Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove

Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese

Nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií
s medzinárodnou účasťou

Zuzana Birknerová (Ed.)

Grant VEGA 1/0831/10

Prešov
2011

ODBORNÍ GARANTI:
doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc.
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko
doc. PhDr. František Baumgartner, CSc.
Psychologický ústav Akademie věd ČR, v.v.i., Česká republika
Mgr. Soňa Vávrová, PhD.
Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií UTB, Česká republika

RECENZENTI:
Mgr. Denisa Fedáková, PhD.
Spoločenskovedný ústav SAV, Košice, Slovensko
PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

ORGANIZAČNÝ VÝBOR:
PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD.
doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc.
Mgr. Michal Kentoš, PhD.
PhDr. Lucia Ištvániková, PhD.
PhDr. Anna Janovská
Mgr. Soňa Vávrová, PhD.
PhDr. Mariana Račková, PhD.

© PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD., Katedra manažérskej psychológie,
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove

Vydavateľ:
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove

Zborník je výstupom riešenia grantu VEGA 1/0831/10
„Sociálna inteligencia a vnímanie učiteľa v sociálnom kontexte školy“.

Za odbornú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.

ISBN 978-80-555-0436-0
EAN 9788055504360

ROZVOJ KREATIVITY AKO DÔLEŽITÁ SÚČASŤ VZDELÁVANIA MANAŽÉROV

Viktória Ali Taha, Michaela Sirková, SR

Abstrakt
Kreativita a jej rozvoj sa v posledných rokoch, najmä v súvislosti s rozvojom znalostnej spoločnosti, dostáva do popredia. V minulosti bola spájaná najmä s umením, dnes sa o nej hovorí v súvislosti s podnikaním, ekonomikou aj manažmentom. Je totiž nevyhnutnou súčasťou invencie a inovácií v podnikoch a organizáciách a teda do značnej miery determinuje úspech podnikania. Pri vzdelávaní budúcich manažérov je preto potrebné kreativite a jej rozvoju venovať značnú pozornosť. Článok sa zameriava na kreativitu ako jednu z manažérskych kompetencií a v nadväznosti na to zdôrazňuje význam rozvoja kreativity vo vzdelávaní manažérov.

Abstract
In recent years, regarding to the development of knowledge society creativity and its development creativity comes to the forefront. In the past, creativity was associated particularly with art, but today it is associated also with business, economics and management. It is important part of invention and innovation in enterprises and organizations, and thus significantly determines the success of the business. Therefore in the education of future managers should be the considerable attention paid to creativity and its development. The article is focused on creativity as one of managerial competencies and subsequently stresses the importance of creativity in education of managers.

Kľúčové slová
Kreativita, manažérske vzdelávanie, rozvoj kreativity

Key words
Creativity, creativity development, managerial education

Úvod

Kreativita a jej uplatňovanie sa považuje za kľúčový faktor úspechu a rozvoja podnikov a organizácii. Potvrdzuje to aj najnovší globálny prieskumu spoločnosti IBM, do ktorého bolo zapojených vyše 1 500 výkonných riaditeľov (CEO) z 33 odvetví a 60 krajín sveta. Svetoví lídri súkromného a verejného sektora tvrdia, že najväčšou výzvou, ktorej musia dnes čeliť je rýchle stupňovanie komplexity. Za najdôležitejší faktor budúceho úspechu v zložitom ekonomickom prostredí považujú kreativitu, ktorú kladú pred precíznosť, disciplínu riadenia, integritu alebo víziu (IBM správy, 2010).

1. Kreativita a jej podstata

Každý jednotlivec je potenciálne kreatívny a teda má v sebe kreativitu. Väčšina ľudí pritom disponuje podstatne väčšou kreativitou, než v skutočnosti využíva. Kreativita je vlastne „schopnosť poznávať predmety v nových vzťahoch a originálnym spôsobom a zmysluplne ich používať neobvyklým spôsobom, vidieť nové problémy tam, kde zdanlivo nie sú, odchyľovať sa od navyknutých schém myslenia a nepojímať nič ako pevné, ak sa to oplatí, nachádzať niečo nového, čo predstavuje obohatenie kultúry a spoločnosti“ (Ullrich, in Podnikam.webnoviny.sk, 2011). Podľa Weisberga (1993, in Drady-Harvey, 2011) je kreativita „obyčajný“ kognitívny proces, poskytujúce neobyčajné produkty.

Pojem kreativita je veľmi komplexný. Podľa Žáka (2004) je kreativitu možné vnímať trojakým spôsobom a to ako *schopnosť, postoj* alebo *proces*. Kreativita ako schopnosť znamená schopnosť predstaviť si alebo vymyslieť niečo nové alebo schopnosť tvoriť nápady, myšlienky a diela s použitím kombinácie, zmeny alebo reaplikáciou existujúcich nápadov. Patrí tu tiež schopnosť vnímať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia. Kreativitu je tiež možné vnímať ako postoj jednotlivca, pre ktorý je charakteristický súhlas a prijatie zmeny, ochota hrať sa s nápadmi a myšlienkami a flexibilita v pohľade na vec. Kreativita

môže byť tiež v zmysle procesu, ktorý charakterizovaný tvrdou prácou, kontinuálnou myšlienkovou činnosťou zameranou na tvorbu riešení, priestorom pre improvizáciu a poriadkom.

Významnou autorkou v oblasti kreativity je Theresa Amabile, podľa ktorej dôležitými súčasťami kreativity sú *odbornosť, tvorivé myslenie* a *motivácia*. Odbornosť sa týka toho, čo človek pozná v rámci oblasti svojho pôsobenia a zahŕňa znalosti, zručnosti či talent myslieť vedecky. Kreatívne myslenie sa týka toho, ako (flexibilne a nápadito) človek pristupuje k riešeniu problémov a či je schopný spájať známe, existujúce myšlienky do nových kombinácií. Závisí jednak od osobnosti človeka ako aj spôsobu, akým myslí a pracuje. Tretí faktor - motivácia určuje to, čo ľudia skutočne robia. Pri nedostatočnej motivácii človek nemusí dostatočne alebo dokonca vôbec využívať svoju odbornú zdatnosť a schopnosť tvorivo myslieť (Amabile, 1998).

Za účelom rozoznania toho, čo je a čo nie je kreatívne boli vytvorené určité kritériá, podľa ktorých sa kreativita posudzuje. Podľa Biltona (2007) má kreativita dva hlavné aspekty. Prvým aspektom je, že sa *týka niečoho nového (novosti)* alebo rozdielu v zmysle odchýlky od bežných nástrojov a perspektív. Druhým aspektom je *individualizmu*s a s tým súvisiaca možnosť kreatívnych jedincov vyjadriť svoj individuálny talent a víziu. Psychologické definície kreativity preto obsahujú dve samostatné zložky. Prvá súvisí s nevyhnutnosťou vytvorenia niečoho úplne nového alebo novej kombinácie existujúcich prvkov *(prvok novosti).* No to nestačí. Základom kreatívnych riešení je, aby nová myšlienka bola *užitočná* alebo *hodnotná* a preto sa pri kreatívnych myšlienkach musí preukázať, či sú vhodné na daný účel.

V súvislosti s kreativitou uvádza požiadavku novosti a užitočnosti väčšina autorov. Podľa Žáka (2004) je za kreatívne možné považovať také jednanie, uvažovanie a myslenie, ktoré spĺňa štyri kritériá:

1. *Originalita – jedinečnosť a novátorstvo.* Zadanie, ktoré je na začiatku kreatívneho procesu si vyžaduje riešenie, ktoré je nové.
2. *Správnosť.* Okrem novosti musí výsledný produkt (artefakt) spĺňať podmienky a kritériá zadané pri vstupe a napĺňať stanovené ciele.
3. *Aplikovateľnosť.* Ponúknuté riešenie alebo nápad musí mať praktický zmysel, musí byť použiteľné a realizovateľné.
4. *Hodnota – prínos.* Hodnota sa môže vnímať v nominálnej kvalite (napr. zvýšenie zisku, získanie nových zákazníkov a pod.) alebo existenciálnej kvalite (splnenie osobných cieľov, spoločenský prínos a pod.).

Podľa Mikuláštíka (2010) možno základné predpoklady a vlastnosti tvorivého človeka zhrnúť do nasledujúcich bodov:

- autonómia, nezávislosť, nekonvenčnosť;
- originalita, jedinečnosť, bezprostrednosť;
- činorodosť, nadšenie, radosť z tvorivého prostredia;
- schopnosť pracovať s analógiami, metaforami a inšpiráciou;
- byť nápadný a vedieť riskovať;
- tolerancia, otvorenosť voči novým príležitostiam a možnostiam;
- výrazná predstavivosť a fantázia, schopnosť vytvárať vizuálne predstavy, obrazy, myšlienky a nápady, ktoré sú neopakovateľné a jedinečné;
- flexibilita, adaptabilita, variabilita a humor;
- preferovanie zložitosti, asymetrie a neobvyklosti;
- intuícia;
- logika,
- aktivita a energickosť;
- zvedavosť;

- odvaha a viera v hodnoty svojej práce;
- skúsenosti, silná vôľa, uznávanie etických noriem;
- vytrvalosť a tvrdohlavosť.

Prekážky v kreativite

Bariéry tvorivého myslenia a tvorivé činnosti je možné rozdeliť do kategórií:

- dané osobnostnými zvláštnosťami, spôsobmi správania sa,
- percepčné bariéry – spôsob vnímania,
- kognitívne bariéry – spôsob myslenia,
- emocionálne a motivačné bariéry,
- bariéry sociálneho prostredia a kultúry (Mikuláštík, 2010).

Najčastejšími prekážkami, ktoré bránia kreativite sú:

- Strach a nedostatok odvahy bráni ľuďom vykročiť vpred s novými nápadmi.
- Syndróm „takto sme to predsa vždy robili" – ide o akúsi zotrvačnosť, prirodzenú ľudskú tendenciu, ktorá bráni vyskočiť do neznáma a okúsiť silu kreativity.
- Zlyhanie – snaha vyhnúť sa chybám. Pritom sa akosi zabúda, neúspechy v živote by mali byť poučením. Vytvorí takej atmosféry v podniku či organizácii, ktorá neumožňuje zamestnancom robiť chyby, nebude rozvíjať kreativitu. Užitočné je pravidlo, že každý smie urobiť chybu, ale nie dvakrát tú istú.
- Zmena – zmenu je potrebné vnímať skôr ako príležitosť na rozvoj (zdroj: http://www.podnikam.webnoviny.sk/manazment/kreativny-rozvoj-podnikania/22094)

Komplexnejší pohľad na príčiny nekreatívneho uvažovania ponúka Žák (2004), ktorý vychádzal z práce Howarda (1997) a zostavil zoznam najčastejších všeobecných prekážok („blokov") kreativity. Spomedzi týchto prekážok uvádzame len niektoré:

- Kritická povaha – jedinec s takouto povahou nikdy nemení svoje názory a presvedčenia a ku každému zadaniu pristupuje s pevne danými kritériami.
- Druh osobnosti – ovplyvňuje mieru kreativity (napr. extroverti sú kreatívnejší ako introverti, ľudia so silne vyvinutou emočnou inteligenciou majú menej blokov pri kreatívnom uvažovaní).
- Strach – má vplyv na myslenie. Ide o prejavy strachu z odmietnutia riešenia, nezvládnutia úlohy, z osobného zosmiešnenia, zo straty hrdosti a pod.
- Vysoko rozvinuté superego – príliš aktívne svedomie plné zákazov môže byť prekážkou kreatívneho uvažovania.
- Prevaha ľavej mozgovej hemisféry – tá je totiž analytická, verbálna, logická, lineárna a môže byť na škodu kreativite.
- Konzervatívne zvyklosti – obavy z narušenia daného stavu.
- Myšlienková nepružnosť – môže súvisieť s nedostatkom funkčnej či stimulačnej slobody.
- Neschopnosť meniť uhol pohľadu.
- Pesimizmus – tento postoj výrazne znižuje kvalitu akejkoľvek ľudskej schopnosti aj kreativity (Žák, 2004).

2. Rozvoj kreativity

Kreativita je schopnosť tvoriť nápady s použitím kombinácie, zmeny alebo reaplikácie skutočnosti. Je vlastná každému jedincovi. Ak sa na kreativitu pozeráme ako na *schopnosť*, potom, podobne ako akákoľvek iná schopnosť, sa dá rozvíjať, cibriť a zdokonaľovať. Kreativitu je možné vnímať aj ako *postoj*. V takom prípade je možné ju získavať a nadobúdať. A napokon kreativita môže byť ponímaná ako *proces*. Z tohto pohľadu predstavuje vlastnú tvrdú prácu, myšlienkovú činnosť, improvizáciu, poriadok – veci, ktoré sú dostupné všetkým ľuďom (Žák, 2004). Všetky tieto skutočnosti majú za cieľ poukázať na to, že kreativita nie je niečo nedosiahnuteľné a je možné ju rozvíjať. Za zmienku stojí názor Livingstona (2010, in

Drady-Harvey, 2011), ktorý sa domnieva, že ľudia sú vo svojej podstate tvoriví a navrhuje, aby sme neučili (nevyučovali) kreativitu, ale radšej sa snažili pochopiť a vytvárať ju.

