

# Transformatívne líderstvo a životná spokojnosť učiteľov s rôznou dĺžkou praxe

## Transformational Leadership and Life Satisfaction in Teachers with Different Lengths of Professional Experience

**Lucia Pašková**

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

Psychologie a její kontexty 12 (2), 2021, 75–90  
<https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0012>



**Abstrakt** Kľúčové pôsobenie transformatívneho lídra je postavené na budovaní vzťahu medzi lídrom a jeho nasledovníkmi, ktoré môže byť protektívnym faktorom zvyšujúcim nielen pracovnú, ale i celkovú životnú spokojnosť. Výskumný súbor tvorilo 103 učiteľov tradičných základných škôl na strednom Slovensku. Transformatívne líderstvo bolo merané prostredníctvom Inventáru správania sa lídra (LPI) a životná spokojnosť pomocou Dotazníka životnej spokojnosti. Pre spracovanie výskumných údajov bol využitý program SPSS. Štúdia má komparačno - korelačný charakter. Z najvýznamnejších zistení vyplýva, že respondenti boli najspokojnejší v oblasti voľného času, (Mdn = 38) bývania (Mdn = 37) a v oblasti priateľstva (Mdn = 37). Naopak najnižšiu životnú spokojnosť dosahovali v oblasti financií (Mdn = 30) a v oblasti vlastných detí (Mdn = 30). V globále bolo zistené, že respondenti nevyužívajú 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 z čoho vyplýva potreba rozvíjania kompetencií transformatívneho lídra u učiteľov i riadiacich pracovníkov v školstve.

**Kľúčové slová** transformatívne líderstvo, líder, učiteľ, zamestnanec, životná spokojnosť.

**Abstract** Leadership, especially educational leadership, is one of the most frequently analyzed topics in present-day research. The Vega 1/0152/21 and APVV-17-0557 project

„Psychological Approach to Creation, Implementation, and Verification of Educational Leader’s Competence Model Development“, with the support of which the paper was created, seeks to draw attention to the under-representation of psychological categories, whose role seems to be essential in effective leadership. The paper attempts to characterize the most current style of leadership – transformational leadership. The key activity of a transformational leader is based on building a relationship between himself and his followers, which can become a protective factor increasing not only work but also overall life satisfaction. The aim of the study was to analyze the inter-relationships of life satisfaction and individual types of leadership behavior, as well as to test the significance of differences in these variables depending on the length of teachers’ practice. The research was carried out in 2020. The research group consisted of 103 elementary school teachers in central Slovakia. Transformational leadership was measured through the Leader Behavior Inventory (LPI – Kouzes & Posner, 2017) and life satisfaction was measured using the Life Satisfaction Questionnaire (Fahrenberg, 1994). The SPSS program was used to process the research data. The data were processed by correlation analysis (Spearman’s correlation coefficient), testing the significance of differences (Mann-Whitney’s – U test). The findings show that the respondents were most satisfied in the area of leisure (Mdn = 38), housing (Mdn = 37), and in the area of friendship (Mdn = 37). On the contrary, they achieved lowest life satisfaction in the area of finance (Mdn = 30) and in the area of their own children (Mdn = 30). Globally, it was found that respondents often do not use inspirational behavior with a common vision, but comparison showed that beginning teachers tend to be more inclined to use it than their experienced colleagues. The finding that respondents give significant preference to these types of leadership behavior points to the possibility of developing leadership potential among younger teachers, or directly during undergraduate training. The positive connection between transformational leadership and life satisfaction was mainly found in the area of work, friendship and the personality of employees in the school environment. It is teachers-leaders in the educational environment that focus their activities on students and mutual cooperation between them and the teachers, which can lead not only to increasing the quality of the school, but also the quality of their own lives. By developing leadership competencies, it may subsequently be possible to initiate changes in the Slovak education system.

**Keywords** transformational leadership, leader, teacher, employee, life satisfaction.

## Úvod

Snaha o transformáciu školstva spojeného so snahou o zlepšenie kvality a výsledkov vzdelávania prebieha v mnohých krajinách. Čoraz častejšie sa stretávame s nespokojnými učiteľmi, či už z hľadiska nedocenenia, minimálnej podpory z radov ministerstva, financií alebo ich celkového statusu v spoločnosti, čo v nich potláča akékoľvek nadšenie pre angažovanosť v smere skvalitnenia procesu edukácie v škole. Mladí začínajúci učители často nastupujú svoju profesionálnu dráhu už demotivovaní. V súvislosti s touto problematikou upozorňujeme na potrebu, miesto a úlohu učiteľov-lídrov v edukácii, ako kľúčový faktor pre zlepšenie kvality školy. Práve dôsledok minimálne efektívnych zmien z radov ministerstva nás podnietil k tomu, aby sme sa v našom príspevku zamerali na životnú spokojnosť jednotlivcov, konkrétne učiteľov základných škôl, v ktorých vidíme potenciál pre účinné a trvalejšie zmeny v školstve a ktorých vhodnou motiváciou a rozvojom ďalších osobnostných dispozícií i zručností je možné nastoliť vhodné prostredie pre implementovanie spomínaných zmien.

## Transformatívne líderstvo

V súčasnosti je transformatívny a transakčný štýl vedenia jedným z najpopulárnejších prístupov k líderstvu. Transformatívne líderstvo je súčasťou takzvaného „nového líderstva“, ktoré svoju pozornosť venuje hlavne emocionálnym aspektom líderstva. Centrálnym pojmom sa tak stáva líder, ktorý dokáže svojou silou osobnosti a charizmou strhnúť ostatných pre naplnenie svojej vízie. Popularita tohto líderstva je spojená hlavne s jeho dôrazom na internú motiváciu a rozvíjanie nasledovníkov ako i na rozvoj tímovej práce (Ljudvigová & Procházková, 2018).

