vplyva na rôzne premenné v organizáciách. Výskumne bol potvrdený pozitívny vplyv na výkon (napr. Judge & Piccolo, 2004), oddanosť organizácii (napr. Ismail et al., 2011), zvyšuje motiváciu a výkonnosť podriadených (Bass, 1985) alebo nezávislosť a samostatnosť pracovníkov (napr. Dvir et al., 2002). Uvedený model sa tak stáva inšpiratívny pre empirické overovanie aj v našich kultúrnych podmienkach a v prostredí edukácie cez model Kouzesa a Posnera (2012), kde ich dotazník (*The Leadership Practices Inventory, LPI* použitý aj v našej štúdii) konceptuálne vychádza z transformačného líderstva. Uvedená koncepcia sa stala aj základom pre formulovanie nášho výskumného problému v tejto štúdii. Transformačné líderstvo v edukácii je, na rozdiel od transakčného líderstva, založené na osobnostných hodnotách a viere v lídra a nie na transakcii hmotných statkov či výhod. Transformačný líder – učiteľ dôveruje svojim nasledovateľom/žiakom a efektívne ich motivuje. Vďaka svojej charizme ich ovplyvňuje tak, že je vnímaný ako dobrý líder/učiteľ, ktorý je hodný nasledovania. Stáva sa tak

vzorom, inšpiráciou a hnacím motorom, ktorý vytvára priestor pre nových nástupcov (nových lídrov).

Osobnostné predispozície lídra v edukácii

V oblasti osobnostných premenných sa empirickými štúdiami najčastejšie preukazuje vzťah efektívneho líderstva a faktorov z päťfaktorového modelu osobnosti – Big Five. Negatívny vplyv na efektívne líderstvo sa preukázal s neurotizmom (napr. Baptiste, 2018; Cavazotte et al., 2012; Lim & Ployhart, 2004). Extraverziu a svedomitosť, otvorenosť ku skúsenosti ako silnú univerzálnu črtu efektívneho lídra preukázala svojim výskumom aj Northouseová (2016). Osoby, ktoré skórovali vysoko vo faktore otvorenosť ku skúsenosti, boli imaginatívni lídri, lídri s otvorenou myslou, entuziastickí, rýchli pri riešení problémov. Extraverziu považuje za základnú črtu, ktorú by mal mať tímový líder. Napomáha mu ovplyvňovať skupinu aj v rámci základných sociálnych interakcií, keď hovorí: „*Robíte to dobre, len v tom pokračujte.*“ Z pomedzi piatich faktorov osobnostných črt práve vysoká miera vo faktoroch svedomitosť, otvorenosť ku skúsenosti a extravergia určuje skutočne efektívneho lídra. Salgado (1997) úspech v líderstve porovnával s vysokou mierou otvorenosti ku skúsenosti a svedomitosti. Extraverzia sa opäť ukázala ako faktor, ktorý má silnú prediktívnu validitu líderstva. Vo výskume lídrov, ktorý realizovala Baptiste (2018), svedomitosť pozitívne korelovala s autentickým líderstvom. Prívetivosť vykazovala slabú inverznú koreláciu s autentickým líderstvom. Extraverzia a otvorenosť voči skúsenosti sa preukázali ako nesignifikantné osobnostné črty. Judge a Bono (2000) zistili, že extravergia, otvorenosť ku skúsenosti a prívetivosť pozitívne predikujú transformačné líderstvo. Vzťah s neurotizmom a so svedomitosťou sa nepreukázal. Títo istí autori v inom výskume (Bono & Judge, 2004) zdôrazňujú, že extravergia je najsilnejší a najkonzistentnejší korelát transformačného líderstva.

Jednou z ďalších osobnostných kompetencií podieľajúcou sa na efektívnosti lídra je sebahodnotenie chápané ako hodnotenie vlastných schopností a kompetencií v oblasti telesnej, sociálnej, emocionálnej, ktoré je sytené najmä citovým aspektom. Sebahodnotenie Rosenberg (1979) definuje ako naše všeobecné vedomie vlastnej kompetentnosti. Jednotlivci s vysokým sebahodnotením sa vyznačujú úctou k sebe, považujú sa za hodnotných, resp. vážia si samých seba. Na základe štúdie Hu et al. (2012) a Matzler et al. (2015) je možné predpokladať, že lídri s vysokým sebahodnotením ľahšie dokážu preniesť pozitívu a entuziazmus na svojich nasledovníkov. Sebahodnotenie zamestnancov vedených transformačnými lídrami má priaznivé účinky a pozitívny dopad na celkové sebahodnotenie i výkon nasledovníkov (Joo et al., 2012; Judge & Piccolo, 2004). House a Howell (In Resick et al., 2009) zistili, že lídrovo sebahodnotenie, sebaistota, či zvýšené sebahodnotenie poskytujú nasledovníkom akýsi psychologický komfort.