Ak vychádzame z troch navzájom prepojených súčastí kreativity špecifikovaných Theresou Amabile, ktorými sú odbornosť, tvorivé myslenie a motivácia, tak potom rozvoj kreatívnych kompetencií umožňuje zároveň rozvíjať odborné aj motivačné kompetencie. Toto ovplyvňovanie platí obojstranne. Kreativita ako systém je akousi štruktúrou, v ktorej sa jednotlivé zložky prelínajú a synergicky ovplyvňujú a to tak, že:

1. silná motivácia podnecuje väčšiu aktivitu v hľadaní riešení a ochotu ku kreatívnemu postoju a v opačnom smere kreativita a jej rozvoj zvyšuje vnútornú motiváciu (proces je odmenou a hľadanie riešení je výzvou);
2. odborné znalosti a schopnosti urýchľujú fázu prípravy a hodnotenia a tak skvalitňujú kreatívny proces a naopak kreativita otvára nové obzory, umožňuje rozšírenie databázy informácií a tým zvyšuje odborné kompetencie (Žák, 2004).

Rozvoj kreatívnych schopností ovplyvňuje úspech celého kreatívneho procesu. Kirst a Diekmeyer (1998, in Žák, 2004, s. 160) uvádzajú týchto pätnásť kľúčových komponentov kreativity:

- flexibilita – pružnosť v myšlienkach,
- plynulosť – schopnosť rýchlo a jednoducho nachádzať riešenia,
- originalita – pôvodnosť a novosť výsledku a procesu,
- analýza – schopnosť analyzovať problém, proces i výsledok,
- produktivita – množstvo riešení a nápadov,
- konštruovanie – schopnosť spájať staré javy s novou situáciou,
- pretváranie – schopnosť nahrádzať staré väzby novými,
- usporiadanie – schopnosť vytvárať (organizovaný a štruktúrovaný) poriadok,
- sila vyjadrenia – schopnosť formulovať zadanie, proces i výsledok,
- realizácia – kvalita pri uskutočňovaní procesu, schopnosť plánovať a jednať,
- kombinácia – schopnosť nachádzať riešenia vo vzťahu medzi existujúcimi prvkami,
- transformácia – schopnosť nahrádzať staré dáta novými, schopnosť výpovede,
- rozhodovanie – schopnosť stanoviť kritériá hodnotenia a podľa nich určiť postup,
- priraďovanie – schopnosť zladiť výsledok so situáciou,
- organizovanie – schopnosť riešiť problém vo vzťahu k cieľu, plánu a účelu.

3. Vzdelávanie manažérov a kreativita

Zložitá realita a neustále zmeny prostredia zvyšujú nároky na manažérske vzdelávanie. Manažéri sú nútení neustále rozširovať svoje kompetencie, znalosti a zručnosti tiež prinášať nové, netradičné riešenia nakoľko prostredie, v ktorom organizácie pôsobia je čoraz dynamickejšie a nepredvídateľnejšie. Hnacou silou ekonomického rastu sú kreatívni jedinci.

Kreativita v manažmente sa, ako uvádza Bilton (2007) často spája so schopnosťou inovovať alebo myslieť inak. No samotná schopnosť vytvárať nové nápady a využívať nekonvenčné spôsoby myslenia nemusí sama osebe priniesť veľký úžitok. Podstatné je totiž, aby individuálna tvorivosť a inovačná schopnosť boli v súlade s potrebami organizácie ako celku a aby boli integrované so zdrojmi, prostriedkami a možnosťami organizácie.

V súčasnosti len zručnosti a kompetencie nestačia, nakoľko zamestnávatelia hľadajú „multi-kompetentných“ absolventov, ktorí budú prínosom a budú mať pozitívny vplyv na organizáciu (Drady-Harvey, 2011). Ide predovšetkým o to, aby z nich v budúcnosti boli kreatívni pracovníci, ktorí dokážu nachádzať účinné riešenia v oblasti sociálnych vzťahov a budú schopní poradiť si s novými zložitými výzvami (Yorke, 2006 in Drady-Harvey, 2011).

Podľa Pratta a Ghobadiana (2008) úspešní manažéri budú tí, ktorí na základe kognitívnych a intelektuálnych zručností a využívaním manažérskych konceptov a techník budú schopní vykonávať svoju prácu kompetentne, dokážu prinášať nové a kreatívne riešenia

problémov a riešiť nečakané a nepredvídateľné situácie. Autori dodávajú, že v súvislosti s manažérskym vzdelávaním je potrebné inovovať učebné osnovy, nakoľko v nich súčasnosti chýba syntéza a kreativita. Kurikulá by mali reagovať na nové skutočnosti a klásť väčší dôraz na identifikáciu problémov, tvorivosť, múdrosť, interpersonálne zručnosti a integráciu rôznych funkčných oblastí (Pratt-Ghobadian, 2008). V súvislosti s fenoménom kreativity sú aj naše vysoké školy a univerzity vyzývané k zavádzaniu kreativity do svojich učebných osnov.

Optimálny vzdelávací program je ten, ktorý manažérovi okrem vedomostí a zručností poskytuje aj konkrétnu skúsenosť s konkrétnymi situáciami a pritom využíva interaktívne metódy, ktoré nielen obohacujú, ale aj podnecujú myslenie ľudí. Manažéri by mali dostať možnosť samostatne pracovať, myslieť a mnohé situácie a schopnosti by mali aj trénovať. Vzdelávací program by mal poskytnúť možnosť vyskúšať si simulované situácie, ale tiež riešiť konkrétne situácie a problémy zo svojej praxe (zdroj: http://www.civil.gov.sk/archiv/ CASOPIS/2006/8/ 0816ho.htm). Pri vzdelávaní budúcich manažérov sa preto v čoraz väčšej miere uplatňujú inovatívne prístupy a metódy (napr. prípadové štúdie či simulácie). Veľmi obľúbené aj pri manažérskom vzdelávaní je zážitkové učenie. Ide o taký spôsob vzdelávania študentov, kde, ako uvádzajú Ferencová a Birknerová (2010), sa prostredníctvom určitej skúsenosti vyvoláva zážitok, s ktorým sa následne pracuje, kým sa nedostaví želaný efekt. Najčastejšie sa realizuje formou štruktúrovaných hier. Zaujímavé a užitočné poznatky týkajúce sa motivácie, stratégií a hodnotenia ľudskej tvorivej práce ponúka Sternberg (1999, in Report on Creativity Support Tools, 2005) vo svojej Handbook of Creativity (Príručke tvorivosti), ktorý uvádza dvanásť krokov dôležitých pri výučbe tvorivosti:

- stanovenie účelu a zámeru,
- rozvoj základných zručností,
- podpora získavania znalostí špecifických pre danú oblasť, sféru,
- podpora a odmeňovanie zvedavosti a bádania,
- vytváranie motivácie,
- povzbudzovanie sebadôvery a ochoty riskovať,
- zameranie sa na osobné majstrovstvo a súťaženie samého so sebou,
- podpora a presadzovanie podložitelných domnienok,
- vytvorenie rovnováhy,
- poskytnutie možnosti pre výber a objavovanie,
- rozvíjanie sebariadenia (meta-kognitívne zručnosti),
- naučenie techník a stratégií napomáhajúcich kreatívnemu výkonu (Sternberg, 1999, in Report on Creativity Support Tools, 2005).

Rozvíjaním a udržiavaním tvorivého a kreatívneho potenciálu sa zaoberá aj Mikuláštík (2010), ktorý v tejto súvislosti ponúka tieto odporúčania:

- byť zvedavý, rozširovať svoje poznanie nielen prostredníctvom kníh, ale sledovaním života a vecí okolo seba;
- aktualizovať spôsobilosť v odbore a ísť až do hĺbky poznania;
- sledovať a zaznamenávať myšlienky, ktoré môžu byť neskôr užitočné;
- udržiavať všestranný rozhľad;
- rozširovať metodologické nástroje pre tvorivé riešenie problémov;
- stále hľadať nové myšlienky a nápady;
- byť vnímavý, otvorený a pri pozorovaní ostražitý, pátrať po podrobnostiach, odlišnostiach a jedinečných rysoch myšlienok;
- vnímať veci z nadhľadom a z iného uhla pohľadu;
- sledovať vývojové trendy;
- improvizovať v rôznych konkrétnych činnostiach aj keď sú mimo odbor;
- udržiavať zmysel pre humor;
- mať odvahu, vôľu, tvrdohlavosť a sebadôveru.

Záver

Je dôležité povedať, že kreativita nie je vrodená a vlastná len géniom. Je to niečo, čo má v sebe každý človek. Byť kreatívny znamená podľa Biltona (2007) myslieť iracionálne aj racionálne a tiež prekračovať hranice medzi rôznymi spôsobmi myslenia. Dôležité je tiež povedať, že i rigidný a málo kreatívny jedinec môže postupovať procesom, ktorý sa dá považovať za kreatívny. Podobne aj kreativita v zmysle postoja sa dá získavať, prijať, vytvárať či meniť (Žák, 2004).

Rozvoj znalostnej spoločnosti a najmä rozvoj informačných technológií podnecujú kreativitu. Tá by mala mať dôležité miesto vo vzdelávaní, nevynímajúc vzdelávanie manažérov. Podľa Livingstona (2010) je vzdelávanie na úrovni univerzít prirodzeným miestom pre prispôsobenie pedagogických štruktúr v prospech individuálnejšieho prístupu k učeniu. Vysoké školy by podľa neho mali využívať svoje zdroje takými spôsobmi, ktoré rozvíjajú znalosti a zručnosti a posúvajú ich na novú úroveň – prostredníctvom zisťovania, spolupráce, integrácie a syntézy, pričom pri dosahovaní tohto cieľa je potrebná kreativita.

Literatúra

AMABILE, T. M. (1998) How to kill creativity. In *Harvard Business Review*. September-October, 1998.

BANDURIČ, I. (2010) Využitie nástrojov na správu verzií na zvýšenie interaktivity v predmete. In *Nové trendy informačno-komunikačných technológií v obsahovej náplni predmetov* [elektronický zdroj] Recenzovaný zborník príspevkov z vedeckého seminára : 2. december 2010 Bratislava. Bratislava : Katedra aplikovanej informatiky FHI EU, 2010. ISBN 978-80-225-3111-5.

BILTON, C. (2007) *Management and Creativity (From Creative Industries to Creative Management).* Oxford (UK) : Blackwell Publishing, 2007. ISBN 978-1-4051-1995-5.

DRADY, K. – HARVEY, J. (2011) *Developing Students into Creative Managers* [online]. Oxford Brookes University, 2011. Dostupné na: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/bmaf/documents/publications/Case_studies/enhancing-graduate-impact/Drady_Harvey.pdf>

FERENCOVÁ, M. – BIRKNEROVÁ, Z. (2010) Experiential Learning of University Students. In: *Conference AMTP IV*. Bratislava : Ekonóm, 2010, 6 s. ISBN 978-80-225-2926-6.

IBM správy (18.5.2010). *Výkonní riaditelia označujú kreativitu za najdôležitejší faktor budúceho úspechu* [online]. Dostupné na: <http://www.ibm.com/news/sk/sk/2010/05/20/x811070m04866a73.html>.

LIVINGSTON, L. (2010) Teaching Creativity in Higher Education. In *Arts Education Policy Review*. No 2, 2010. p. 59-62. ISSN (print) 1063-2913, (online) 1940-4395.

MALEGA, P. – BAHLEDA, O. (2009) Možnosti rozvoja tvorivej činnosti. In *Transfer inovácií*. č. 14 2009, s. 169-171. ISSN 1337-7094. Dostupné na: http://www.sjf.tuke.sk/transferinovacii/pages/archiv/transfer/14-2009/pdf/169-171.pdf.

MIKULÁŠTÍK, M. (2010) *Tvořivost a inovace v práci manažera*. Praha : Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2016-6.

National Science Foundation (NSF) (2005) *Workshop Report Creativity Support Tools.* Washington, June 13-14, 2005.

Podnikam.webnoviny.sk (13.5.2011) *Kreatívny rozvoj podnikania* [online]. [cit. 2011-10-10]. Dostupné na: <http://www.podnikam.webnoviny.sk/manazment/kreativny-rozvoj-podnikania/22094>

Portál EÚ. *Sú moderní manažéri aj na úradoch?* [online]. [cit. 2011-10-10]. Dostupné na: <http://www.civil.gov.sk/archiv/CASOPIS/2006/8/0816ho.htm>

PRATT, B. – GHOBADIAN, A. (2008) Comment & Response: The Implication of Changing Environments for Business Education. Londýn: Business Leadership Review. January 2008,

10 s. [online]. [cit. 17. 10. 2010]. Dostupné na: <http://www.mbaworld.com/blr-archive/opinion/15/index.pdf>
TEJ, J. (2008) Ekonomické vzdelávanie a hra. In *Medzi modernou a postmodernou IV. Súťaživosť ako kultúrotvorný fenomén - limity efektivity : zborník vystúpení z medzinárodnej vedeckej konferencie* (Prešov, 13.-14. február 2008). Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2008. ISBN 978-80-8068-868-4. s. 459-464.
ŽÁK, P. (2004) *Kreativita a její rozvoj*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 978-80-251-0457-5.