Transakčné i transformatívne líderstvo vychádzajú z dvoch zdrojov autority – ekonomických (finančných) a neekonomických (pre okolie atraktívna vízia). V transakčnom líderstve svoju autoritu opiera nadriadený o ekonomické zdroje a vzťah líder – nasledovník je tvorený opakujúcimi sa transakciami (splnenie úlohy – odmena). Do protipólu je postavené transformatívne líderstvo, kde sú zdrojmi autority lídra neekonomické faktory. Líder nasledovníkov stimuluje a saturuje ich vyššie potreby, ktoré transformuje prostredníctvom svojho správania, osobnosti i konkrétnych situácií, ktoré sú prispôbované potrebám a možnostiam nasledovníkov (Procházka et al., 2013). Existuje niekoľko štúdií preukazujúcich pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na výkonnosť zamestnancov (Lim & Ployhart, 2004; Procházka et al., 2014, apod.). Transformatívne líderstvo je teda postavené na vnútornej motivácii a charizme lídra pričom využíva štyri základné nástroje: idealizovaný vplyv (charizma – cieľom je identifikácia jeho nasledovníkov) – správanie, prostredníctvom ktorého sa nasledovníci identifikujú s lídrom. Vyznačuje sa sebadôverou, oddanosťou organizácii, jasným názorom, stabilnými hodnotami, vysokým morálnym štandardom. Druhým nástrojom je inšpirácia (cieľom je zdieľanie lídrovej vízie s nasledovníkmi) realizovaná prostredníctvom atraktívnej vízie, ktorá je z pohľadu nasledovníkov naplniteľná spôsobom, ktorý optimisticky a povzbudzujúco prezentuje

líder. Tretím nástrojom transformatívneho líderstva je intelektuálna stimulácia (cieľom je zapojenie nasledovníkov do riešenia problému), ktorú líder stavia na podpore samostatnosti a proaktivity nasledovníkov. Je otvorený ich nápadom a nielen, že ich podporuje v sebarealizácii, ale priamo im pre ňu vytvára priestor. Posledným nástrojom je osobný prístup (individuálny prístup) vytváraný na úprimnom a individuálnom záujme o nasledovníkov. Uvedené charakteristiky sú ukotvené v Dotazníku líderských typov správania (LPI), ktorý je zameraný na 5 hlavných druhov rozvíjateľného správania sa lídra (Kalisná, 2019). Jedným z najvýznamnejších pozitív transformatívneho líderstva je stimulácia tímovej práce, osobnostného i profesijného rastu zamestnancov ako aj ich sebarealizácia (Day, 2014). Uvedený typ líderstva vychádza zo znalostného manažmentu, ktorý je orientovaný na proaktivitu ako pozitívny funkčný životný princíp, charakteristický postojom zodpovednosti, vďaka ktorej je naše správanie funkciou našich rozhodnutí na základe stálych princípov a hodnôt, nie výhradne funkciou vonkajších okolností. Proaktívne správanie je možné vymedziť ako sebariadiacu a na budúcnosť orientovanú aktivitu v rámci organizácie, do ktorej chce jednotlivec vniesť zmenu (napr. implementovať nové metódy alebo ovplyvniť organizačnú stratégiu) a tiež meniť seba samého (napr. učením sa nových zručností potrebných pre budúce požiadavky) (Bindl & Parker, 2011). Znalostný manažment je systematický a integračný proces koordinácie činností v rámci celej organizácie na získavanie, využívanie, zdieľanie, či fixovanie vedomostí, akčných informácií a odborných zručností jednotlivcov a skupín pri dosahovaní organizačných cieľov. Učiteľom poskytuje platformu na zdieľanie pedagogických skúseností čím zvyšuje ich efektívnosť z hľadiska výkonu vzdelávania, ale aj prenosu skúseností na mladších učiteľov čím sa podporuje rozvoj znalostnej komunity v škole a celkovej kultúry vzdelávania (Cheng et al., 2015). V nadväznosti na transformatívne líderstvo sa tento typ manažmentu prejavuje v školskom prostredí napr. tým, že učitelia majú záujem spoločne identifikovať silné a slabé stránky študentov a inovovať vlastné prístupy k výučbe, v snahe zvýšiť svoju pedagogickú efektívnosť.

### Proaktivita transformatívneho líderstva a životná spokojnosť

Súvislosť proaktivity ako dispozičnej vlastnosti osobnosti a kladného emocionálneho prežívania preukázalo viacero štúdií (Amin et al., 2013; Firestone & Martinez, 2007; Gronn & Hamilton, 2004), podobne ako súvislosť transformatívneho líderstva a subjektívnej pohody zamestnancov (Arnold et al., 2007). Z analýzy dostupných zdrojov vyplýva, že v psychológii panuje relatívna zhoda v chápaní subjektívnej psychickej pohody. Vychádzajúc z Dienerovej koncepcie subjektívnej pohody chápeme životnú spokojnosť ako jej kognitívno-evaluatívny komponent. Jeho obsah je takmer identický s pojmom spokojnosť so životom a funguje na princípe psychickeho ekvilibra pričom je meraný na základe výpovede osoby, ktorá prostredníctvom kognitívnych procesov hodnotí, ako je spokojná so svojím životom v celku a v jeho rozličných – špecifických oblastiach. Fahrenberg (1994) charakterizuje životnú spokojnosť ako individuálne hodnotenie minulých a súčasných podmienok života a očakávanej životnej perspektívy. Uvedený autor rozlišuje spokoj-

nosť so životom ako celkom a okrem toho aj spokojnosť s týmito špecifickými oblasťami života každého z nás: zdravie, práca a povolanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, vzťah k vlastným deťom, spokojnosť s vlastnou osobou, sexualita, priatelia, známi a príbuzní, bývanie. Zistenia Dienera et al. (1994, 1999, 2000...) naznačujú, že spokojnosť so životom ako súčasť subjektívnej pohody reflektuje napĺňanie jedincových hodnôt a cieľov a podieľa sa na jeho hľadaní zmyslu jeho života. Džuka a Dalbertová (2002, 2006) uvádzajú, že spokojnosť je v rámci psychológie ľudských potrieb a v rámci teórie samoregulácie oblasť psychických javov, ktorú zaradujeme do subjektívnej zážitkovej sféry človeka. Je to subjektívny zážitok, ktorý u človeka vzniká v súvislosti s objektívne existujúcimi potrebami, alebo podľa teórie samoregulácie ako odpoveď na autoregulačné procesy človeka tvoriace neoddeliteľnú súčasť osobnosti transformatívneho lídra.