Výskumný problém, výskumné otázky a výskumné hypotézy

Vychádzajúc z teoretických a výskumných zistení týkajúcich sa transformačného líderstva sa hlavným cieľom našej štúdie stala analýza typov líderského správania sa vo vzťahu

k osobnostným faktorom lídra predovšetkým v edukačnom prostredí. Výskumný problém *nedostatočného empirického poznania osobnostných premenných budúceho lídra v edukácii v podmienkach Slovenska* je operacionalizovaný v piatich výskumných otázkach a 6 teoretických výskumných hypotézach:

VO1: Ktoré osobnostné faktory dominujú u budúcich lídrov v edukácii?

VO2: Aká je úroveň sebahodnotenia u budúcich lídrov v edukácii?

VO3: Ktoré typy líderského správania dominujú u budúcich lídrov v edukácii?

VO4: Do akej miery súvisí úroveň sebahodnotenia a osobnostných faktorov s líderským správaním?

VO5: Je možné predikovať niektoré typy líderského správania cez úroveň sebahodnotenia a osobnostné faktory u budúcich lídrov v edukácii?

Na základe teoretických východísk je možné stanoviť i nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi **extraverziou** a líderským správaním.

H2: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi **otvorenosťou ku skúsenosti** a líderským správaním.

H3: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi **svedomitosťou** a líderským správaním.

H4: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi **prívetivosťou** a líderským správaním.

H5: Predpokladáme negatívny vzťah medzi **neurotizmom** a líderským správaním.

H6: Predpokladáme pozitívny vzťah medzi **sebahodnotením** a líderským správaním.

Výskumný súbor

Účastníkmi v našom výskume sú budúci lídri v edukácii – študenti učiteľských odborov bakalárskeho a magisterského stupňa z troch fakúlt (Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta, Fakulta prírodných vied) Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výskumný výber tvorí 205 študentov, z čoho je 149 študentov Bc. štúdia a 56 študentov Mgr. štúdia. Celkovo 148 žien a 56 mužov. Rozdelenie pohlavia podľa stupňa štúdia uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1

Rozdelenie pohlavia podľa stupňa štúdia

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

Priemerný vek účastníkov výskumu je 20,87 rokov, pričom najmladší má 18 rokov a najstarší má 44 rokov.

Výskumné metodiky

Na overenie stanovených výskumných otázok sme zvolili:

- dotazník NEO-PI, ktorý identifikuje päť faktorov osobnosti. Jeho autormi sú McCrae a Costa (1985). Pôvodne obsahoval faktory neurotizmus, extraverzia a otvorenosť.

Neskôr autori pridali prívetivosť a svedomitosť. *NEO-FFI (NEO päťfaktorový osobnostný inventár, slovenská verzia, Ruisel & Halama, 2007)* obsahuje 60 položiek, pričom každá z 5 škál je tvorená 12 položkami. Päťfaktorový model pozostáva z týchto dimenzií:

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

Každá položka predstavuje výrok, ktorý opisuje ako sa ľudia správajú v každodennom živote. Respondent vyjadruje, nakoľko ho výroky vystihujú použitím 5 stupňovej škály od vôbec to pre mňa neplatí po platí to pre mňa úplne.