Kontaktná adresa autorov:
Ing. Viktória Ali Taha, PhD.
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, SR
e-mail: viktoria.ali-taha@unipo.sk

Ing. Michaela Sirková, PhD.
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov, SR
e-mail: michaela.sirkova@unipo.sk

SOCIÁLNE KOMPETENCIE V PRACOVNOM PROCESE

Milina Baranová, Jana Špánirová, SR

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá problematikou aspektu sociálnych spôsobilostí v pracovnom procese. Sociálna interakcia v každodennom živote a vzťahy medzi ľuďmi sú založené predovšetkým na sociálnej a emocionálnej inteligencii, ktorých rozvíjaním môžeme predchádzať mnohým konfliktom. Dobre rozvinuté sociálno-psychologické spôsobilosti urýchľujú adaptáciu na konkrétne prostredie a umožňujú aktívne pôsobenie v ňom. Sociálne a emocionálne spôsobilosti vytvárajú náš charakter, umožňujú nám pochopiť naše osobné i medziľudské pocity a vzťahy. Ich rozvoj závisí hlavne od miery schopnosti absorbovať nové poznatky a implementovať ich do praxe.

Abstract
The article deals with the problem of aspect of social competence in the working process. Social interaction in everday's life and human relationships are based especially on social and emotional intelligence which development can prevent many conflicts. Well-developed socio-psychological competence fasten the adaptation to specific environment and enable active performance in there. Social and emotional competence create our character, enable us to understand our personal and interpersonal feelings and relationships. Their development depends mainly on the level of ability to absorb new knowledge and apply it into practice.

Kľúčové slová
kompetencie, manažér, pracovné prostredie

Key words
competence, manager, working environment

1 OSOBNOSŤ (MANAŽÉR) V PRACOVNOM PROSTREDÍ

Psychologická problematika osobnosti pracovníka z hľadiska rozboru tých vlastností osobnosti, ktoré sú priamo prítomné pri pracovných aktivitách a ktoré sa zdajú byť v konkrétnej pracovnej oblasti ako podstatné pre kvalitné prevedenie práce, je veľmi rozsiahla a stále sa získavajú nové poznatky. (Hametová, 2004) V psychológii práce sa na osobnosť nahliada z hľadiska psychickej regulácie pracovných činností a systémových dôsledkov ich mnohoúrovňovej integrácie. Pozornosť sa sústreďuje hlavne na praktické použitie výskumných výsledkov v pracovnej činnosti a vzťahy tejto činnosti k psychickým vlastnostiam, stavom a procesom, ktoré na jednej strane činnosť umožňujú a na druhej strane sú zároveň prácou utvárané a modifikované (Štikar, Hoskovec, 2000; Weiner, 2002, cit. podľa Hametová, 2004). Najnovšie štúdie o faktoroch osobnosti podstatných pre pracovné zaradenie sa zaoberajú týmito témami: kognitívne schopnosti, psychické a psychomotorické schopnosti, svedomitosť, emočná stabilita (neuroticizmus), sociálne správanie, motivácia, sebavedomie, a pod. (Dowling, 1994; Anderson, 2001, Handbook of Psychology, Vol .12, 2003; Robertson, 2001, cit. podľa Ibid.). Andersonova formulácia: „*More than ´G +´C = ´P´*“ (osobnosť je viac než len súčet všeobecnej inteligencie a svedomitosti) je inšpirovaná množstvom najnovších pohľadov na osobnostné faktory podstatné pre uskutočňovanie práce (Hametová, 2004, s. 3).

Nemecká personálna psychológia reprezentovaná Hossiepom, Paschenom (2003) prináša jeden z najnovších pohľadov na skúmanie osobnosti v kontexte pracovnej úspešnosti. Na základe kvalitatívnych analýz doterajších poznatkov z oblasti osobnosti a hlavne jej rysov relevantných pre úspech v povolaní (v zmysle schopnosti podať kvalitný pracovný výkon vo vzťahu k pozícii) vytvorili 14 charakteristík osobnosti, ktoré sa zdajú byť v tomto kontexte podstatné. Pri ich tvorbe sa nesnažili o vytvorenie nového modelu osobnosti, ale vychádzajú z existujúcich konceptov viažucich sa na jednotlivé témy, pričom kritériom ich zaradenia bol vzťah k diagnostickej praxi a zistenia o validite osobných konštruktov (Hossiep, Paschen, 2003).

Podľa Mikuláštíka (2007) osobnosť manažéra býva úzko spätá s firmou. Jeho aktivita by mala byť známa na všetkých medziľudských vzťahoch, na pracovných výkonoch, na úspechoch firmy. Úspešnosť jeho vlastnej práce sa prejavuje taktiež v úspešnosti podniku. Manažér je nositeľom celého radu rolí: podnikateľ, organizátor, vodca, reprezentant, pedagóg a vychovávateľ, kooperátor, hodnotiteľ, vyjednávač, tvorca a koordinátor tímu, realizátor, inovátor, monitor, iniciátor, obchodník, moderátor, stratég, administrátor, analyzátor, motivátor... Interpretácia rolí je ovplyvnená požiadavkami organizácie, očakávaním iných ľudí a vlastnými osobnými skúsenosťami.

1.1 Kompetencie manažéra

Význam a výklad pojmu kompetencia sa často spája s výkonom profesie či všeobecnejšie s pracovnou činnosťou a býva tradične používaný pre označenie právomoci činiť rozhodnutia a z tejto právomoci vyplývajúcu zodpovednosť za dôsledky prijatých rozhodnutí. Odtiaľ sú taktiež odvodené vyjadrenia *k tomu nie som kompetentný sa vyjadriť*, používané v zmysle *k tejto veci nie som splnomocnený sa vyjadriť, nemám právo o nej rozhodovať.* Rovnako tak by táto veta mohla byť „preložená“ ako: *tejto veci nerozumiem, nemám dostatok znalostí, skúseností alebo schopností pre vyriešenie problému, ktorý nastoľuje.*

Z vyššie uvedeného príkladu je zrejmý dvojitý význam pojmu kompetencia:

- *kompetencia ako súbor rozhodovacích právomocí a z nich vyplývajúca zodpovednosť za dôsledky* – tzv. kompetencia „od iného“, najčastejšie od nadriadeného, od firmy..., všeobecne od formálnej autority. Z toho vyplýva, že kompetencia je v tomto prípade výrazom významovo spojeným s ďalšími termínmi, ako sú moc, vplyv či pozičná alebo formálna autorita.

V „klasických“ organizačných (podnikových) štruktúrach sú nositeľmi moci, a tým aj rozhodovacích kompetencií manažéri, ktorí ich však získavajú od svojich nadriadených manažérov, prípadne vlastníkov firiem. V novšom chápaní systému podnikového riadenia sú rozhodovacie kompetencie prenášané taktiež na ostatných zamestnancov, hovorí sa o decentralizácii rozhodovania (ako opaku k centrálnej moci „usadenej na vrchole organizačnej pyramídy“). Predpokladom decentralizácie bývajú zmeny vo firemných systémoch, zvlášť v systéme firemnej komunikácie a v spôsoboch práce s ľuďmi, a s tým súvisiaca zmena organizačnej štruktúry (jej „zoštíhlenie“ a „sploštenie“ – teda menší počet hierarchických úrovní). Prejavom týchto zmien sú procesy delegovania – prenášania právomocí na zamestnanca v určitých typoch úloh či situácií, a to trvalo alebo na vopred vymedzenú dobu – alebo prípadne zmocňovanie zamestnancov (empowerment), ktorého znakom je trvalý prenos rozhodovania o spôsoboch (postupoch) realizácie súborov činností (procesov) na miesto výkonu činností.

- *kompetencia ako vyjadrenie všeobecnej schopnosti* adekvátne zhodnotiť situáciu (zďaleka nie len pracovnú) a dokázať jej prispôsobiť svoje jednanie, prípadne byť pripravený (vedieť) na situáciu reagovať zásahom do systému, ktorý sa v dôsledku tohto proaktívneho jednania žiaducim spôsobom premení – tzv. kompetencia „od seba“.

Pojem schopnosť sa tu používa v značne širokom význame. Zvyčajne sa nim rozumie individuálne špecifický súbor vlastností, postojov jednotlivca, ktoré sa premietajú do jeho jednania a činia ho spôsobilým k výkonu najrôznejších činností. Táto široko chápaná schopnosť anticipovať situácie a reagovať na ne primeraným spôsobom sa rozvíja v procese celoživotného učenia a je podmienená permanentným procesom zdokonaľovania čiastočných schopností a zručností jednotlivca, vrátane dynamiky jeho sociálnych väzieb a vzťahov v rámci malých i veľkých sociálnych skupín.

Pre lepšie odlíšenie od predchádzajúceho významu pojmu kompetencia sa v tomto prípade používa taktiež termín pracovná spôsobilosť (Tureckiová, 2004).

Rozvíjanie kľúčových kompetencií sa už úspešne uplatňuje v rámci vzdelávania a rozvoja manažérov. Kompetenciou manažéra sa rozumie jeho schopnosť vykonávať určitú funkciu alebo súbor funkcií a dosahovať pri tom určité úrovne výkonnosti. Niektorí autori hovoria o „rozvoji manažérov“ (Armstrong, 2002, s. 523) či „riadení kariéry“ (Armstrong, 2002, s. 537), o manažérskych kompetenciách, „manažérskom rozvoji“ (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 15). Ide o nepretržitý proces, ktorý poskytuje širokú škálu príležitostí, činností a zdrojov pre rozvoj súboru praktických kompetencií a zvyšovanie výkonnosti manažérov. Práve na praktické využitie týchto kompetencií a ich efektívnu aplikáciu v každodennej praxi sa v poslednej dobe kladie veľký dôraz.

Prokopenko, Kubr (1996, s. 23-25, upravené) delia manažérske kompetencie (obsah a štruktúra) na niekoľko zložiek, a to na:

- znalosti (získané a v pamäti uchované informácie o určitých javoch, pojmoch a ich vzťahoch a súvislostiach; súbor znalostí)
- povahové črty (určité povahové črty sú potrebné pre určitý druh práce, lebo určujú, ako bude manažér reagovať na všeobecný súbor udalostí),
- postoje (spočívajú v cítení a v zaujímaní stanovísk pre a proti k rôznym otázkam; hodnoty a z nich vyplývajúce postoje sú formované celoživotnými skúsenosťami),
- zručnosti (schopnosť robiť určité veci, aplikovať znalosti, osobné predpoklady a postoje v pracovnom prostredí, zručnosť odborno-technická, všeobecná manažérska a organizačná, analytická a koncepčná atď.),
- skúsenosti (nie všade platí, že sa kvalifikácia zvyšuje úmerne s dĺžkou praxe; v tejto oblasti a súvislosti to platí len obmedzene),
- kompetencie technické (technické znalosti, talent a postoje, ktoré sa týkajú technologických, informačných, ekonomických a finančných aspektov práce),
- kompetencie v jednaní s ľuďmi (oblasť správania a vystupovania, komunikatívnosť, asertívny štýl jednania).

Podľa Mužíka (Veteška, Tureckiová, 2008) sú manažérske kompetencie kombináciou troch aspektov, a to: analytického, interpersonálneho a emocionálneho. Požiadavky kladené na manažérov sa menia podľa odvetvia, typu organizácie, miery zodpovednosti, všeobecne ich však môžeme rozdeliť do štyroch nasledujúcich skupín:

- analyticko-koncepčná schopnosť („čo robiť“; súbor manažérskych postupov a prístupov k jednotlivým činnostiam, napríklad marketing, financie, výroba, riadenie ľudských zdrojov),
- manažérske procesné zručnosti („ako to robiť“; umenie jednať, načúvať a komunikovať, schopnosť efektívne si zorganizovať vlastný čas, umenie stanoviť si priority),
- osobné črty a vlastnosti,
- „know-how“ daného odvetvia (súbor znalostí o danom odbore a všetkom, čo súvisí s ďalším rozvojom, vrátane znalosti konkurenčného prostredia a vytvárania „užitočných“ osobných väzieb zainteresovaných ľudí).

Osobné črty a vlastnosti manažéra patria do jednej z vyššie uvedených kategórií. Najčastejšie sú podľa Prokopenka a Kubra (1996, s. 27, upravené) požadované nasledujúce vlastnosti:

- pracovitosť (vnútorná energia, ktorá poháňa vpred),
- schopnosť práce v tímoch (kooperácia s ostatnými, využitie ich potenciálu),
- vlastná hierarchia hodnôt (vyvinutá schopnosť rozlišovať dobro a zlo, správne a nesprávne),
- tvorivosť (schopnosť myslieť, tvorivý prístup, systematickosť),

- cieľavedomosť (schopnosť sústrediť sa na výsledky),
- osobné kúzlo (charizma, schopnosť inšpirovať druhých),
- prispôsobivosť (schopnosť odpútať sa od vlastného kultúrneho a spoločenského zázemia),
- empatia (vcítenie a porozumenie),
- dôslednosť (schopnosť zaoberať sa detailmi bez straty celkovej koncepcie),
- sebaistota (znalosť seba samého, reálnosť vnímania vlastných predností a nedostatkov),
- ďalšie osobnostný a profesijný rozvoj, vzdelávanie (sebavzdelávanie, schopnosť učiť sa).