Životná spokojnosť je určovaná – subjektívne percipovanou kontrolou, štýlom vyrovnávania sa so stresom (*coping*), ktorý v sebe kumuluje množstvo spôsobov vyrovnávania sa s rôznorodosťou interakcie človeka a prostredia (Sollár et al., 2019) a je ovplyvnený viacerými faktormi ako sú napríklad osobnosť jednotlivca, typ stresora a vonkajšie okolnosti vzťahujúce sa k stresoru (Romanová, 2021). Ďalšími determinantami sú postoje k vlastnému zdraviu, sociálne oporné systémy, či konkrétne životné udalosti. V prípade proaktívneho vedenia sú pedagógovia motivovaní k preberaniu iniciatívy vo vedení najskôr školskej triedy a neskôr sa angažujú aj v ďalších oblastiach života školy (Arnold et al., 2007). Transformatívne líderstvo je tak dôležitým faktorom ovplyvňujúcim životnú spokojnosť zamestnancov (van Dierendonck et al., 2004). Morton a kol. (2011) vo svojom výskume dospeli k záveru, že vnímanie transformatívneho vodcovského správania nadriadených zo strany zamestnancov je pozitívne spojené so zvýšenou sebaregulačnou účinnosťou súvisiacou s dvoma kľúčovými správaniami zlepšujúcimi zdravie, ako napr. zdravý životný štýl (fyzická aktivita a zdravé stravovanie), ako aj zvýšená životná spokojnosť. Samostatnou zložkou s výrazným podielom na celkovej úrovni životnej spokojnosti učiteľov je ich pracovná spokojnosť (Diener et al., 2004).

## Pracovná spokojnosť

Pracovná spokojnosť ako súčasť životnej spokojnosti vychádza z hodnotenia pracovných podmienok ako celku a ich parciálnych súčastí. Podiel hodnotenia jednotlivých podmienok a zložiek práce na celkovom hodnotení práce a profesie je podľa objektívnych a subjektívnych okolností rôzny. Spravidla sa pracovná spokojnosť považuje za subjektívny komplexný jav, založený na hodnotení jednotlivých zložiek, podmienok a okolností výkonu určitej profesie (Frk, 2002). K najčastejšie uvádzaným faktorom pracovnej spokojnosti sú zaradované vlastná práca, podmienky pre jej vykonávanie vrátane širšieho kontextu sociálne ekonomických podmienok, odmena za prácu, možnosť pracovného postupu, organizácia a riadenie vrátane vedenia príslušnej pracovnej skupiny, podmienky v pracovnej skupine, firemná kultúra, sociálna prestíž práce, pozitívne pôsobenie na spokojnosť – najmä na samostatnosť rozhodovania, zaujímavosť a rozmanitosť práce, dobré medzilidské vzťahy. Pri zameraní sa na pracovnú a životnú spokojnosť učiteľov

je podľa Valicu (2001) významným indikátorom celkovej pracovnej spokojnosti vzťah učiteľa k učiteľskej profesii. Miera motivácie „byť a zostať učiteľom“ aj po negatívnych skúsenostiach v role učiteľa, je podstatným znakom celkového pozitívneho nastavenia sa či potreby byť učiteľom. Daniel (2002) tvrdí, že na profesionálnu prácu učiteľa má rozhodujúci vplyv voľba tejto profesie, ktorá má svoje špecifiká. Konštatuje, že po nástupe absolventa pedagogickej fakulty do praxe dochádza v etape adaptácie k častým stresovým situáciám, a to so žiakmi, s vedením školy, ako aj s rodičmi. Hovorí o šoku z reality. Pre úspešné zvládnutie tejto etapy má rozhodujúci význam príprava budúcich učiteľov. Za začiatočníkov sa považujú učitelia s 1 až 3 ročnou praxou. V ďalších rokoch sa stáva skúseným učiteľom (najčastejšie po 5 rokoch praxe). Jeho spôsobilosť sa zakladá najmä na odbornej pripravenosti, osobnostných predpokladoch a prehĺbení ďalších pedagogicko-psychologických poznatkov. Záverečná etapa profesijnej kariéry učiteľa sa týka učiteľov, ktorí majú prax asi 30 rokov, majú dostatok skúseností a sú v takzvanom preddôchodkovom období. Tu dochádza k zníženiu profesionálnych ambícií, neangážovanosti, klesá pocit uspokojenia z práce, prestáva chuť byť stále medzi žiakmi a narastá pocit fyzického opotrebovania aj psychického stresu. Tieto tvrdenia nás o. i. motivovali k analýze životnej spokojnosti učiteľov z hľadiska dĺžky ich pedagogickej praxe nakoľko niektoré štúdie poukazujú na trend znižovania životnej spokojnosti vplyvom veku (Kuzmann et al., 2000), kým iné štúdie poukazujú na zvyšovanie životnej spokojnosti s pribúdajúcim vekom (napr. Carstensen et al., 2000; Horley & Lavery, 1995; Lawton, 1996). Podľa Průchu (2002), sa spokojnosť či nespokojnosť s vlastným pedagogickým pôsobením učiteľov riadi rôznymi kritériami: hodnotenie nadriadenými, žiackymi prejavmi správania sa na vyučovaní (aktivita, prejavovaný záujem, pozornosť, poriadok), dosiahnutými výsledkami žiakov, alebo príčinu svojej spokojnosti alebo nespokojnosti učiteľa veľa krát nedokážu vôbec identifikovať. Jednou z aktuálnych príčin nespokojnosti učiteľov je problematický vzťah s vedením školy – zvlášť s riaditeľom (Brestovanský & Baranyai, 2020). Vzťah riaditeľa školy a jeho pedagogických zamestnancov, celkový prístup k vedeniu školy, filozofia edukácie tvoria pri tom jeden z indikátorov uplatňovania transformatívneho líderstva v prostredí edukačnej reality.