- škála in **Rosenbergerova škála sebahodnotenia (RŠS, Rosenberg's Self Esteem Scale; 1965, In Blatný & Osecká, 1994)**, ktorá patrí medzi najpoužívanejšie škály na meranie sebahodnotenia a bola podrobená vo viacerých štúdiách psychometrickej analýze (Halama & Bieščad, 2006; Schmitt & Allik, 2005 a pod.). Obsahuje 10 výrokových položiek opatrených 4-bodovou škálou, ktorá určuje mieru sebahodnotenia respondenta. Vnútna konzistencia pre škálu RŠS dosahuje $\alpha=0,67$.
- **Dotazník LPI (The Leadership Practices Inventory)** je konceptuálne založený na modeli transformačného líderstva Kouzesa a Posnera (2012, in Kaliská, 2019). Tento model vytvorili na základe analýzy tisícok prípadových štúdií vnímania lídrov. Model

predpokladá, že existuje päť exemplárnych líderských typov správania sa (*leadership practices*), ktorými sú schopnosť:

1. *Ukazovať cestu* — charakterizuje princípy týkajúce sa spôsobov, akými treba k nasledovníkom pristupovať a ako dosahovať plnenie cieľov. Líder je pre nich príkladom.
2. *Inšpirovať víziou* — zachytáva charakteristiky lídra, ktorý verí v zmenu, je schopný predvídať budúcnosť, vytvárať ideálny a jedinečný obraz o budúcnosti organizácie, je schopný zdieľať spoločne vízie o budúcnosti.
3. *Podporovať aktivitu* — líder je schopný vyhľadávať možnosti pre rast a inovácie, často experimentuje, čelí rizikám, neúspechy vníma ako príležitosti, z ktorých sa dá učiť.
4. *Umožniť rast* — líder akcentuje dôveru, vzájomný rešpekt, ľudskú dôstojnosť a spoluprácu v tíme, aktívne zapája druhých do činnosti a povzbudzuje schopnosti a silu ostatných.
5. *Povzbudiť srdce* — líder dáva pocítiť druhým, že oni sú víťazmi. Oceňuje ich úsilie ako prispievajú k spoločnému cieľu, vytvára zmysel komunity, stanovuje vysoké očakávania a štandardy a podporuje nasledovníkov aj odmenami.

Dotazník obsahuje 30 tvrdení, ktoré opisujú rôzne typy správania sa lídra (napr. *Rozvíjam spoluprácu medzi ľuďmi, s ktorými pracujem; Identifikujem merateľné míľniky, ktoré posúvajú projekt k cieľu; Plním svoje sľuby a záväzky*). Pri posudzovaní výrokov sa má respondent spýtať sám seba: „Ako často využívam uvedený spôsob správania sa?“ Každá položka je ohodnotená na 10 stupňovej Likertovej škále od 1. takmer nikdy po 10. takmer vždy. Vyššia hodnota reprezentuje častejší výskyt typu líderského správania. Tieto typy správania sa vytvárajú základ pre úspech akejkoľvek organizácie, včítane školy ako inštitúcie (Posner, 2016; Floyd, 2003). V zahraničnej literatúre nie je jeho využitie ojedinelé (využíva sa na výskumne účely, no zároveň sa využíva aj v praxi s cieľom rozvíjať líderské kompetencie). Autori preukázali uspokojivé psychometrické vlastnosti svojho nástroja. Dotazník LPI je po prvý krát overovaný v slovenských vedecko-výskumných štúdiách. Vnútoraná konzistencia faktorov dosahuje uspokojivé hodnoty (ukazovať cestu: $\alpha = 0,68$; inšpirovať víziou: $\alpha = 0,80$; podporovať aktivitu: $\alpha = 0,77$; umožniť rast: $\alpha = 0,67$; povzbudiť srdce: $\alpha = 0,81$).

K spracovaniu získaných dát sme použili štatistický program SPSS Statistics 25.0. Dáta sme analyzovali použitím deskriptívnej štatistiky a inferenčnej štatistiky. Na výpočet skúmaných javov sme použili korelačnú analýzu parametrického charakteru. Následne sme na predikciu skúmaných javov zvolili parametrickú regresnú analýzu. Pre toto testovacie kritérium sme sa rozhodli vzhľadom na normálne rozloženie dát vo všetkých premenných. Nezistovali sme len štatistickú významnosť sledovaných vzťahov, ale aj ich vecnú významnosť. Vecnú signifikanciu (Cohenove d) korelácií sme počítali z Pearsonovho korelačného koeficientu umocneného na druhú r^2 . Pri interpretácii hodnoty vecnej signifikancie sme vychádzali z nasledovných intervalov, tak ako ich uvádzajú Lajčiaková a Tabačková (2010): $d < 0.8$ vysoká vecná významnosť, $d < 0.5$ mierne vysoká vecná významnosť, $d < 0.2$ nízka vecná významnosť. Vecnú signifikanciu sme zaradili do analýz aj preto, lebo jej hodnota vypovedá o vplyve, pôsobení, či závažnosti korelácie.