Pod pojmom kompetencie manažéra rozumieme teda jeho schopnosť vykonávať určitú funkciu alebo súbor funkcií a dosahovať pri tom určitú úroveň výkonnosti. Definícia kompetencií manažéra je vyjadrená popisom jeho znalostí, povahových rysov, postojov a schopností (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 19).

Začiatky uplatňovania kompetenčných modelov siahajú hlboko do minulosti. Dôvod ich prehodnotenia v USA bol v dôsledku ich zlyhávania. Súčasný stav kompetenčných prístupov je znak, že Flanagan sa ubral správnym smerom. Prezentuje niekoľko štúdií, ktoré sú realizované v *United States Air Force Aviation Psychology Programme* v rokoch 1941 až 1946. Flanagan zo svojich úvah vyvodil záver, že analýza pracovného miesta má byť založená na identifikovaní kľúčových požiadaviek na miesto. Flanaganova práca položila základ nového prístupu k hodnoteniu pracovných funkcií. Ako prvý identifikoval ľudský rys nazvaný „kompetencia“ až v roku 1959 Robert White. V roku 1979 McClelland doplnil Flanganovu teóriu o dva aspekty. Poukázal na potrebu jasného definovania výkonu a na fakt, že úspech alebo zlyhanie je výsledkom viacerých vplyvov. McBer spolu s McClellandom predstavili program hodnotenia kompetencií. Hlavnou úlohou výskumu bolo zistiť, ktoré kompetencie odlišujú úspešných manažérov od menej úspešných (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s.19).

1.2 Základné kompetencie manažérskej práce

Podľa Kubeša et al. (2004) za kompetentného manažéra môžeme považovať manažéra, ktorý okrem toho, že je na svojej pozícií vybavený súborom právomocí, má aj ďalšie predpoklady úspešne riadiť organizáciu a riešiť prípadné krízové situácie. Spôsobilosti manažéra predstavujú súbor znalostí, schopností, zručností a skúseností, ako aj fyzickej a psychickej pripravenosti tieto kvality využiť na efektívne vykonávanie určitých úloh (funkcií a rolí) v súlade s delegovanými kompetenciami a všeobecným očakávaním. Väčšina autorov rozlišuje koncepčné, sociálne a odborné spôsobilosti, pričom je treba vedieť, že na jednotlivých úrovniach riadenia nemusí byť ich zastúpenie rovnaké.

- Koncepčné spôsobilosti sú nevyhnutné najmä u manažérov vyššej úrovne riadenia.
- Sociálne spôsobilosti, schopnosť komunikovať a viesť ľudí by mali patriť k výbave manažéra na akejkoľvek úrovni riadenia, v akejkoľvek oblasti pôsobenia.
- Technické spôsobilosti by tiež mali byť vlastné každému vedúcemu, nevyhnutné sú najmä na nižších úrovniach riadenia.

Iný pohľad na delenie manažérskych kompetencií ponúka Tyron (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 34). Zakladá sa na type práce a na jej naviazaných potrebných zručnostiach. Výsledný profil konkrétnej pozície vzniká ako kombinácia zručností a troch nasledujúcich kategórií:

1. **Manažérske kompetencie** sa skladajú zo zručností a schopností, ktoré prispievajú k vynikajúcemu výkonu v roli manažéra. Ich cieľom je zaistiť, aby boli úlohy splnené v súlade so strategickými plánmi, ďalej musia vytvárať priaznivé prostredie v tíme, vyberať a rozvíjať svojich podriadených. Ako príklad môžeme uviesť riešenie

konfliktov, koučovanie zamestnancov, delegovanie, hodnotenie zamestnancov, výber zamestnancov.

2. **Interpersonálne kompetencie** sú nevyhnutné pre efektívnu komunikáciu a budovanie pozitívnych vzťahov s ostatnými. Sú dôležité v každej pozícii, kde prichádzame do kontaktu i inými ľuďmi. Zaisťujú dosiahnutie synergického efektu pri dosahovaní cieľov skupiny. Patria sem napríklad schopnosť vyjednávania, empatia, prezentačné zručnosti, spolupráca, či budovanie vzťahov.
3. **Technické kompetencie** sú tvorené súborom zručností, vzťahujúcich sa ku konkrétnej funkcii. Zaisťujú, že zamestnanec je schopný úspešne plniť úlohy alebo série úloh, ktoré sú typické pre jeho prácu a zároveň veľmi odlišné od práce iných špecialistov. Medzi takéto kompetencie patria napríklad zber dát, analýza a sumarizácia, programovanie, účtovníctvo, zostavovanie rozpočtov ale taktiež aj riešenie problémov a rozhodovanie.

Podľa Birknerovej (2010) sa v poslednom čase zdôrazňuje význam mravných, plánovacích, realizačných, komunikačných, analytických a hodnotiacich schopností, ako aj schopností viesť ľudí a riešiť konflikty. Špecifické úlohy alebo riadenie špeciálnych pracovísk vyžadujú určitú modifikáciu potrebných schopností, zručností a skúseností manažéra.

2 POŽIADAVKY NA MANAŽÉRA V SÚČASNOSTI

Zhodujeme sa s názorom Šajbidorovej (1999), že: „Súčasné obdobie rozvoja trhovej ekonomiky v našej spoločnosti kladie mimoriadne vysoké nároky na osobnosť manažéra. Obstáť v tvrdej konkurencii môžu len silné osobnosti, dobre odborne pripravené, psychicky i fyzicky zdatné, s vysokým morálnym a etickým kreditom.“

Pri tvorbe zoznamu požiadaviek na manažéra je potrebné vychádzať nie zo všeobecného opisu, ale z odpovede na otázku, čo manažér aktuálne robí, aké sú potreby a vízie organizácie (Letovancová, 2002).

V množstve žiaducich schopností, znalostí a zručností vystupujú v súčasnosti do popredie tie, ktoré umožňujú manažérom efektívne pôsobiť v dynamicky sa meniacich podmienkach. Je zreteľný posun k posilňovaniu významu osobnostných charakteristík, k schopnosti vnímať problémy v širších súvislostiach, Za preferované vlastnosti efektívnych vedúcich tímov a lídrov organizácií sú pokladané najmä nasledujúce:

- ✓ inteligencia, iniciatívnosť, sebadôvera,
- ✓ „helikoptérový nadhľad“ – t.j. schopnosť vidieť širšie súvislosti, schopnosť systémového prístupu,
- ✓ schopnosť pracovať s rôznymi ľuďmi – schopnosť s nimi komunikovať a spolupracovať,
- ✓ pocit komplexnej zodpovednosti,
- ✓ sledovanie a dodržiavanie vytýčených cieľov,
- ✓ skúsenosti s vedením skupiny – čím skôr tým lepšie, význam majú aj rôzne riadiace aktivity v záujmových organizáciách a pod., absolvovanie výcviku mladých manažérov a pod.,
- ✓ skúsenosti z práce na rôznych pracovných pozíciách.

Pre prácu manažéra sú uvedené charakteristiky zvlášť dôležité bez ohľadu na úroveň riadenia a na oblasť spoločenského života, v ktorej pôsobí. V poslednom čase je možné badať odklon od tradičného poňatia požiadaviek na osobnosť manažéra. Viac ako vlastnosti potrebné pre plnenie klasicky poňatých funkcií a rolí manažéra sa preferuje spôsobilosť plniť konkrétne ciele na úrovni (v kvalite) podľa stanoveného štandardu. V prípade riešenia krízy je síce obtiažne presne stanoviť štandard očakávaného výsledku krízového manažmentu, ale podnetné je chápanie kompetencií na dvoch úrovniach, na úrovni funkčnej a na úrovni osobnej (Míka, 2001).

2.1 Osobnostné predpoklady pre manažérsku prácu

Osobnostné predpoklady, ktoré sú vyžadované od uchádzačov oveľa viac spadajú do psychologickej oblasti.

Štyri základné osobnosti v pracovnom kontexte sú nazvané pracovná orientácia, pracovné správanie, sociálne kompetencie a psychická konštitúcia (Hossiep, Paschen, 2003, s. 21):

1) Prvý trs osobnosti nazvaný pracovná orientácia predstavujú charakteristiky motivácia k výkonu, motivácia k vedeniu a motivácia k utváraniu.

Popisuje *motiváciu vztiahnutú k výkonu profesie* – čo danú osobu motivuje pri plánovaní a utváraní vlastnej kariéry a na čo pri svojej práci kladie zvláštny dôraz. Ukazujú, že výrazná motivácia k výkonu predstavuje silný impulz pre nadpriemerný pracovný
výkon.

Motivácia k utváraniu – Táto škála sa spoločne so škálou motivácia k vedeniu významne prekrýva s konceptom moci od McClellanda (1987). Obidve zahŕňajú pripravenosť podnietiť druhých ľudí k činu, ktorý by bez tohto podnetu nemuseli sami vykonať. V tomto modeli autori rozlišujú medzi priamym sociálnym vplyvom (motiváciou k vedeniu) a vplyvom na procesy a štruktúry (motivácia k utváraniu). Toto činia na základe zistení o relatívne nízkych koreláciách obidvoch stránok osobnosti v niektorých profesijných oblastiach.

Motivácia k vedeniu – táto škála meria tú časť motivácie k moci, ktorá sa vzťahuje na priamy vplyv na sociálne pochody. Predstavuje teda najvýraznejšie zastúpenie pôvodného konceptu motivácie k moci. Táto škála zahrňuje aj dodatočné aspekty, ktoré nepatria nutne k motívu moci ako takému, ale oslovujú skôr sebahodnotenie ľudí motivovaných k moci (ako vedomie, že vyžarujú aktivitu a slúžia ďalším osobám na orientáciu).

2) Druhý trs osobnosti – pracovné správanie je tvorené svedomitosťou, flexibilitou a rozhodnosťou. Sústreďuje sa na rôzne spôsoby správania pri práci.

Svedomitosť – v tomto pojatí odpovedá sčasti faktoru svedomitosť v modeli Big Five (Costa a McCrae, 1980), ale tu je chápaná v užšom zmysle a zahrňuje v podstate aspekty starostlivosti a precíznosti. Tento užší koncepčný rámec bol zvolený, pretože práve v tomto bode (pragmatizmus vs. perfekcionizmus) sa mnohé požiadavky na činnosť v zásade líšia a preto by malo byť zaistené podľa možnosti nekonfundované meranie.

Flexibilita – sa prekrýva s faktorom „otvorenosť voči skúsenosti“ v modeli Big Five, ktorý je ale chápaný širšie (obsahuje otvorenosť a prispôsobivosť platnú pre široké oblasti života) ako tunajšie pojatie. Tu ho autori chápu ako profesijnú flexibilitu, ktorá postihuje hlavne ochotu a schopnosť prispôsobovať sa premenlivým podmienkam v zamestnaní a meniacim sa situáciám.

Rozhodnosť – značne zodpovedá konštruktu rozhodnosť po rozhodnutí podľa autorov Kuhl a Beckmanna (1994). Tento bipolárny kontinuálny konštrukt (stav vs. rozhodnosť) je koncipovaný ako popis stavu i ako vlastnosť. Osoby orientované na daný stav sa podľa tejto teórie po rozhodnutí zaoberajú skôr aspektmi situácie a ustrnú na svojich úvahách, ktoré v nepriaznivom prípade ochromia pripravenosť k činu. Osoby orientované na činy oproti tomu chcú byť po rozhodnutí okamžite aktívne a svoje úmysly chcú okamžite realizovať. Navyše sa im darí vyrušiť ďalšie informácie alebo rozptýlenie a smerovať svoju energiu na samotný čin. Z doterajších výskumov sa však nedá odvodiť, či osoby orientované na činy jednajú lepšie alebo účelnejšie. Isté však podľa autorov je, že ich aktivity sú rýchlejšie v čase.

3) Tretím trsom sú sociálne kompetencie, tvorené senzitivitou, schopnosťou kontaktov, sociabilitou, orientáciou na tím a schopnosťou presadiť sa. Sústreďuje sa na spôsob akým sa daná osoba správa k druhým ľuďom a aké k nim má vzťahy.

Senzitivita – táto škála vznikla bez priamej nadväznosti na nejaký existujúci psychologický konštrukt. V bežnej reči by sme mohli hovoriť skôr o schopnosti empatie. Tomuto pojmu sa autori ale vyhli, lebo obsahuje určitý „prosociálny“ komponent. Touto škálou sa ale nezisťuje citlivosť, ale iba schopnosť vnímať aj slabé signály z medziľudskej oblasti. Pripravenosť

prispôsobiť svoje správanie týmto signálom by sa dala priradiť skôr do okruhu škály sociabilita. Tieto aspekty sa autorom javia v profesijnom kontexte ako najbližšie k extra verzii.

Sociabilita – táto škála je veľmi podobná faktoru prívetivosť v modeli Big Five. Zachytáva priateľský a ohľaduplný základný postoj v sociálnych situáciách, túžbu po harmonických vzťahoch a istú ochotu prispôsobiť sa predovšetkým s cieľom zamedziť konfliktom a napätiu (v zmysle výraznej potreby harmónie).