Uvedené zistenia nás viedli k predpokladu, že práve transformatívne líderstvo by bolo vhodnou riadiacou stratégiou eliminujúcou negatívne prežívanie na pracovisku, čím by mohlo viesť k vyššej efektívnosti založenej na životnej spokojnosti zamestnancov.

## Výskumný problém

Jedným z dôležitých prejavov štýlu líderstva v organizácii je vzájomný vzťah učiteľov a vedenia, ako aj celkový prístup riaditeľa k vedeniu školy, jeho filozofia výchovy a vzdelávania jednoznačne sa prejavujúca v pracovnej a tak i celkovej úrovni životnej spokojnosti učiteľov. Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli zamerať na súvislosti jednotlivých typov líderského správania a jednotlivých oblastí spokojnosti človeka so svojím životom.

Cieľom výskumu je:

- Zistiť úroveň celkovej životnej spokojnosti učiteľov aj jej úroveň v jednotlivých oblastiach života;
- Zistiť rozdiely v životnej spokojnosti v závislosti od dĺžky praxe;
- Zistiť frekvenciu využívania jednotlivých typov líderského správania;
- Zistiť vzájomnú súvislosť medzi líderským správaním a životnou spokojnosťou.

Vzhľadom k tomu, že sa nám nepodarilo zachytiť analýzu vzájomných súvislostí uvede-  
ných premenných v edukačnom prostredí slovenských škôl sme formulovali tieto  
výskumné otázky:

VO1: Aká je aktuálna úroveň životnej spokojnosti slovenských učiteľov?

VO2: Existujú významné rozdiely v životnej spokojnosti z hľadiska dĺžky praxe učiteľov?

VO3: Aký typ líderského správania preferujú slovenskí učitelia?

VO4: Existuje významná súvislosť medzi úrovňou životnej spokojnosti a typom líderského správania?

## Výskumný súbor

Nášho výskumu sa zúčastnilo 103 respondentov vo veku od 24 až po 61 rokov s priemer-  
ným vekom 41 rokov ( $SD = 1.57$ ). Výber výskumného súboru sa riadil kritériom dostup-  
nosti a ochoty participovať na výskume v situácii komplikovanej epidémiou Covid-19.  
Respondenti boli oslovení prostredníctvom riaditeľov škôl ochotných participovať na  
výskume. Výskumu sa zúčastnilo 103 respondentov z toho 86 žien (83.5 %) a 17 mužov  
(16.5 %). Výskumnú vzorku tvorili učitelia 3 základných škôl v okrese Liptovský Miku-  
láš, 4 základných škôl v Banskej Bystrici a Ružomberku. Išlo o tradičné základné školy  
s frontálnym spôsobom výučby. Etický rámec výskumu bol zabezpečený informovaným  
súhlasom riaditeľov škôl a aj s dobrovoľným súhlasom samotných učiteľov – responden-  
tov. Respondenti participujúci na našom výskume sú aktuálne zaradení do programu  
rozvíjajúceho ich líderský potenciál.

## Výskumné metodiky

Respondenti posudzovali svoje líderské správanie prostredníctvom Inventáru správania  
sa lídra (*Leadership Practices Inventory*; Kouzes & Posner, 2017). LPI je inventár, ktorý sa  
zameriava na analýzu piatich hlavných typov líderského správania: 1) Ukazovanie cesty;  
2) Inšpirovanie sa spoločnou víziou; 3) Podpora aktivity; 4) Umožnenie ostatným rásť;  
5) Povzbudzovanie srdca. Dotazník sa skladá z 30 položiek sebahodnotiaceho zozna-  
mu v oblasti líderských zručností, pričom na každú oblasť líderstva pripadá 6 položiek,  
v ktorých respondenti hodnotia svoje prejavy správania sa na 10-bodovej Likertovej škále  
od 1 – takmer nikdy až po 10 – takmer vždy. Súčtom každej oblasti líderstva je extra skóre,  
ktoré môže nadobúdať hodnoty od 6 do 60. Reliabilita dotazníka meraná Cronbachovým  
alfa pre jednotlivé komponenty nadobúdala hodnoty od .68–.75.

Na meranie životnej spokojnosti učiteľov sme použili Fahrenbergov Dotazník životnej spokojnosti – DŽS (Fahrenberg et al., 2001; preklad Rodný & Rodná, 2001), ktorý je orientovaný na životnú spokojnosť jednotlivca v desiatich sledovaných oblastiach: zdravie, manželstvo a partnerstvo, vzťah k vlastným deťom, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známi a príbuzní a bývanie. Respondent odpovedá prostredníctvom 7 bodovej Likertovej škále od 1 – veľmi nespokojný/á až po 7 – veľmi spokojný/á, a pomocou ktorej môžu respondenti vyjadriť mieru svojho súhlasu s daným výrokom. Do celkového skóre životnej spokojnosti sa nezapočítava oblasť práce a zamestnania, manželstva a partnerstva a oblasť vlastných detí. Hrubé skóre sa v prípade jednotlivých oblastí života pohybuje od 7–49, v prípade celkovej životnej spokojnosti od 49–343. Prostredníctvom vnútornej konzistencie Cronbachovej alfy sme overili reliabilitu dotazníku, ktorá dosahovala uspokojivé hodnoty od .66 do .78 Cronbach's alfa.

Výskumné údaje boli spracované prostredníctvom programu SPSS Statistics verzia 19. Normalita rozdelenia premenných bola posudzovaná na základe opisu tvaru rozdelenia (*skewness, kurtosis*). Nakoľko dáta nevykazovali charakteristiky normálneho rozdelenia, pri ich spracovaní sme využili neparametrické štatistické metódy.