Výsledky výskumu

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

VO1: Aké osobnostné faktory dominujú u budúcich lídrov v edukácii?

VO2: Aká je úroveň sebahodnotenia u budúcich lídrov v edukácii?

VO3: Ktoré typy líderského správania dominujú u budúcich lídrov v edukácii?

Tabuľka 2

Deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných

	N=205	Min	Max	AM	SD	Medián	Modus	Šikmosť	Strmosť
NEO-FFP	Neurotizmus	15.00	58.00	36.30	8.40	36.00	37.00	.144	-.080
	Extraverzia	16.00	58.00	39.91	7.98	41.00	43.00	-.365	.269
	Otvorenosť	26.00	59.00	41.09	6.73	40.00	39.00	.225	-.472
	Prívetivosť	27.00	57.00	43.26	6.27	43.00	41.00	-.251	-.087
	Svedomitosť	21.00	60.00	45.33	7.82	45.00	45.00	-.471	-.056
RŠS	Sebahodnotenie	1.70	4.00	2.87	0.45	2.80	2.80	.006	-.389
LPI	Ukazovať cestu	2.67	9.83	7.05	1.35	7.17	8.50	-.677	.396
	Inšpirovať víziou	1.00	10.00	6.19	1.70	6.33	6.83	-.641	.381
	Podporovať aktivitu	1.17	9.33	6.31	1.58	6.50	5.83	-.475	.000
	Umožniť rast	2.33	9.83	7.42	1.27	7.67	7.67	-.758	.788
	Povzbudiť srdce	1.67	10.00	7.47	1.61	7.83	7.33	-1.054	1.060

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

VO4: Do akej miery súvisí úroveň sebahodnotenia a osobnostných faktorov s líderským správaním?

Uvedenú výskumnú otázku sme analyzovali vyčíslením Pearsonovho korelačného koeficientu a jemu prislúchajúcej vecnej významnosti, kde zistenia sú prezentované v tabuľke 3.

Tabuľka 3

Významnosť vzťahov piatich osobnostných faktorov, úrovne sebahodnotenia a líderských typov správania sa v rámci celého súboru (Pearsonova korelácia)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Neurotizmus	-.397***	.000	-.144*	-.153*	-.421***	-.145*	-.190**	-.221**	-.096	-.055
2 Extraverzia	1.000	.080	.312***	.255***	.228***	.196**	.234***	.213**	.190**	.142*
3 Otvorenosť		1.000	.118	.108	.043	.333***	.394***	.373***	.274***	.191**
4 Prívetivosť			1.000	.287***	.010	.137	.030	.014	.213**	.239***
5 Svedomitosť				1.000	.194**	.350***	.193**	.254***	.234***	.258***
RŠS 6 Sebahodnotenie					1.000	.118	.095	.163*	.057	-.004
LPI 7 Ukazovať cestu						1.000	.748***	.736***	.738***	.755***
8 Inšpirovať víziu							1.000	.790***	.647***	.624***
9 Podporovať aktivitu								1.000	.672***	.598***
10 Umožniť rast									1.000	.826***
11 Povzbudiť srdce										1.000

Pozn. ***Korelácia je významná na hladine 0.001 (**p<0.001);

**Korelácia je významná na hladine 0.01 (*p<0.01)

*Korelácia je významná na hladine 0.05 (*p<0.05)

Predpokladali sme, že skóre, ktoré budúci lídri v edukácii dosiahnu v dotazníku LPI bude v pozitívnom vzťahu so štyrmi faktormi osobnosti, extraverzia, otvorenosť, prívetivosť i svedomitosť. Konštatujeme, že otvorenosť voči skúsenosti, svedomitosť, ako aj extraverzia vstupovali do významných pozitívnych stredne silných až slabých (avšak, s nízkou vecnou významnosťou) vzťahov so všetkými typmi líderského správania sa. Prívetivosť vstupovala od vzťahu len so schopnosťou umožniť rast a povzbudzovanie svojich nasledovateľov, pričom sme preukázali vysoko významných slabý vzťah (nízkej vecnej významnosti). Neurotizmus vstupoval do významných negatívnych slabých vzťahov so schopnosťou podporovať aktivitu druhého, schopnosť inšpirovať druhého a ukazovať mu budúce smerovanie (opätovne len nízkej vecnej významnosti). Konštatujeme, že miera sebahodnotenia nevstupovala do žiadnych vzťahov s typmi líderského správania sa.