Orientácia na tím – vznikla základu v špecifickom psychologickom konštrukte. Autori ju vyvodili bezprostredne z bežného chápania tohto pojmu. Postihuje záujem a ochotu vzdať sa vlastnej pozície v prospech spolupráce v tíme. S týmto sa spája tiež aktívne predsavzatie zodpovednosti pre pokrok kooperácie, ako i ochota podieľať sa na rozhodnutiach tímu a podporovať ich.

Schopnosť presadiť sa – touto škálou sa meria rozsah pohotovosti k aktívnemu presadeniu navzdory prekážkam a schopnosť sledovať vlastné pojatie, aj keď sa vyskytnú problémy, ktoré sú spôsobené druhými osobami. Aj táto škála vychádza z bežného chápania pojmu a nie je založená na existujúcom konštrukte. Má istú blízkosť ku konštruktu „motivácie k moci“ v zmysle využitia určitej základne moci ako náskoku v informáciách alebo ako formálna právomoc rozkazovať s cieľom uskutočniť vlastné predstavy.

4) Štvrtý a posledný trs je psychická konštitúcia a je reprezentovaný emocionálnou stabilitou, odolnosťou voči záťaži a sebavedomím. Zisťuje prežívaný psychický tlak jedinca.

Emocionálna stabilita – v podstate zodpovedá faktoru „neuroticizmus“ v modeli Big Five alebo v Eysenckovom modeli osobnosti. Zisťuje dispozíciu v všeobecne vyrovnanému základnému emocionálnemu postoju, ktorý je základom primeranej kontroly vlastných emocionálnych reakcií.

Odolnosť voči záťaži – vznikla bez priameho základu v existujúcom psychologickom konštrukte. Pomocou nej sa zisťuje do akej miery sa osoba vníma ako (fyzicky) robustná a odolná voči problémom. Toto sebahodnotenie nemusí nutne korešpondovať so skutočným telesným stavom. Množstvo osôb, ktoré sami seba vnímajú ako odolné voči záťaži, trpia práve v dôsledku obrovskej záťaže, ktorej sa vystavujú, telesnými problémami.

Sebavedomie – je v bežnom zmysle slova interpretované ako „emocionálna nezávislosť“ v zaobchádzaní s ostatnými. Primerane tomu, je aj v tomto modeli konceptualizovaná ochota zastávať otvorene vlastné predstavy, ciele a spôsoby správania, aj keď môžu u druhých osôb vyvolať odmietnutie. Málo vyvinuté sebavedomie potom poukazuje na starostlivé úsilie o zistenie vlastného vplyvu na ostatných. Aj táto charakteristika vznikla bez priamej nadväznosti na určitý psychologický konštrukt.

ZÁVER

Osobnosť pracovníka predstavuje súhrn jeho psychických a fyzických predpokladov na vykonávanie určitého druhu činnosti. Čím lepší je súhrn požadovaných vlastností, schopností a vedomostí pracovníka, tým vyššia je jeho spôsobilosť úspešne vykonávať danú pracovnú činnosť. Pre prácu manažéra sú dané špecifické požiadavky na jeho osobnosť úplne odlišné od požiadaviek iných pracovných funkcií.

Každý manažér je iný, u každého ja jeho nadobudnuté a získané vlastnosti prejavujú iným spôsobom. Napriek tomu od každého manažéra očakávame, že bude efektívne využívať svoje vedomosti, schopnosti ako aj manažérske nástroje na splnenie cieľov organizácie.

Manažérske kompetencie hrajú významnú úlohu v snahe posunúť ďalej výkonnosť firiem viac než dvadsať rokov. Na svete neexistuje firma, ktorá by si nepriala mať čo najschopnejších manažérov. Vďaka prístupu orientovanému na manažérske kompetencie dokáže podnik prijať správnych ľudí na správne miesta, používať spravodlivé systémy odmeňovania, vychovať manažérov pre budúce plány a ciele a optimalizovať kariérny rozvoj svojich zamestnancov.

Manažment sa díva hlavne do budúcnosti, i keď žije prítomnosťou. Potreba nového typu manažéra vyplýva zo zmien, ktorými prechádzajú zahraničné i naše firmy. Hodnoty, ako sú kapitál a zisk, sa v súčasnej etape rozvoja svetového manažmentu nepovažujú za najdôležitejšie. Toto miesto sa prisudzuje informáciám a tvorivosti ľudí. To je dosť zásadná zmena, ktorá ovplyvňuje ciele firmy a jej stratégiu.

Literatúra

ARMSTRONG, M., STEPHENS, T. 2008. Management a leadership. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 272 s. ISBN 978-80-247-2177-4.
BIRKNEROVÁ, Z. 2010. Organizačné správanie – cvičebnica. FM PU, Prešov, 2010. ISBN 978-80-555-0128-4
HAMETOVÁ, L. 2004. *Bochumský osobnostní intentář /BIP* /. In: Psychologie v ekonomické praxi, roč. 39, 2004, 3-4, s. 161-170.
HOSSIEP, R., PASCHEN, M. 2003. *Bochumský osobnostný dotazník – BIP – príručka* (1. vyd.). Praha: Testcentrum Praha.
KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. *Manažerské kompetence*, Grada Publishing, Praha, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
LETOVANCOVÁ, E. 2002. *Psychológia v manažmente.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2002. 168 s. ISBN 80-223-1725-X.
MIKULÁŠTÍK, M. 2007. Manažerská psychologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 384 s. ISBN 978-80-247-1349-6.
MÍKA, V. 2001. Personality and Competencies of Crisis Managers . In: *Zborník z medzinárodnej konferencie „Globál Business and Economic Development“*. Bratislava: FM UK&Montclair State University, 2001.
PROKOPENKO, J.; KUBR, M. a i. 1996. Vzdelávání a rozvoj manažerů, 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-6.
ŠAJBIDOROVÁ, M. 1999. *Osobnosť manažéra ako rozhodujúci faktor prosperity podnikateľských subjektov.* Dostupné na internete: http://www.agris.cz/vyhledavac/detail. php?id=103886&iSub=518&sHighLight=%9Aajbidorov%E1
TURECKIOVÁ, M.: Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Grada Publishing, Praha, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-247-1770-8.

Kontaktná adresa autorov:

Mgr. Milina Baranová
Ing. Jana Špánirová
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove
Konštantínova 16, 08001 Prešov, SR
email: baranova.milina@gmail.com
janulkaaa17@azet.sk

VÝVINOVÉ ROZDIELY V SOCIÁLNEJ INTELIGENCII A JEJ KOMPONENTOCH[1]

František Baumgartner*, Eva Karaffová*, Katarína Matejová**, ČR
****Psychologický ústav AV ČR, v.v.i., Brno***
*****Diagnostické centrum, Ružomberok***

Abstrakt
Príspevok pojednáva o výsledkoch výskumu venovaného sociálnej inteligencii (SI) z aspektu vývinu. Boli porovnávané štyri skupiny respondentov rozdelené podľa vývinových období. Vzorku tvorilo celkove 467 osôb (256 žien, 211 mužov). Sociálna inteligencia bola zisťovaná dotazníkom TSIS, ktorý popri celkovej úrovni SI umožňuje merať jej tri komponenty. Výsledky umožňujú hovoriť o jej zvyšovaní v priebehu vývinu, nie však priamočiarom. Poukazujú aj na lepšie výsledky žien oproti mužom. Zistenia sú diskutované s ohľadom na poznatky o psychickom vývine.

Abstract
Paper deals with results of research devoting to social intelligence (SI) from aspect of development. Four groups of respondents, dividing according to developmental periods, were compared. 467 subjects comprised the sample (256 females, 211 males). Social intelligence was measured by questionnaire TSIS. This scale measures the global level of SI and also its three components. The increasing of SI in course of development was yielded, but not linear. The results also show higher level of social intelligence in women in contrast to men. The findings are discussed with regard to knowledge about psychological development.

Kľúčové slová
sociálna inteligencia, vývinové diferencie, adolescencia

Key words
social intelligence, developmental differences, adolescence

Teoretické východiská

Psychologický výskum sa zaoberá štúdiom ľudskej inteligencie viac než sto rokov. Od jeho počiatkov až po dnešné dni predstavuje akademická inteligencia jeden z najviac skúmaných konštruktov v rámci vedeckých výskumov v psychológii. Priekopníkom štúdia sociálnej inteligencie bol E. L. Thorndike a sociálna inteligencia ako samostatný pojem sa začala podrobnejšie skúmať v 20-tych rokoch minulého storočia. Thorndikova dvojfaktorová koncepcia (1925) stavia na schopnosti porozumieť iným ľuďom a schopnosti správať sa v súlade so sociálnymi požiadavkami. Na tomto základe bola zostavená prvá metodika na meranie sociálnej inteligencie – Washingtonská škála (Moss, Hunt, 1928, in Baumgartner, Orosová, Výrost, 2008). Následne bola Thorndikeova (1925) definícia sociálnej inteligencie rozdelená na kognitívne a behaviorálne komponenty (O'Sullivan et al., 1965). Všetky komponenty sociálnej inteligencie boli koncipované bez explicitnej teórie, čo prispelo k ich rozšíreniu, ako aj k nárastu nástrojov merania. Prvým autorom, ktorý vytvoril koncepciu postavenú na odlišnom základe, bol F. S. Chapin, ktorý v roku 1939 uviedol, že mierou sociálnej inteligencie je participácia jedinca na organizovaných skupinách a inštitúciách (Ruisel, 1999). Zásadný obrat však priniesla až koncepcia J. P. Guilforda z roku 1967. Tento autor chápe inteligenciu ako systém 120 rôznych intelektových schopností, zahrňujúcich kategórie operácií, obsahu a produktov. K sociálnej inteligencii sa vzťahuje obsahová oblasť, ide teda o správanie ľudí, s ktorými jedinec vstupuje do kontaktu (Guilford, 1967).

V priebehu vývinu konštruktu sociálnej inteligencie analýzy poukazovali na možnosť rozlíšiť sociálnu a akademickú inteligenciu (Schulze, Izard, Abe, 2005). Empirické výsledky

[1] Príspevok vznikol v rámci výskumného zámeru Psychologického ústavu AV ČR reg. č. AV0Z70250504 a grantového projektu GA ČR, č. 406/09/2096.

týkajúce sa vzťahu sociálnej inteligencie a akademickej inteligencie sú však neurčité a zdá sa, že závisia na zvolenej metóde merania. Ďalším významným medzníkom bola teória mnohonásobnej (multidimenzionálnej) inteligencie podľa H. Gardnera (1993, 1999), ktorá rozdeľuje (v pôvodnom modeli) všeobecnú intelektovú schopnosť na 7 rozdielnych, na sebe nezávislých druhov inteligencie. Každá z nich je oddeleným fungujúcim systémom, i keď môžu vzájomne spolupracovať (Sternberg, 2002). Dnes môžeme povedať, že Gardnerova koncepcia intrapersonálnej inteligencie sa veľmi podobá súčasnému chápaniu emočnej inteligencie, zatiaľ čo interpersonálna inteligencia je blízka inteligencii sociálnej. R. J. Sternberg vytvoril koncept úspešnej inteligencie, kde vyzdvihuje mimo iné aj sebamotiváciu, sebakontrolu, vytrvalosť, orientáciu na výsledok a primerané vnímanie reality (Sternberg, 2002). Počas posledných desiatich rokov sa pre lepšie porozumenie štruktúre a konštruktovej validite sociálnej inteligencie objavujú snahy používať výskumné schémy, ktoré merajú viaceré črty viacerými metódami (prístup „multitrait-multimethod“, Lee, Day, Meara, Maxwell, 2002). Tieto štúdie poskytli jasné dôkazy o viacdimenzionalite sociálnej inteligencie. Pri vymedzení sociálnej inteligencie je rozlišované, ako jedinec rozumie, interpretuje vlastné správanie, správanie sa iných ľudí a ako sa v závislosti od toho dokáže efektívne správať (Orosová et al., 2004).

Jedna zo základných funkčných koncepcií inteligencie je podľa V. Smékala (2002) inteligencia ako prispôsobenie. Podľa tejto koncepcie je inteligentný človek schopný vo väčšom rozsahu meniť svoje správanie v súlade s meniacimi sa podmienkami prostredia. V prispôsobení V. Smékal zdôrazňuje i prvok asimilácie podľa J. Piageta. Sociálna inteligencia je konštrukt, ktorý zahŕňa: vnímavosť pre vnútorné stavy a nálady iných ľudí, všeobecnú schopnosť zaoberať sa inými ľuďmi, poznatky o sociálnych normách a sociálnom živote, schopnosť orientovať sa v sociálnych situáciách, využívanie sociálnych techník, manipuláciu, komunikáciu s inými ľuďmi, sociálnu príťažlivosť, sociálnu adaptáciu (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Vo vymedzení sociálnej inteligencie sa kladie dôraz na kognitívnu oblasť: sociálne poznávanie, sociálna percepcia, analytická zložka a na behaviorálnu oblasť: efektívne správanie, ktoré zodpovedá sociálnemu poznávaniu. D. H. Silvera, M. Martinussen, T. I. Dahl (2001) na základe empirického štúdia odvodili tri podstatné komponenty sociálnej inteligencie, ktoré možno zaradiť k týmto oblastiam. Sú nimi spracovanie sociálnych informácií a sociálna vnímavosť ako kognitívne aspekty a sociálne spôsobilosti náležiace k behaviorálnej oblasti. Súčasné štúdie o sociálnej inteligencii prezentujú vzťah medzi sociálnou inteligenciou a súvisiacimi psychologickými premennými (sociálna kompetencia, sociálne schopnosti, empatia, atď.) ako vzťah medzi určitou vnútornou predispozíciou a premennými, ktoré v rôznych mierach sýtia konštrukt sociálnej inteligence (Kihlstrom, Cantor, 2000).