## Výsledky výskumu

V prvej výskumnej otázke nás zaujímalo, aká je životná spokojnosť slovenských učiteľov participujúcich v našom výskume v jednotlivých oblastiach ich života. Naše zistenia viažuce sa k prvej výskumnej otázke prezentujeme v tabuľke 1.

**Tabuľka 1**

*Deskriptívne ukazovatele premenných životnej spokojnosti*

	AM	Mdn	MIN	MAX	Sd	CRONBACH
Zdravie	35.286	31	18	42	6.253	.66
Práca	36.556	32.5	12	41	5.141	.71
Financie	32.651	30	15	40	7.259	.65
Voľný čas	37.794	38	18	47	6.347	.74
Manželstvo	33.746	33	17	43	5.264	.71
Vlastná osoba	35.683	34.5	15	39	7.423	.69
Sexualita	33.937	31	8	29	6.225	.71
Priateľstvo	38.222	37	25	47	7.598	.68
Bývanie	37.127	37	24	43	8.225	.77
Deti	29.731	30	28	42	7.236	.78
Životná spokojnosť	250.731	244	185	328	8.231	.75

*Pozn.* AM – aritmetický priemer, Mdn – medián, Min – minimum, Max – maximum, Sd – smerodajná odchýlka, CRONBACH – Cronbachova  $\alpha$

Výsledky naznačujú, že naši respondenti boli výrazne spokojnejší v oblasti voľného času (Mdn = 38), bývania (Mdn = 37) a v oblasti priateľstva (Mdn = 37). Naopak najnižšiu



životnú spokojnosť dosahovali v oblasti **financií** (Mdn = 30) a v oblasti **vlastných detí** (Mdn = 30).

Vo VO2 nás zaujímalo, či existujú významné rozdiely v oblasti životnej spokojnosti z hľadiska dĺžky praxe. Signifikanciu rozdielov sme analyzovali prostredníctvom Mann-Whitneyovho U testu. Zistili sme významné rozdiely v prípade dvoch porovnaní. V prvej skupine sme zaznamenali významný rozdiel medzi začínajúcimi učiteľmi s najkratšou dĺžkou praxe od 0–10 a učiteľmi s najdlhšou dĺžkou praxe od 31–40 r. Z hľadiska naznačených mediánových rozdielov (tabuľka 2) sa ako významné potvrdili rozdiely v oblasti **práce, financií, vlastnej osoby, sexuality a celkovej životnej spokojnosti**. Na základe potvrdených rozdielov môžeme konštatovať, že s oblasťou **práce** boli spokojnejší učители s kratšou praxou a naopak s **financiami** boli spokojnejší učители s dlhšou praxou. V prípade spokojnosti s **vlastnou osobou, sexualitou a celkovou životnou spokojnosťou** zas vidíme, že väčšia spokojnosť bola u učiteľov s kratšou praxou.

**Tabuľka 2**

*Významnosti rozdielov v životnej spokojnosti v skupinách učiteľov s praxou do 10 rokov a 31 – 40 rokov*

	Mann-Whitney U-hodnota	p	Mdn prax 0–10	Mdn prax 31–40
Zdravie	8.257	.365	14	14
Práca	11.235	.042	13	10
Financie	9.254	.035	13	16
Voľný čas	10.236	.257	11	14
Manželstvo	7.269	.336	14	14
Vlastná osoba	10.258	.032	16	11
Sexualita	11.259	.041	16	12
Priateľstvo	8.854	.279	14	15
Bývanie	9.365	.654	15	16
Deti	9.245	.287	14	16
Životná spokojnosť	11.268	.044	135	128

Pozn. p = hladina významnosti, Mdn - medián

V druhej skupine sme zas zaznamenali významný rozdiel medzi učiteľmi s dĺžkou praxe od 11–20 a učiteľmi s najväčšou dĺžkou praxe od 31 do 40 rokov no a významné rozdiely sme zistili v oblasti **financií, bývania a celkovej životnej spokojnosti** (tabuľka 3). Všetky rozdiely boli v prospech učiteľov s dlhšou praxou, čo znamená, že v týchto oblastiach vykazovali väčšiu spokojnosť ako učители s kratšou praxou.

**Tabuľka 3**

*Významnosti rozdielov v životnej spokojnosti v skupinách učiteľov s praxou 11–20 a 31–40 rokov*

	Mann-Whitney U-hodnota	p	Mdn prax 11–20	Mdn prax 31–40
Zdravie	8.269	.354	13	14
Práca	9.235	.254	12	10
Financie	10.552	.028	12	16
Voľný čas	11.264	.364	13	14

Manželstvo	7.524	.669	14	14
Vlastná osoba	11.254	.227	13	11
Sexualita	9.365	.336	14	12
Priateľstvo	8.554	.158	13	15
Bývanie	11.364	.001	12	16
Deti	9.987	.366	15	16
Životná spokojnosť	12.321	.047	121	128

Pozn. p = hladina významnosti, Mdn - medián

V tretej výskumnej otázke sme zisťovali, aký typ líderského správania preferujú naši respondenti. Zistili sme, že učitelia najviac inklinovali k správaniu typu **podpora srdca** (Mdn = 42.5), **umožnenie rastu** (Mdn = 40.5) a naopak najmenej k **inšpirácii spoločnou víziou** (Mdn = 31) (tabuľka 4).