VO5? Je možné predikovať niektoré typy líderského správania cez úroveň sebahodnotenia a osobnostné faktory u budúcich lídrov v edukácii?

Na základe preukázania významných súvislostí osobnostných faktorov a piatich typov líderského správania sme ďalej zisťovali, ktoré faktory osobnosti predikujú konkrétny typ líderského správania v našom výskumnom súbore. Vzhľadom na to, že úroveň sebahodnotenia nevstupovala do významných súvislostí, tak sme túto premennú ďalej do regresnej analýzy nedávali. Výsledky lineárnej regresie pre závislú premennú typ líderského správania a nezávislé premenné, faktory osobnosti, prezentujeme v tabuľke 4.

Tabuľka 4

Regresná analýza

Typy líderského správania sa		Svedomitosť	Otvorenosť	Extraverzia	Neurotizmus	Prívetivosť	
Ukazovať cestu		Beta	.288	.295	.068	-.074	
	F(4,201)=14.131***	t	4.408***	4.650***	.966	-1.076	
	R ² adj. = .207	r	.300	.314	.069	-.076	
		VIF	1.08	1.02	1.25	1.19	
Inšpirovať víziou		Beta	.099	.372	.130	-.124	
	F(4,201)=13.874***	t	1.508	5.865**	1.844	-1.805	
	R ² adj. = .204	r	.107	.386	.130	-.128	
		VIF	1.08	1.02	1.25	1.19	
Podpora aktivity		Beta	.169	.348	.076	-.165	
	F(4,201)=14.365***	t	2.597**	5.505***	1.087	-2.413**	
	R ² adj. = .210	r	.182	.365	.077	-.169	
		VIF	1.08	1.02	1.25	1.19	
Umožniť rast		Beta	.149	.237	.090	-.021	.111
	F(5,201)=6.501***	t	2.105*	3.535***	1.182	-.296	1.540
	R ² adj. = .120	r	.149	.245	.084	-.021	.109
		VIF	1.14	1.02	1.32	1.19	1.18
Povzbudiť srdce		Beta	.187	.148	.038	.012	.157
	F(5,201)=5.293***	t	2.613**	2.186*	.496	.163	2.157*
	R ² adj. = .096	r	.184	.154	.035	.012	.152
		VIF	1.14	1.02	1.32	1.19	1.18

Pozn. ***p < .001;

R – koeficient viacnásobnej korelácie, F – hodnota pre celkový F-test, VIF – test multikolinearity, R² – index determinácie, p – signifikancia pre celý F-test, R²adj. – adjustovaný index determinácie, r – parciálne koreácie

Výsledky regresnej analýzy poukázali na to, že na determinácii jednotlivých typov líderského správania sa podieľajú rôznou mierou zväčša len 2 faktory osobnosti (svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti) z dotazníka NEO-FFP v našom výskumnom súbore. Konštatujeme, že faktory osobnosti predikujú v rozsahu 8 % až 21 % celkovej variability rozptylu jednotlivých typov správania sa lídra, s tým, že najvyššiu mieru predikcie osobnostnými faktormi sme preukázali v líderskom type správania sa, podpora aktivity svojich nasledovateľov (21 %), schopnosť ukazovať cestu na smerovanie organizácie (takmer 21 %) a schopnosť inšpirovať svojou vlastnou víziou ostatných (20 %). Keďže kolinearita je menej ako 5, môžeme predpokladať nezávislosť každej premennej v každom modeli. Otvorenosť voči skúsenosti sa javí ako najsilnejší prediktor všetkých typov líderského správania sa, ktorý ostáva v signifikantnom pozitívnom slabom až stredne silnom vzťahu ($.164 \leq r \leq .386$, avšak, s nízkou vecnou významnosťou) so všetkými typmi správania sa pri kontrole ostatných faktorov osobnosti.