Vývin sociálnej inteligencie zatiaľ nebol dostatočne popísaný. Možno hovoriť o sociálnej inteligencii už v ranom detstve alebo ide o charakteristiku, ktorá sa vyvíja počas života? V detstve sa hovorí skôr o sociálnej kompetencii ako o meradle sociálneho fungovania jednotlivca, než o sociálnej inteligencii (Říčan, 2004). Je možné počas života naučiť sa jednotlivým komponentom sociálnej inteligencie? Alebo je podobne ako akademická inteligencia skôr vrodenou dispozíciou, ktorú možno rozvíjať poskytovaním primeraných podnetov a vytváraním vhodného prostredia? Výskumy dokazujú, že počiatky sociálnej kompetencie sa prejavujú už v ranom detstve, na základe týchto raných skúsenosti možno predpovedať neskorší úspech jednotlivca vo viacerých oblastiach života. D. E. McClellanová a L. G. Katzová (2001) uvádzajú, že dlhodobú sociálnu a emocionálnu adaptáciu dieťaťa, jeho akademický a kognitívny rozvoj posilňujú najmä časté možnosti zvyšovania sociálnej kompetencie počas detstva. Jednu z prvých teórií vývinu morálneho usudzovania u detí rozvinuli J. Piaget a L. Kolhberg (Cohen, 2001). Bez ohľadu na konkrétny prístup, existujú určité všeobecné princípy kognitívneho vývinu. Jedinec v priebehu vývinu získava kontrolu

nad svojim myslením a učením, vytvára komplexnejšie vzájomné väzby medzi myslením a správaním, dôkladnejšie spracováva informácie (z problému kóduje viac informácií), postupne nadobúda vedomosti, dokáže obsiahnuť zložitejšie vzťahy, stratégie a informácie používa flexibilnejším spôsobom (Sternberg, 2000).

Výskumný problém

Možnosť identifikovať rozdiely v sociálnej inteligencii a jej jednotlivých komponentoch (spracovanie sociálnych informácií, sociálna vnímavosť a sociálne spôsobilosti) vo vybraných vývinových obdobiach bolo cieľom empirickej štúdie. Zaoberali sme sa výskumnou otázkou zmien v úrovni sociálnej inteligencie v priebehu ontogenetického vývinu jednotlivca. Predpokladali sme, že medzi vývinovými obdobiami sú signifikantné rozdiely v celkovej miere sociálnej inteligencie, ako aj v spracovaní sociálnych informácií, sociálnej vnímavosti a sociálnych spôsobilostiach (ako komponentoch SI), pričom počas vývinu dochádza k zlepšovaniu týchto schopností. Sledovali sme aj rodové rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch.

Metóda

Výskumná vzorka

Výskumné hypotézy sme overovali vo výskumnom súbore 467 respondentov, vo veku od 10 do 36 rokov (M = 16,62; SD = 3,71). Z celkového počtu bolo 211 respondentov mužského pohlavia (45,2%) a 256 respondentiek ženského pohlavia (54,8%). Výskumný súbor sme rozdelili do jednotlivých vekových skupín, ich stručnú deskriptívnu štatistiku uvádzame v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1: Deskriptívna štatistika výskumného súboru.

Vývinové obdobie	N	muži	ženy	min. vek	max. vek	priemer	štand. odch.
stredný školský vek	77	38	39	10	12	11,09	0,52
starší školský vek	135	57	78	14	15,9	14,75	0,48
adolescencia	105	62	43	16	17,9	16,84	0,82
mladá dospelosť	150	54	96	18	36	20,87	2,07
spolu	467	211	256	10	36	16,62	3,71

Nástroje

Škála sociálnej inteligencie (T.S.I.S)

Opis metodiky. Nórski autori Silvera, Martinussenová, Dahl (2001) v snahe zostrojiť jednoduchú metodiku využiteľnú v rôznych typoch výskumov zhromaždili výpovede štrnástich expertov (vysokoškolských pedagógov fakulty psychológie v Tromsø), spracovali ich kvalitatívnym i kvantitatívnym spôsobom a zostavili prvú verziu metodiky, ktorá mala 103 položiek. Získané dáta podrobili faktorovej analýze a na základe výsledkov vybrali 21 položiek pre konečnú verziu štruktúrovanú do troch faktorov. Toto riešenie bolo potvrdené aj konfirmačnou faktorovou analýzou. Faktory sú: a) spracovanie sociálnych informácií (social information processing – SP), napr.: Často rozumiem, čo si iní naozaj myslia pomocou ich výrazu, reči tela; b) sociálne spôsobilosti (social skills – SS), napr.: Som úspešný v nadväzovaní dobrých vzťahov s novými ľuďmi; c) sociálna vnímavosť (social awareness – SA), napr.: Často ma prekvapujú reakcie ostatných na moje konanie. Mieru súhlasu respondenti vyjadrujú na 7 bodovej Likertovej škále (1-vystihuje ma to veľmi slabo až 7-vystihuje ma to veľmi dobre).

Psychometrické parametre. Vnútorná reliabilita je dostatočne vysoká. Autori uvádzajú hodnoty Cronbachovho α pre jednotlivé subškály nasledovne: SP = 0,79; SS = 0,85; SA = 0,72 (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). V slovenskej populácii metodiku použili Baumgartner, Vasiľová (2006), Baumgartner (2009), Frankovský, Birknerová (2010) a Birknerová, Frankovský (2011), pričom bola potvrdená obsahovo zhodná 3-faktorová štruktúra. Výsledky vnútornej konzistencie (Cronbach's α) jednotlivých subškál v našom výskumnom súbore (N=467) sú nasledovné: SP = 0,77; SS = 0,72; SA = 0,62.

Štatistické spracovanie

Nástroje boli administrované skupinovo, v jednotlivých vekových skupinách boli súčasťou rozsiahlejšej batérie testov. Po ukončení zberu údajov sme ich následne spracovali využitím štatistického softwaru SPSS 15, pričom vzhľadom na dotazníkový charakter odpoveďových škál a rozloženie získaných údajov boli použité parametrické štatistiky: t-testy pre nezávislé výbery, multivariačná analýza rozptylu - MANOVA, Tukey post-hoc test.

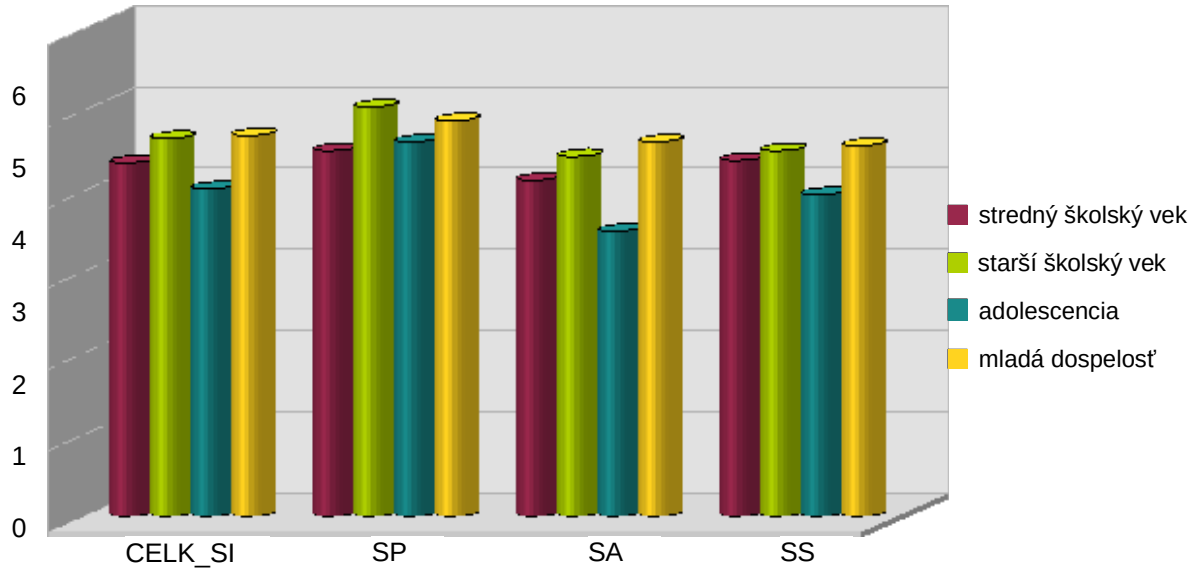
Výsledky

Cieľom empirickej štúdie bolo identifikovať a bližšie popísať rozdiely v jednotlivých komponentoch sociálnej inteligencie (spracovanie sociálnych informácií, sociálna vnímavosť a sociálne spôsobilosti) ako aj celkového skóre sociálnej inteligencie vo vzťahu k vybraným vývinovým obdobiam jednotlivca. Pri overovaní hypotéz sme použili dvojvchodovú analýzu rozptylu (rod x veková skupina) MANOVA, pričom ako nezávislé premenné do analýzy vstupovali príslušnosť k vekovej skupine a pohlavie. Závislými premennými boli celkové priemerné skóre sociálnej inteligencie a jej komponentov. Výsledky multivariačnej analýzy rozptylu MANOVA sú uvedené v tabuľke č. 2. Pre podrobnejšiu analýzu rozdielov sme realizovali post hoc testy (Tukeyho).

Tabuľka č. 2: Rozdiely v celkovom priemernom skóre sociálnej inteligencie a jej komponentoch (podľa T.S.I.S.) vzhľadom na rod a vek respondentov

	rod					vekové skupiny						
	muži	ženy	df	F	p	st. šk. vek	sr. šk. vek	adolesc.	ml. dosp.	df	F	p
CELK_SI	4,277	4,629	1	9,978	0,002	4,354	4,651	4,027	4,687	3	18,109	0,000
SP	4,623	4,949	1	4,694	0,031	4,501	5,037	4,612	4,866	3	4,436	0,004
SA	4,040	4,390	1	3,358	0,068	4,145	4,428	3,514	4,612	3	23,944	0,000
SS	4,201	4,521	1	7,151	0,008	4,376	4,507	3,955	4,563	3	7,338	0,000

Legenda: CELK_SI – celkové priemerné skóre sociálnej inteligencie; SP – spracovanie sociálnych informácií; SA – sociálna vnímavosť; SS – sociálne spôsobilosti; st. šk. vek – stredný školský vek; sr. šk. vek – starší školský vek, adolesc. - adolescencia; ml. dosp. - mladá dospelosť.



Graf č. 1: Rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch vzhľadom na vekové skupiny