#### Tabuľka 4

Deskriptívne ukazovatele typov správania transformatívneho lídra

	AM	Mdn	MIN	MAX	Sd	CRONBACH
Ukazovanie cesty	40.636	40.00	7.00	58.00	1.788	.68
Inšpirácia spoločnou víziou	33.251	31	11.00	43.00	1.581	.72
Podpora aktivity	37.615	37.00	15.00	46.00	2.452	.69
Umožnenie rastu	41.611	40.5	18.00	53.00	.158	.75
Podpora srdca	39.240	42.5	26.00	59.00	2.478	.72

Pozn. AM – aritmetický priemer, Mdn – medián, Min – minimum, Max – maximum, Sd – smerodajná odchýlka, CRONBACH – Cronbachova  $\alpha$

#### Tabuľka 5

Korelačné koeficienty medzi jednotlivými oblasťami životnej spokojnosti a typmi líderského správania

	Ukazovanie cesty	Inšpirácia spoločnou víziou	Podpora aktivity	Umožnenie rastu	Podpora srdca
Zdravie	.054	.257	.364	.557	.362
Práca	.425*	.374**	.007	.287**	.497***
Financie	.995	.221	.221	.227	.247
Voľný čas	.247	.014	.345	.571	.221
Manželstvo	.114	.335	.178	.471	.344
Vlastná osoba	.334*	.274*	.226	.311***	.329**
Sexualita	.069	.369	.361	.221	.874
Priateľstvo	.078	.284	.221	.004	.447**
Bývanie	.257	.221	.667	.039	.297
Deti	.336	.111	.334	.578	.367
Životná spokojnosť	.119	.367	.125	.227	.349

Pozn. \* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001

Ako už vyplýva z uvedenej tabuľky 5 v prípade spokojnosti v oblasti práce sme zistili slabé až stredné štatisticky signifikantné korelácie s takmer všetkými typmi líderského správania okrem podpory aktivity. Podobne v prípade spokojnosti s vlastnou osobou sa ako významné korelácie ukázali v oblasti líderského správania **ukazovanie cesty, inšpirácia spoločnou víziou, umožnenie rastu a podpora srdca**. Spokojnosť v oblasti priateľstva zas korelovala s líderským správaním **podpora srdca**. Vo všetkých spomínaných oblastiach životnej spokojnosti išlo o priamoúmerný vzťah s typmi líderského správania čo potvrdili pozitívne korelačné vzťahy.

## Diskusia

Transakčný líder vytvára prostredie, v ktorom všetci vedia, čo majú alebo nemajú robiť a sú motivovaní sľúbenou odmenou, čím sa snažia vyhýbať nežiadúcemu správaniu. Tento prístup vedie k tomu, aby nasledovníci podali očakávaný výkon lídra, ale nie k tomu, aby tieto očakávania prekonal a venovali svojej práci viac úsilia. Nasledovníci motivovaní len odmenou však nerobia maximum pre svoju prácu. Transformatívne líderstvo na rozdiel od transakčného stavia na vnútornej motivácii nasledovníkov a na charizme lídra (Bass in Procházka et al., 2013). Podľa Northouse (2010) sa dané líderstvo opiera o transformáciu ľudí, kde ide o premenu hodnôt, emócií a hlavne uspokojuje ich potreby a zaoberá sa s nimi ako s ľudskými bytosťami. Súčasťou tohto líderstva je aj sila ovplyvňovania nasledovníkov lídrom, ktorí tak vydajú zo seba viac ako sa od nich očakáva. To všetko by sa však nedialo bez dobrého transformatívneho lídra, ktorý svojich pokračovateľov motivuje, inšpiruje a oni tak začnú veriť v dôležitosť svojej práce a jej hodnotu.

V predkladanom príspevku nás zaujímali vzťahy medzi životnou spokojnosťou učiteľov ZŠ a jednotlivými typmi líderského správania ako i rozdiely v životnej spokojnosti učiteľov z hľadiska dĺžky ich pedagogickej praxe. Naši respondenti boli najspokojnejší s oblasťou voľného času, bývania a priateľstva. Toto zistenie pravdepodobne súvisí s povahou práce učiteľa ako aj jeho sociálnym charakterom, ktorý síce na jednej strane prináša množstvo možností pre nadväzovanie priateľských vzťahov, no na druhej strane so sebou prináša aj riziko ich presýtenia, čo sa môže spolupodieľať na syndróme vyhorenia, ktorému je táto profesia obzvlášť vystavená. Diener a Oishi (in Babinčák, 2008) sú toho názoru, že najsilnejší faktor životnej spokojnosti sú práve sociálne vzťahy, čo sa mohlo prejaviť aj v skupine našich respondentov. Naopak najmenej spokojní boli naši respondenti s oblasťou vlastných detí a s oblasťou financií. Toto zistenie korešponduje s teóriou Vikartovského (In Pašková & Valihorová, 2008), ktorý tvrdí, že hlavná príčina nespokojnosti učiteľov spočíva v ich finančnom ohodnotení. S oblasťou financií boli spokojnejší učiteľia s dlhšou praxou – k čomu môže prispievať aj absolvovanie jednotlivých atestácií, či rozvoj profesijných zručností zohľadňovaných v rámci tarifných platových tried a stupňov. Iným vysvetlením môže byť vek detí, ktorý vedie k ich osamostatneniu a preto aj zníženiu výdavkov samotných učiteľov v tejto oblasti, či postupné vyrovnávanie finančných záväzkov súvisiacich s bývaním, či inými potrebami. Naopak učiteľia s kratšou praxou vykazovali väčšiu spokojnosť v oblasti práce, vlastnej osoby, sexuality a celkovej životnej