Diskusia

Na základe našich empirických zistení je možné konštatovať, že predovšetkým otvorenosť voči skúsenosti a svedomitosť vystupujú ako signifikantné prediktory všetkých typov líderského správania sa, ktoré definovali Kouzes a Posner (2012). Naše zistenia sú v súlade

s početnými štúdiami (napr. Northouse, 2016; Salgado, 1997), ktoré dokazujú, že v oblasti osobnostných premenných sa najčastejšie preukazuje vzťah efektívneho líderstva a otvorenosti voči skúsenosti a svedomitosti a zároveň aj extravenzie ako základných faktorov z päťfaktorového modelu osobnosti. Nám sa však silu predikcie extravenzie nepodarilo preukázať. Budúci líder v edukácií z nášho výskumného súboru, ktorý disponuje efektívnym líderským správaním, je hlavne otvorený voči skúsenosti a svedomitý. Predpokladáme, že uplatňuje princípy rešpektujúcej komunikácie, zdieľa s druhými predstavy o budúcnosti, neustálou aktivitou smeruje k osobnému rastu, podporuje ostatných v atmosfére dôvery a ľudskej dôstojnosti a v neposlednom rade dáva druhým pocítiť, že sú dôležití.

Prívetivosť sa javí ako signifikantný faktor v preferovanom líderskom správaní *umožniť rast a povzbudiť srdce*, kde tieto výsledky sú v zhode s výskumom transformačného líderstva, ktorý vo vzťahu k piatim faktorom osobnosti preukázal, že extravenzia a prívetivosť pozitívne predikujú tento typ správania (Judge & Bono, 2000). Avšak, v regresnej analýze signifikantným prediktorom zostala prívetivosť len v dimenzii *povzbudzovanie ostatných*. Charakteristickou črtou prívetivých ľudí je altruizmus. Sú spolupracujúci, radi pomáhajú druhým, sú dobrosrdeční, úprimní, priateľskí a starostliví a ako budúci lídri v edukácií predpokladáme, že by mali povzbudzovať a podporovať a pozitívne oceňovať svojich nasledovateľov/žiacov. Ostatné tri typy líderského správania skôr manifestujú istý náboj akčnosti, aktivity na strane lídra, kým tie druhé skôr predstavujú interpersonálnu interakciu, ktorá je vlastná prívetivým ľuďom. Štúdií, ktoré potvrdzujú existenciu vzťahov medzi prívetivosťou a transformačným líderstvom je podstatne menej. Táto oblasť si vyžaduje rozsiahlejšie skúmanie, najmä s použitím dotazníka LPI. Prispievajú k tomu aj zistenia (Zagorsek et al., 2006), že LPI sa javí ako dostatočne reliabilný a validný nástroj pre respondentov s nízkymi alebo priemernými kompetenciami, zatiaľ čo u vysoko kompetentných lídrov je oveľa menej spoľahlivý. Tieto zistenia naznačujú, že LPI sa najlepšie hodí na tréningy a na vzdelávacie účely, ale nie pre účely výberu lídrov. Uvedené úvahy nás viedli k výberu respondentov, budúcich lídrov v edukácii, tj. budúcich učiteľov, ktorí ešte majú možnosti sa ďalej vzdelávať aj v oblasti líderstva.

Na základe viacerých výskumov (napr. Baptiste, 2018; Cavazotte et al., 2012; Lim & Ployhart, 2004), ktoré preukázali negatívny vzťah medzi neurotizmom a efektívnym líderstvom, sme si aj my vytvorili náš predpoklad. Potvrdili sme vzťah neurotizmu k líderským správaniam ukazovať cestu, inšpirovať víziu a podporovať aktivitu, avšak regresná analýza preukázala signifikantnú predikciu neurotizmu len v type podpora aktivity. Budúci líder v edukácií s neurotickými tendenciami nebude schopný napĺňať kritéria efektívneho líderstva, najmä čo sa týka aktívnej podpory svojich nasledovníkov (žiacov). Kvôli svojej neistote, úzkostlivosti a duševnému vyčerpaniu nemá kapacity zvládať záťažové situácie, v ktorých by vášnivo veril tomu, že môže niečo zmeniť (u seba alebo svojich žiakov). Konštatujeme, že potenciál efektívneho budúceho lídra v edukácií z nášho výskumného výberu je v tom, že bude predovšetkým otvorený voči skúsenosti a svedomitý.