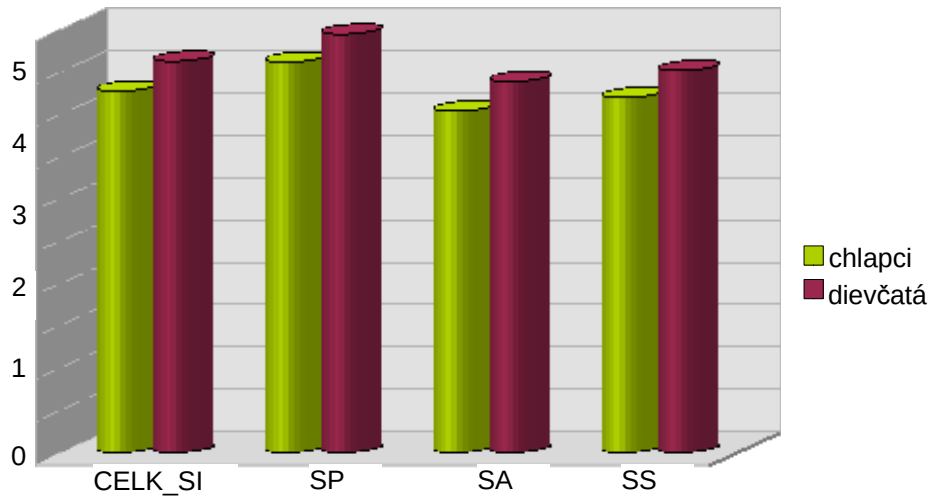
Hypotéza o existencii signifikantných rozdielov v celkovej miere sociálnej inteligencie medzi jednotlivými vekovými skupinami sa potvrdila ($p<0,01$). Grafické znázornenie rozdielov v sociálnej inteligencii a jej komponentoch vzhľadom na vekové skupiny podáva graf č.1. V celkovom priemernom skóre sociálnej inteligencie dosiahla veková skupina adolescentov signifikantne najnižšie skóre oproti všetkým ostatným vekovým skupinám. Štatisticky významne sa v miere celkovej sociálnej inteligencie od ostatných vekových skupín líši aj skupina stredného školského veku. Signifikantný rozdiel sa nepotvrdil medzi vekovými skupinami starší školský vek a mladá dospelosť, ktoré dosiahli najvyššie celkové priemerné skóre sociálnej inteligencie. V celkovej miere sociálnej inteligencie sa preukázali štatisticky významné rodové rozdiely ($p<0,05$), ženy dosiahli pri sebaposudzovaní miery sociálnej inteligencie signifikantne vyššie priemerné skóre ako muži. Analýza interakcií dvoch nezávislých premenných vstupujúcich do multivariačnej analýzy rozptylu, rod a vek respondentov, nepotvrdila existenciu interakcie, MANOVA $F_{(3,467)}= 2,275$, $MSE=1,078$, $p=0,079$. Rozdiel medzi vekovými skupinami v celkovej miere sociálnej inteligencie nie je podmienený rodom. Hypotéza o signifikancii medzi vekovými skupinami v spracovaní sociálnych informácií sa potvrdila ($p<0,01$). Najnižšie priemerné skóre dosiahla skupina stredný školský vek so signifikantným rozdielom v porovnaní s mladými dospelými a staršími žiakmi (oproti adolescentom rozdiel nebol štatisticky významný). Najvyššie priemerné skóre dosiahla skupina starších žiakov, v porovnaní so skupinou adolescentov a skupinou stredného školského veku bol rozdiel signifikantný. V spracovaní sociálnych informácií sa preukázal signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami ($p<0,05$), pričom ženy dosiahli štatisticky významne vyššie priemerné skóre v porovnaní s mužmi. Analýza interakcií nezávislých premenných rod a vek respondentov, MANOVA $F_{(3,467)}=3,283$, $MSE=3,101$, $p=0,210$, nepotvrdila ich existenciu, zistený rozdiel medzi vekovými skupinami v spracovaní sociálnych informácií nezáleží od rodu respondentov. V sociálnej vnímavosti medzi jednotlivými vekovými skupinami existujú štatisticky významné rozdiely ($p<0,001$). Signifikantne oproti všetkým ostatným skupinám najnižšie priemerné skóre dosiahli adolescenti. Žiaci stredného školského veku dosiahli signifikantne nižšie priemerné skóre v porovnaní so skupinou mladých dospelých (signifikantný rozdiel sa nepreukázal oproti skupine starších žiakov). Najvyššie priemerné skóre v sociálnej vnímavosti dosiahla skupina

mladých dospelých, štatisticky významne v porovnaní so stredným školským vekom a adolescentmi. V dosiahnutom priemernom skóre v komponente sociálna vnímavosť sa signifikantný rozdiel medzi mužmi a ženami nepreukázal. Testovanie interakcií nezávislých premenných rodu a veku respondentov potvrdilo signifikantnú interakciu, MANOVA $F_{(3,467)}$=4,783, MSE=4,794, p=0,003, rozdiel medzi jednotlivými vekovými skupinami v sociálnej vnímavosti závisí aj od rodu respondentov, kde dievčatá sú sociálne vnímavejšie ako chlapci. Medzi jednotlivými vekovými skupinami existujú štatisticky významné rozdiely v oblasti sociálnych spôsobilostí ako komponentu sociálnej inteligencie (p<0,001). Signifikantne najnižšie priemerné skóre v porovnaní so všetkými ostatnými skupinami dosiahli adolescenti, medzi ostatnými skupinami sa signifikantné rozdiely nepreukázali. Najvyššie priemerné skóre dosiahla skupina mladých dospelých, nasleduje skupina starší školský vek a skupina stredný školský vek. Rodový rozdiel v sociálnych spôsobilostiach sa potvrdil ako štatisticky významný, pričom pri sebaposudzovaní dosiahli ženy signifikantne vyššie skóre v porovnaní s mužmi. Testovanie interakcií nezávislých premenných rod a vek respondentov vstupujúcich do analýzy rozptylu existenciu signifikantnej interakcie nepotvrdilo, MANOVA $F_{(3,467)}$=1,614, MSE=1,459, p=0,185, významné rozdiely medzi jednotlivými vekovými skupinami nie sú podmienené rodom respondentov. Predpokladali sme, že existujú rodové rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch v rámci jednotlivých vekových skupín. V celom súbore sa potvrdili štatisticky významné rodové rozdiely vo všetkých sledovaných ukazovateľoch: celkové priemerné skóre sociálnej inteligencie (p<0,001), spracovanie sociálnych informácií (p<0,01), sociálna vnímavosť (p<0,01) a sociálne spôsobilosti (p<0,01), výsledky sú uvedené v tabuľke č. 3 a grafe č. 2.

Tabuľka č. 3: Rodové rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch (podľa T.S.I.S) v celom súbore

	chlapci (N=211)		dievčatá (N=256)					
	priemer	štand. odch.	priemer	štand. odch.	F	p	t	p
CELK_SI	4,277	0,703	4,629	0,753	1,788	0,182	-4,979	0,000
SP	4,623	1,014	4,949	0,974	0,696	0,405	-3,469	0,001
SA	4,040	1,063	4,390	1,103	0,525	0,469	-3,436	0,001
SS	4,201	0,914	4,521	1,020	4,472	0,035	-3,486	0,001

Legenda: CELK_SI – celkové priemerné skóre sociálnej inteligencie; SP – spracovanie sociálnych informácií; SA – sociálna vnímavosť; SS – sociálne spôsobilosti.



Graf č. 2: Rodové rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch v celom súbore

Predpoklad o existencii významných rodových rozdielov v sociálnej inteligencii a jej komponentoch vo vekovej skupine stredný školský vek sa nepotvrdil v celkovom priemernom skóre sociálnej inteligencie ani v žiadnom z jej komponentov. Výsledky parametrického t-testu v ďalších vekových kategóriách uvádzame v tabuľke č. 4. Vo vekovej skupine starší školský vek sa potvrdil štatisticky významný rodový rozdiel v celkovom priemernom skóre sociálnej inteligencie ($p<0,05$) a v komponente spracovania sociálnych informácií ($p<0,05$), v obidvoch dosiahli dievčatá signifikantne vyššie priemerné skóre.

Tabuľka č. 4: Rodové rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch (podľa T.S.I.S) vo vekovej skupine starší školský vek, adolescencia a mladá dospelosť

	chlapci (N=57)		dievčatá (N=78)		starší školský vek			
	priemer	štand.odch.	priemer	štand.odch.	F	p	t	p
CELK_SI	4,460	0,647	4,789	0,751	0,446	0,506	-2,592	0,011
SP	4,774	1,080	5,222	1,000	0,453	0,502	-2,453	0,015
SA	4,321	1,171	4,505	1,148	0,001	0,980	-0,901	0,369
SS	4,336	0,957	4,635	1,090	1,712	0,193	-1,652	0,101
	chlapci (N=62)		dievčatá (N=43)		adolescencia			
CELK_SI	4,023	0,713	4,033	0,487	2,976	0,087	-0,081	0,935
SP	4,410	1,080	4,904	0,820	4,929	0,029	-2,531	0,013
SA	3,668	1,112	3,292	0,901	1,076	0,302	1,836	0,069
SS	3,991	0,738	3,904	0,446	6,027	0,016	0,691	0,491
	chlapci (N=54)		dievčatá (N=96)		mladá dospelosť			
CELK_SI	4,387	0,638	4,839	0,698	0,591	0,443	-3,765	0,000
SP	4,680	0,846	4,963	0,857	0,120	0,730	-1,901	0,059
SA	4,214	0,864	4,827	0,881	0,062	0,804	-4,070	0,000
SS	4,266	0,984	4,722	1,032	0,023	0,881	-2,585	0,011

Legenda: CELK_SI – celkové priemerné skóre sociálnej inteligencie; SP – spracovanie sociálnych informácií; SA – sociálna vnímavosť; SS – sociálne spôsobilosti.

T-test preukázal signifikantný rodový rozdiel v komponente spracovanie sociálnych informácií v skupine adolescentov ($p<0,05$), ženy dosiahli signifikantne vyššie priemerné skóre. Existencia rodového rozdielu v miere sociálnej inteligencie a jej komponentov v skupine mladých dospelých sa potvrdila. V tejto vekovej skupine sa potvrdili štatisticky významné rodové rozdiely v celkovom priemernom skóre sociálnej inteligencie ($p<0,001$), v sociálnej vnímavosti ($p<0,001$) a sociálnych spôsobilostiach ($p<0,05$).

Diskusia

Cieľom empirickej štúdie bolo identifikovať a bližšie opísať rozdiely medzi jednotlivými vekovými skupinami v celkovom skóre sociálnej inteligencie a v jej komponentoch. Pri posudzovaní miery sociálnej inteligencie a jej komponentov bola použitá sebaposudzovacia metodika, preto je nutné tieto výsledky v tomto zmysle i interpretovať. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že sociálna inteligencia sa počas života jednotlivca mení, vyvíja, vo všetkých komponentoch. Pre výskum sme vybrali vekové obdobia, kedy dochádza k najväčším zmenám v tejto oblasti (detstvo, dospievanie, mladá dospelosť). Predpokladali sme, že dochádza k signifikantným zmenám v celkovom skóre sociálnej inteligencie. Výsledky naznačujú tendenciu k jeho zvyšovaniu počas vývinu (so zameraním na vekové skupiny: stredný školský vek, starší školský vek, adolescencia, mladá dospelosť),

avšak so signifikantným znížením v období adolescencie. Tieto výsledky potvrdzujú vymedzenie adolescencie ako obdobia mnohých zmien, kedy dochádza k zmene rolového správania, mladý človek sa dostáva do nového sociálneho prostredia, ktorému sa musí prispôsobiť a správať sa podľa určitých pravidiel (Vágnerová, 2000). Potvrdil sa štatisticky významný rozdiel medzi vybranými vekovými skupinami v spracovaní sociálnych informácií ako komponente sociálnej inteligencie, pričom najnižšie priemerné skóre dosiahla skupina stredný školský vek, vyššie skóre (nie signifikantne) adolescenti, mladí dospelí a najvyššie skóre pri sebaposúdení dosiahla skupina starší školský vek. Komponent spracovanie sociálnych informácií je spomedzi ostatných komponentov sociálnej inteligencie najbližšie k procesom súvisiacim s akademickou inteligenciou (Makovská, 2005), jeho nárast v období staršieho školského veku možno dať do súvisu s rozvojom kognitívnych schopností v tomto veku (Sternberg, 2000). Drobné odchýlky, napr. rozdiel medzi staršími školákmi a mladými dospelými v tomto komponente môžu byť spôsobené aj úrovňou sebaposúdenia a sebahodnotenia v období pubescencie, ktorá je v tomto období vplyvom pubertálnych zmien skreslená. V sociálnej vnímavosti medzi jednotlivými vekovými skupinami sa potvrdilo najnižšie priemerné skóre pre skupinu adolescentov, nasledovali skupiny stredný a starší školský vek, najvyššie priemerné skóre dosiahli mladí dospelí. Nižšie skóre adolescentov v oblasti sociálnej vnímavosti korešponduje s osvojovaním si nového postavenia v novom sociálnom prostredí (vo svete dospelých) a odlišnými reakciami okolia na osobu adolescenta (Langmeier, Krejčířová, 1998), podmienené aj výsledkom sebareflexie predchádzajúceho vývinového obdobia. Adolescenti dosiahli v sociálnych spôsobilostiach signifikantne najnižšie priemerné skóre v porovnaní so všetkými ostatnými skupinami. Medzi ostatnými vekovými skupinami sa nepreukázali štatistické rozdiely. Nízke skóre adolescentov v tejto oblasti pravdepodobne potvrdzuje, že doteraz naučené vzorce správania v sociálnych vzťahoch je už potrebné vplyvom novo nadobúdaného statusu meniť, ale nové vzorce konania ešte nie sú dostatočne osvojené (Lindon, 2007).