spokojnosti, ale zároveň boli nespokojnejší s oblasťou financií. Podľa teórie Valicu (2001) je pre pracovnú spokojnosť významný hlavne vzťah učiteľa k jeho profesii. Čo potvrdzujú aj naše zistenia, že začínajúci učitelia sú spokojnejší so svojou prácou aj keď je finančná odmena nižšia, pretože byť učiteľom nie je len povolanie, ale hlavne poslanie. Podľa Kollárika (1986) je taktiež dôležitá spokojnosť s vlastnou osobou pri dosahovaní pracovnej spokojnosti, čo korešponduje s našimi zisteniami, kde sa potvrdilo, že učitelia, ktorí boli spokojnejší so svojou prácou, boli zároveň spokojnejší aj so svojou vlastnou osobou. V nadväznosti na uvedené sme sa rozhodli empiricky overiť súvislosť transformatívneho líderstva a životnej spokojnosti našich respondentov. Diener a Ryan (2009) tvrdia, že ľudia spokojní so svojim životom majú vyššie sebavedomie, sú iniciatívni a sú ochotnejší viesť iných ľudí. V našom výskume sa jednoznačne potvrdil podiel pracovnej spokojnosti na celkovej úrovni životnej spokojnosti. Práca a spokojnosť s ňou je pre našich pedagógov veľmi dôležitou súčasťou životnej spokojnosti. Z našich zistení jednoznačne vyplýva pozitívna súvislosť medzi pracovnou spokojnosťou a správaním sa lídra. Inými slovami čím boli respondenti spokojnejší s vlastnou prácou, tým skôr inklinovali k prejavom lídra, viac sa orientovali na budúcnosť a zároveň na spoluprácu so svojimi kolegami. Toto zistenie potvrdzuje aj Průcha (2002), ktorý tvrdí, že pracovná spokojnosť je pre úspešné vykonávanie učiteľského povolania hlavnou determinantou. Vzťah pracovnej spokojnosti, ale i spokojnosti so sebou samým a líderského správania sa preukázal takmer vo všetkých jeho typoch, čo nás vedie k predpokladu existencie pozitívneho trendu medzi spokojnosťou so sebou samým a ochotou plniť stanovené ciele, viesť a formovať svojich kolegov, ísť im príkladom a zároveň podporovať tímovú spoluprácu, vytvárať atmosféru vzájomného rešpektu, či zapájať ľudí do rôznych činností smerujúcich k dosiahnutiu spoločného cieľa, čo by však bolo potrebné overiť ďalšími štatistickými postupmi s podstatne väčším výskumným súborm. Naši respondenti najmenej využívali líderské správanie typu inšpirácia spoločnou víziou, pre ktoré je typická jasná predstava budúcnosti školy, či predvídanie budúcnosti. Uvedené zistenie môže súvisieť s pomerne nesystematickým zavádzaním opatrení súvisiacich s pandémiou Covid-19 na Slovensku ako i s pretrvávajúcim nekonceptným vedením rezortu školstva v posledných rokoch. Z uvedeného vyplýva nutnosť transformácie slovenského školstva po vzore mnohých zahraničných modelov využívajúcich práve transformatívny štýl vedenia. Potvrdzuje to i sklon našich respondentov k vedeniu, ktoré u nich udržiava 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 (správanie typu povzbudíť srdce). Preferujú vedenie s premysleným a spravodlivým prístupom akceptujúcim silné stránky každého jednotlivého učiteľa (správanie typu ukazovať cestu). Na pracovisku oceňujú podmienky pre tímovú spoluprácu v atmosfére dôvery a ľudskej dôstojnosti (správanie typu umožniť rásť). Nakoľko k pokrokovým zmenám nedochádza zo strany vedenia rezortu školstva je nevyhnutné tieto zmeny iniciovať rozvinutím líderských predpokladov u jednotlivých pedagógov, čo by následne mohlo odštartovať a realizovať nevyhnutné celkové zmeny v slovenskom školstve. K naplneniu tejto vízie smeruje pilotné overenie programu rozvíjajúceho líderský potenciál pedagógov participujúcich

na našom výskume, na ktorý sa aktuálne zameriavame a jeho výsledky budú predmetom ďalších výstupov.

Môžeme len súhlasiť s inými autormi (Bindl & Parker, 2011; Cheng et al., 2015; Taylor et al., 1992) zastávajúcimi názor, že dobré vzťahy medzi lídrom a nasledovníkmi prinášajú pre obe strany výhody ako napríklad otvorenú komunikáciu, príjemnú atmosféru či budovanie spolupráce. Toto tvrdenie sa nám potvrdilo aj v našom výskume, kde sme zistili, že čím boli učitelia spokojnejší s oblasťou priateľstva, tým viac inklinovali k poskytovaniu podpore ostatným kolegom (správanie typu podpora srdca). Uvedené správanie je jedným z indikátorov proaktívneho vedenia školy. Ide o mieru, do akej ono dokáže motivovať a získať si ľudí, aby vkladali energiu do spoločných cieľov. Riaditeľ, ktorý má autentický mravný záujem, tj. vedie školu v konzistentnom hodnotovom nastavení, kompetentne reaguje na zmeny v spoločnosti, podporuje dôveru a prosociálne vzťahy, zavádza funkčné systémy tvorby a zdieľania, postupne buduje autonómnu kultúru učiteľského zboru, v ktorej spokojní učitelia budú sami proaktívne preberať iniciatívu a stanú sa spoluúčastníkmi vedenia (*shared leadership*), najprv neformálne ale neskôr aj vo formálnych nastaveniach manažmentu školy. Spoluúčasť učiteľov na vedení ovplyvňuje ich prístup k vyučovaniu a vytvára predpoklady pre vznik učiteľskej komunity, napr. reflektívnych dialógov, kolektívnej zodpovednosti, zdieľania praxe a noriem (Wahlstrom & Louis, 2008).

K obmedzeniam výskumu určite patrí veľkosť výskumného súboru ako aj jeho geografická príslušnosť, ktoré sú limitujúcim faktorom generalizácie našich výskumných zistení. Ďalším limitom je hlavná metóda zberu výskumných údajov, ktorou je metóda sebaovýšetrového dotazníka.

## Záver

Veríme, že projekty APVV a VEGA, pod gesciou ktorých vznikol tento príspevok, pomôžu nielen odhaliť líderský potenciál v našich učiteľoch na rôznych stupňoch i typoch škôl, ale taktiež budú viesť k vytvoreniu programu pre rozvoj líderských kompetencií svojich uchádzačov. Pretože práve u nich je vysoká šanca rozvinutia týchto predpokladov na to stať sa dobrými učiteľmi – lídrami. V týchto učiteľoch máme nádej, že budú iniciovať zmeny z radov učiteľov a preto veríme, že vďaka nim môže dôjsť k pozitívnym zmenám, pretože svojou osobnosťou a správaním vytvárajú pozitívnu pracovnú atmosféru tým, že dokážu motivovať, inšpirovať a zvýšiť angažovanosť svojich kolegov. Technikami pre implementáciu transformatívneho líderstva do vzdelávania sú rôzne modely vzájomnej spolupráce učiteľov na profesionalizácii vlastných prístupov v zmysle profesionálnych učiacich sa komunit, napr. *lesson study*, *learning study*, didaktické reflektívne komunity a pod. (Brestovanský, 2019).