Taktiež úroveň sebahodnotenia nevstupovala do signifikantných vzťahov s líderským správaním a tak sme ju ani do predikčného modelu nezaradili. Podľa Dienera a Dienera

(1995) sebahodnotenie závisí od schopnosti vyrovnávať sa so životom a od výkonovej stránky správania pričom do značnej miery súvisí s mravným hodnotením, osobnostnými črtami, predovšetkým s extravertiou a emocionálnou stabilitou. Naše výsledky podporujú zistenia Blatného (2001), kde sme preukázali negatívny vzťah medzi emocionálnou labilitou a sebahodnotením ($r = -.42^{***}$) a pozitívny medzi extravertiou ($r = .23^{***}$) a svedomosťou ($r = .19^{**}$).

Významnými limitmi našej štúdie sú samotný výskumný súbor, ktorý neumožňuje zovšeobecnenie našich výsledkov výskumu, použitie sebaopisovacích metód, pri ktorých narážame na otázku úprimnosti výpovedí participantov, ktorí mohli zámerne uvádzať sociálne žiaduce odpovede, resp. nevieme určiť ako psychický stav a aktuálna nálada respondenta determinovala jeho/jej sebareflexiu, ako aj použitie dotazníka LPI a jeho len čiastočné overenie psychometrických vlastností v našich podmienkach. Prínos vidíme v analýze transformačného lídristva u budúcich učiteľov, ktorí nesú v sebe potenciál na robenie zmien v edukácii na slovenských školách.

Záver

V dobe zvyšovania požiadaviek na transformáciu školstva sa natíska otázka efektívneho lídristva i v prostredí edukácie. Budúci lídri v edukácii sú stavebným kameňom úspešnej transformácie školstva. V zmysle snáh transformovať školstvo lídri v edukácii by mali disponovať kvalitami, ktoré sú pripisované transformačnému lídristvu – schopnosť strategicky premýšľať, byť zameraný na činy, podporovať druhých v ich víziách v rámci školského systému. Transformačný líder vytvára lepší obraz, vyjadruje podriadeným dôveru a efektívne ich motivuje. Vďaka svojej charizme ovplyvňuje svojich nasledovníkov tak, že je vnímaný ako líder hodný nasledovania. Stáva sa tak vzorom, inšpiráciou a hnacím motorom, ktorý vytvára priestor pre nových nástupcov (nových lídrov). Poznanie ich osobnosti a schopností vo vzťahu k líderským predpokladom umožňuje nastaviť ich ďalšie vzdelávanie a následnú tréningovú činnosť v zlepšovaní líderských kompetencií. Správanie podporujúce efektívnosť vedenia je možné zdokonaľovať a skvalitňovať prostredníctvom výcvikov i v rámci predgraduálnej prípravy učiteľov ako budúcich lídrov v edukácii, ale aj v kontinuálnom vzdelávaní učiteľov v praxi.

Zdroj financovania

Príspevok vznikol s podporou projektu APVV-17-0557 „Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii“ a VEGA a 1/0152/21 „Kompetencie lídra v edukačnom prostredí v kontexte jeho osobnostných predispozícií a efektivity“.

Referencie

- Armstrong, M., & Stephens, T. (2008). *Management a leadership*. Grada.
- Baptiste, B. (2018). The Relationship Between the Big Five Personality Traits and Authentic Leadership. *Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection*, 4714. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4714>

- Barth, R. (2001). Teacher Leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443–449. <https://doi.org/10.1177/003172170108200607>
- Bass, B. M. (1995). Theory of Transformational Leadership Redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463–478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- 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>
- Bělohávek, F., Košťan, P., & Šuleř, O. (2006). *Management*. Computer Press.
- Berry, L. M. (2009). *Psychológia v práci*. Ikar.
- Blatný, M. (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45(5), 385–392.
- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38(6), 481–488.
- 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>
- Bolden, R. (2004). *What is Leadership?* Centre for Leadership Studies: University of Exeter. https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/17493/what_is_leadership.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cavazotte, F., Moreno V., & Hickmann, M. (2012). Effects of Leader Intelligence, Personality and Emotional Intelligence on Transformational Leadership and Managerial Performance. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 443–455. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.10.003>
- Cherry, K. (2012, September 17). *The Great Man Theory of Leadership*. Very Well Mind. <https://www.verywellmind.com/the-great-man-theory-of-leadership-2795311>
- Daft, R. L. (1999). *Leadership: Theory and practice*. The Dryden Press.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower development and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 45(4), 735–744. <https://doi.org/10.2307/3069307>
- Elmore, R. F. (2007). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Education Press.
- Floyd, D. L. (2003). Distance Learning in Community Colleges: Leadership Challenges for Change and Development. *Community College Journal of Research and Practice*, 27(4), 337–347. <https://doi.org/10.1080/713838144>
- Gallová, I., & Začková, M. (2013). *Manažment práce s ľuďmi v organizácii*. FSVaZ UKF.
- Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 50(6), 569–583.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Portál.
- Hoerr, T. R. (2005). *The Art of school leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO Five-Faktor inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Testcentrum.
- Hu, J., Wang, Z., Liden, R. C., & Sun, J. (2012). The influence of leader core self-evaluation on follower reports of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 860–868. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.05.004>