Práve učitelia – lídri v edukačnom prostredí sústreďujú svoju aktivitu na žiakov a vzájomnú spoluprácu medzi nimi i pedagógmi, čo môže viesť nielen k zvyšovaniu kvality školy, ale i kvality ich vlastných životov.

## 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

- Amin, A., Yusnita, Y., Ibrahim, M. Y., & Muda, S. (2013). Transformational Leadership and Life Satisfaction among Homestay Participants Program: The Mediating Effect of Attitude. *International Journal of Business and Social Science*, 4(3), 235–243.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193–203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Babinčák, P. (2008). *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity.
- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2011). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 2. Selecting and developing members for the organization* (pp. 567–598). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12170-019>
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligencia, sebezpejtie: Nové pohľady na tradičné tématá psychologického výzkumu*. Sdružení SCAN.
- Brestovanský, M., & Baranyai, L. (2020). *Správa o výskume proaktívnych škôl na Slovensku*. <https://kvalitneskolstvo.sk/wp-content/uploads/2020/06/Spr%c3%a1va-o-v%c3%bdskume-proakt%c3%advnych-%c5%alk%c3%b4-na-Slovensku-1.pdf>
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644–655. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.644>
- Daniel, J. (2002). Závaž a jej zvládanie v profesii učiteľa. *Pedagogická revue*, 1, 33–43.
- Day, D. V. (2014). *The Oxford Handbook of leadership and organizations*. Oxford University Press.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). Russell Sage Foundation.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2004). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In P. T. Costa & I. C. Siegler (Eds.), *Advances in cell aging and gerontology, Vol. 15* (pp. 187–220). Elsevier.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Džuka, J., & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, 46(3), 234–250.
- Džuka, J., & Dalbert, C. (2006). The belief in a just world and subjective well-being in old age. *Aging and Mental Health*, 10(5), 439–444. <https://doi.org/10.1080/13607860600637778>
- Fahrenberg, J. (1994). *Die Freiburger Beschwerdenliste (FBL). Form FBL-G und revidierte Form FBL-R*. Hogrefe.

- Firestone, W. A., & Martinez, M. C. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 3–35. <https://doi.org/10.1080/15700760601091234>
- Frk, V. (2002). Kvalita života a kvalita pracovného života. In V. Frk, *Kvalita života v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých* (pp. 436–445). Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity.
- Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). ‚A bit more life in the leadership‘: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3–35. <https://doi.org/10.1076/lpos.3.1.3.27842>
- Horley, J., & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2), 275–282. <https://doi.org/10.1007/BF01079200>
- Cheng, Y. C., Ko, Y. O. J., & Lee, T. T. H. (2015, September). *Implications for international research on school autonomy and 21st century learning: Hong Kong & beyond*. European Conference on Educational Research (ECER 2015): Education and transition: Contributions from educational research. Corvinus University of Budapest.
- Kaliská, L. (2019, November). Bibliometric analysis of „Transformative leadership in education“ in Web of Science core collection. *ICERI2019 Proceedings: 12th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 9789–9798).
- Kollárik, T. (1986). *Spokojnosť v práci*. Práca.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *Leadership Practices Inventory*. [www.leadershipchallenge.com](http://www.leadershipchallenge.com).
- Kuzmann, U., Little, T. D., & Smith, J. (2000). Is age-related stability of subjective well-being a paradox? Cross-sectional and longitudinal evidence from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, 15(3), 511–526. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.3.511>
- Lawton, M. P. (1996). Quality of life and affect in later life. In C. Magai & S. H. McFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development and aging* (pp. 327–348). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012464995-8/50019-4>
- 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>
- Ljudvigová, I., & Procházková, K. (2018). *Vodcovstvo: Teória a prípadové štúdie*. Ekonóm.
- Morton, K. L., Barling, J., Rhodes, R. E., Mâsse, L. C., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2011). The application of transformational leadership theory to parenting: Questionnaire development and implications for adolescent self-regulatory efficacy and life satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(5), 688–709.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. (5th ed.). Sage.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Psychologie efektívneho leadershipu*. Grada.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2014). Vztah efektivity leadra, transakčného a transformačného leadershipu: Jak pôsobí posilujúci efekt? *Psychologie pro praxi*, 7(3–4), 95–109. Karolinum.
- Průcha, J. (2002). *Učiteľ: súčasné poznatky o profesii*. Portál.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojnosti* (K. Rodná & T. Rodný, Trans.). Testcentrum.
- Romanová, M. (2021). Coping strategies and mental toughness in sports school students. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 11(1), 260–264.
- Sollár, T., Solgajová, A., Romanová, M., Hudáková, M., & Slaměník, I. (2019). Psychometric properties of Slovak version of Proactive Coping Inventory: Construct validity and internal consistency. *Československá psychologie*, 63(2), 193–209.
- Taylor, R. R., Hanlon, S. C., & Boyd, N. G. (1992). Can leaders and subordinates be friends? A classroom approach for addressing an important managerial dilemma. *Journal of Management Education*, 16(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/105256299201600104>

- Valica, M. (2001). Pracovní spokojnost učitelův SŠ na Slovensku, v Čechách a v některých krajinách EÚ. *Pedagogické rozhľady*, 4, 6–8.
- van Dierendonck, D., Haynes, C., Borrill, C., & Stride, C. (2004). Leadership Behavior and Subordinate Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(2), 165–175. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.2.165>
- Wahlstrom, K., & Louis, K. S. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 498–445.

Korespondenční autorka: Lucie Pašková, Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová 0484464722, Slovenská republika.  
E-mail: lucia.paskova@umb.sk

Pašková, L. (2021). Transformatívne líderstvo a životná spokojnosť učiteľov s rôznou dĺžkou praxe. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 2021, 75–90. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0012>