- Ismail, A., Mohamed, H. A., Sulaiman, A. Z., Mohamad, M. H., & Yusuf, M. H. (2011). An empirical study of the relationship between transformational leadership, empowerment and organizational commitment. *Business and Economics Research Journal*, 2(1), 89–107. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.1675&rep=rep1&type=pdf>
- Joo, B., Jun Yoon, H. J., & Jeung, C. (2012). The effects of core self-evaluations and transformational leadership on organizational commitment. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(6), 564–582. <https://doi.org/10.1108/01437731211253028>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751–765. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.751>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Kaliská, L. (2019). Leadership Practices Inventory (LPI). Copyright © 2013 James M. Kouzes and Barry Z. Posner. Published by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. Used with permission for Lada Kaliská and APVV-17-0557 team. Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The Leadership Practices Inventory: LPI*. <http://www.debonogroup.com/images/LPI4eSampleIndividualReport.pdf>
- Lajčáková, P., & Tabáčková, K. (2010). *Ako spracovať výskum: Manuál pre študentov psychológie*. Verbum.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.
- Lim, B. C., & Ployhart, R. E. (2004). Transformational Leadership: Relations to the Five-Factor Model and Team Performance in Typical and Maximum Contexts. *The Journal of Applied Psychology*, 89(4), 610–621. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.610>
- Matzler, K., Bauer, F. A., & Mooradian, T. A. (2015). Self-esteem and transformational leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 30(7), 815–831. <https://doi.org/10.1108/JMP-01-2013-0030>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's "adequacy taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.710>
- Motschnig-Pitrik, R., & Ryback, D. (2016). *Transforming Communication in Leadership and Teamwork*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45486-3>
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Grada Publishing.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. (7th ed.). Sage Publications Inc.
- Pašková, L. (2019a). Efektívne líderstvo v škole. *Pedagogická revue*, 66(3). ŠPÚ.
- Pašková, L. (2019b). Teacher leader – analýza konštruktu z aspektu vybraného kompetenčného modelu. *Školský psychológ / Školní psycholog*, 20(1), 17–20.
- Posner, B. Z. (2016). Investigating the Reliability and Validity of the Leadership Practices Inventory. *Administrative Sciences*, 6(4), 17. <https://doi.org/10.3390/admsci6040017>
- Resick, C. J., Whitman, D. S., Weingarden, S. M., & Hiller, N. J. (2009). The bright-side and 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>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic Books.
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO päťfaktorový osobnostný inventár (podľa NEO Five-Factor Inventory P. T. Costu a R. R. McCraeho)*. Testcentrum-Hogrefe.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.1.30>
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>

- Sollárová, E., Poliach, V., Pašková, L., Heinzová, Z., & Žitniaková-Gurgová, B. (2019). Leadership competency models within the educational setting. *Work and organizational psychology 2019: Proceedings of the 18th International Conference*, 225–235. Masaryk University Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019>
- Sternberg, R. J. (2007). A System Model of Leadership: WICS. *The American psychologist*, 62(1), 34–42. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.34>
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The Relationship between School Culture and Leadership Practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155–168.
- Woods, S., & West, M. A. (2010). *The psychology of work and organizations*. Sage.
- Zagorsek, H., Stough, S. J., & Jaklic, M. (2006). Analysis of the Reliability of the Leadership Practices Inventory in the Item Response Theory Framework. *International Journal of Selection and Assessment*, 14(2), 180–191. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2006.00343.x>

Korespondenčná autorka: Lada Kaliská, Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 13, Banská Bystrica, Slovenská republika.
Email: lada.kaliska@umb.sk

Kaliská, L. (2021). Osobnostné faktory budúceho lídra v edukácii. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 57–73. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0011>