Pri celkovom zhrnutí zistených výsledkov môžeme konštatovať, že vo vývine sociálnej inteligencie sa prejavuje tendencia k jej postupnému zvyšovaniu vo všetkých komponentoch (so zameraním na vekové skupiny, ktoré tvorili výskumný súbor), s výnimkou obdobia adolescencie, kedy dochádza ku zmenám v zmysle zníženia celkovej miery, aj v jednotlivých komponentoch sociálnej inteligencie. Porovnanie rodových rozdielov podľa vekových skupín naznačuje „vývinovú“ zmenu aj v tejto oblasti. Vo vekovej skupine stredný školský vek sa rodové rozdiely nepreukázali, postupne s vekom rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, mužmi a ženami narastajú, v období mladej dospelosti sa potvrdili signifikantné rodové rozdiely v celkovej miere sociálnej inteligencie, sociálnej vnímavosti a sociálnych spôsobilostiach, pričom vo všetkých ukazovateľoch ženy dosahovali vyššie priemerné skóre. Možno sa domnievať, že výsledky potvrdzujú isté rolové očakávania spoločnosti na správanie mužov a žien. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádzajú, že u mužov sa v našej spoločnosti toleruje častejšie a výraznejšie sebapresadzovanie, sila, odvaha, lepšie ovládanie emočných prejavov, ženy sú pokladané za závislejšie, svoje emócie prejavujú viac navonok, sú úzkostlivejšie a prispôsobivejšie. Naše zistenia potvrdzujú údaje, ktoré uvádza Vágnerová (2000). Dievčatá podľa autorky dozrievajú biologicky aj psychicky rýchlejšie, preto sa skôr mení ich základné zameranie, viac sa definujú prostredníctvom vzťahu k ľuďom a menej vlastnosťami, ktoré charakterizujú samostatnú identitu. Chlapci v období dospievania považujú za najvýznamnejšie svoju vlastnú identitu danú kompetenciami, výkonom a dosiahnutou sociálnou pozíciou, teda skôr súperením ako kooperáciou, skôr dominanciou ako submisivitou. Z výsledkov výskumu G. R. Adamsa (1983) vyplýva, že sociálna inteligencia u adolescentov je ovplyvnená pohlavím. Empatia je svojou charakteristikou úzko spojená s kultúrnou definíciou ženskosti, sociálna kontrola sa javí ako maskulínny inštrumentálny atribút. Empatické schopnosti môžu posilniť schopnosť zdieľania u dospievajúcich žien

a prispievajú tým k vrstovníckej popularite. U dospievajúcich mužov môže vnútorné zakotvenie kontroly zaistiť popularitu medzi vrstovníkmi. Najvýraznejšie rodové rozdiely v sociálnej inteligencii v období mladej dospelosti potvrdzujú postupnú diferenciáciu mužskej a ženskej roly, ktorá by v tomto období mala byť už stabilnou charakteristikou. Štatisticky významné rodové rozdiely v sociálnej inteligencii a jej komponentoch korešpondujú s výsledkami viacerých štúdií, ktoré potvrdzujú že v oblasti sociálnej inteligencie si ženy prisudzujú vyššie priemerné skóre (Makovská, 2005; Baumgartner, Vasiľová, 2006). Naopak autori metodiky Silvera, Martinussen, Dahl (2001) uvádzajú, že v dosiahnutom skóre sa neprejavujú rodové rozdiely. Predpokladáme, že istý rozdiel v zistených výsledkoch môže byť spôsobený rozdielnosťou výskumnej vzorky, najmä vzhľadom na vek respondentov. Obmedzením nášho výskumu je, že nešlo o longitudinálny výskum, ako aj to, že v skupine mladých dospelých je pomerne široké vekové rozpätie.

Záver

Koncepcia Thorndikovej definície sociálnej inteligencie prispela k pochopeniu faktu, že inteligencia okrem individuálnej úrovne zameranej na využívanie stratégií a poznatkov jednotlivca, berie do úvahy i skutočnosť sociálnych vzťahov a inštitúcií umožňujúcich ich vývin (Ruisel, 1999). Základným problémom výskumu sociálnej inteligencie však zostáva problematická paradigma o jej psychických atribútoch. Rovnako možno považovať za diskutabilné, že doposiaľ predstavené modely sociálnej inteligencie sú virtuálne a nezodpovedajú reálnemu psychickému fenoménu sociálnej inteligence, ktorý je nutné chápať v interfunkčných súvislostiach a vzťahoch s ostatnými fenoménmi ľudskej psychiky ako celku. Kľúčovým problémom je fakt, že zatiaľ neexistuje definícia sociálnej inteligencie a ani jej model či teória, v ktorej by boli z psychologického uhla pohľadu zakomponované zložky sociálnej inteligencie, ktoré sú geneticky dané a sú jej súčasťou, a zároveň tie stránky sociálnej inteligencie, ktoré sú získavané v priebehu života učením v procese socializácie. Práve procesom socializácie získané a rozvíjané atribúty sociálnej inteligencie predstavujú priesečník sociálnej inteligencie s kryštalickou zložkou všeobecnej inteligence, s atribútmi emocionálnej inteligencie a s osobnosťou človeka.

Literatúra

ADAMS, G. R. 1983. Social Competence During Adolescence: Social Senzitivity, Locus of Control, Empathy, and Peer Popularity. In *Journal of Youth and Adolescence*, roč. 12, 1983, 3, s. 203-211.

ARNETT, J. J. 2000. Emerging Adulthood. A Theory Development From the Late Teens Through the Twenties. In *American Psychologist*, 55, 2000, 5, p. 469-480.

BAUMGARTNER, F. 2009. Sociálna inteligencia vo vzťahu k interpersonálnym črtám. In *Československá psychologie*, 53, 2009, 2, s. 173-184.

BAUMGARTNER, F., OROSOVÁ, O., VÝROST, J., 2008. Sociální inteligence, sociální kompetence. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.): *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, s. 199-215.

BAUMGARTNER, F., VASIĽOVÁ, K. 2006. K problematike merania sociálnej inteligencie. In Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P., Jelínek, M., Sobotková, V. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2005*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, s. 8-16.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In Bartošová, K., Čerňák, M., Humpolíček, P., Kukaňová, M., Slezáčková, A. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost. Sborník příspěvků.* Brno: Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, (Tribun EU), 2011, s. 30-34.

COHEN, D. 2001. *How the Child's Mind Develops*. Routledge New York, 2001, 207s.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia v kontexte vybraných sociodemografických charakteristík. In Fedáková, D., Kentoš, M. (Eds.): *Sociálne procesy a osobnosť 2010*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, s. 108-117.
GARDNER, H. 1993. *Multiple intelligences: The theory in praktice*. New York: Basic Books, 1993.
GARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 398s.
GUILFORD, J. P. 1967. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
KIHLSTROM, J. F., CANTOR, N. 2000. Social intelligence. In: Sternberg R. J. (Ed.) *Handbook of intelligence*, 1. vyd., Cambridge: Cambridge University Press, 2000. s. 359-379.
LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Grada Praha, 1998, 343s.
LEE, J.-E., DAY, J.D., MEARA, N. M, MAXWELL, S. E. 2002. Discrimination of social knowledge and its flexible application from creativity: A multitrait-multimethod approach. In *Personality and Individual Differences*, 32, 2002, p. 913-928.
LINDON, J. 2007. *Understanding children and young people*. Development from 5-18 years. London: Hodder Arnold, 2007.
MAKOVSKÁ, Z. 2005. Implicitné teórie sociálnej inteligencie: štúdia významovej príbuznosti relevantných charakteristík. In Blatný, M., Vobořil, D., Květon, P., Jelínek, M., Sobotková, V. (Eds.): *Sociální procesy a osobnost 2005*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2005, p. 242-248.
McCLELLAN, D. E., KATZ, L. G. 2001. *Assessing Young Children´s Social Competence. 2001* [online, cit. 2011-04-04]. Dostupné na internete: <http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_200103/ai_1654048726/?tag=content;col1>
MOLČANOVÁ, Z., BAUMGARTNER, F. 2008. Emocionálna inteligencia – teória, metodológia, možnosti výskumu. In Ruisel, I. a kol.: *Myslenie – osobnosť – múdrosť*. Bratislava, ÚEPs SAV, Slovak Academic Press, 2008.
O'SULLIVAN, M., GUILFORD, J. P., DEMILLE, R. 1965. The Measurement of Social Intelligence. In *Psychological Laboratory Report*, 34, 1965. Los Angeles: University of outhern California.
OROSOVÁ, O., SARKOVÁ, M., MADARASOVÁ GECKOVÁ, A., KATRENIAKOVÁ, Z. 2004. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie*, 48, 2004, 4, s. 306-315.
RUISEL, I. 1999. *Osobnosť a inteligencia*. Veda Bratislava, 1999.
ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.
SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. I. 2001. The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. In *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 2001, p. 313-319.
SCHULTZ, D., IZARD, C. E., ABE, J. A. A. 2005. Emoční systémy a vývoj emoční inteligence. In Schulze, R., Roberts, R. D. (eds.): *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2005.
SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister&Principal, 2002.
STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
THORNDIKE, E. L. 1925. *The measurement of inteligence*. New York: Teaches College, 1925, Columbia University.
VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522s.

Kontaktná adresa autorov:
doc. PhDr. František Baumgartner, CSc.
Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.
Veveří, 97
60200 Brno, ČR
baumgartner@psu.cas.cz

PhDr.Eva Karaffová, PhD.
Psychologický ústav AV ČR, v.v.i.
Veveří, 97
60200 Brno, ČR
karaffova@psu.cas.cz

Mgr. Katarína Matejová, PhD.
Diagnostické centrum
Ulica J. Jančeka 32
034 01 Ružomberok, SR
katarina.matejova@gmail.com

SOCIÁLNE KOMPETENCIE V PROSTREDÍ ŠKOLY

Zuzana Birknerová, Ľubomír Karas, Martina Ferencová, SR

Abstrakt
Príspevok poukazuje na význam uplatňovania sociálnych kompetencií riaditeľov a učiteľov základných a stredných škôl. Výskumom sme zisťovali súvislosti a rozdiely uplatňovania týchto kompetencií vo vzťahu k učiteľom. Sociálne kompetencie ako motivácia, empatia a komunikácia sa stali základom nášho výskumu. Zamerali sme sa na porovnávanie rozdielov v uplatňovaní spomínaných kompetencií medzi mužmi a ženami, ako aj riaditeľmi a učiteľmi základných a stredných škôl v meste Prešove.

Abstract
The report points at the significance of applying social competences by headmasters and teachers of primary and secondary schools. The research was aimed to detect the interconnections and differences in applying these competences in relation to teachers. Social competences such as motivation, empathy and communication became the basis of our research. We focused on comparisons of the differences in applying the mentioned competences between men and women, as well as headmasters and teachers of primary and secondary schools in the city of Presov.

Kľúčové slová
sociálne kompetencie, školské prostredie

Key words
social competences, school environment

Jednou z najdôležitejších kompetencií je kompetencia sociálna, ktorá pozitívne ovplyvňuje interpersonálne vzťahy a tým pocity subjektívnej pohody. Z psychologického hľadiska sa sociálna kompetencia rozvíja vo všetkých sociálnych prostrediach, školské nevynímajúc. Širší pojem sociálnej kompetencie kladie dôraz na sociálnu adaptáciu, ktorou všeobecne rozumieme prispôsobenie jedinca sociálnemu prostrediu a prispôsobovanie si sociálneho prostredia jedincom.

Sociálna kompetencia

Na sociálnu kompetenciu sa pozerajú rôzni autori z rôznych aspektov, na základe čoho vytvorili svoje definície a modely. Welsh, Bierman (1997) vymedzujú sociálnu kompetenciu vo vzťahu k sociálnym, emocionálnym a kognitívnym zručnostiam a k správaniu, ktoré potrebujeme pre úspešnú sociálnu adaptáciu. Ide o schopnosť rozvíjať vzťahy s vrstovníkmi, získať sociálnu oporu a cítiť sa dobre v sociálnych situáciách, alebo schopnosť vytvárať a udržiavať spokojné vzťahy špeciálne s vrstovníkmi. Sociálna kompetencia vedie k efektívnemu sociálnemu správaniu a k schopnosti úspešne a primerane zvoliť a uskutočniť svoje interpersonálne ciele, ako aj k schopnosti byť efektívny v realizácii sociálnych cieľov. Sociálne ciele môžu zahŕňať napríklad popularitu, vysoký sociálny status, priateľské vzťahy a uspokojivú interakciu. Smékal (1995) definuje sociálnu kompetenciu ako zručnosť a efektivitu v jednaní s ľuďmi v sociálnom styku, ktorá je založená na rešpekte k ľudskej dôstojnosti a na vyspelej kultúre vlastnej osobnosti. Podľa neho je sociálna kompetencia zbehlosť, spôsobilosť, obratnosť človeka primerane a efektívne jednať s ľuďmi a riešiť problémy svojho začlenenia do sociálnej skupiny i svojho pôsobenia v skupine, v súlade s cieľmi organizácie a na základe rešpektovania mravných princípov. Popisuje ju ako veľmi zložitú štruktúru zručností, čŕt, návykov, potrieb, postojov aj dispozičných osobnostných predpokladov. Zdôrazňuje, že každý, kto je začlenený do ľudskej spoločnosti, musí sociálnou kompetenciou disponovať.

Iný model sociálnej kompetencie uvádza Riggio (1989, podľa Ruisel, 2004). Navrhol model sociálnej kompetencie, ktorý ma tri formy:

1. Schopnosť odovzdávať podnety (sociálna expresivita) – nie je to len bežná verbálna schopnosť, ale prispieva aj k upútaniu a udržaniu pozornosti ostatných ľudí v sociálnom vzťahu.
2. Schopnosť prijímať podnety (sociálna senzitivita) – opiera sa o schopnosť verbálneho dekódovania, ako aj o citlivosť k platným sociálnym pravidlám a normám.
3. Schopnosť v regulovaní komunikačných procesov.

Podľa Porvazníka (2007) sa zaužívalo označenie sociálna kompetencia, kde ide o tretí pilier rozvoja osobnosti. Popri vedomostnom (vzdelanie) a znalostnom (skúsenosti, prax) pilieri sa čoraz väčší dôraz kladie práve na sociálnu stránku osobnosti. Vyzretosť a morálne vlastnosti jednotlivca dotvárajú komplexný obraz o človeku. Túto kompetenciu je možné získať výchovou. Výrost, Dobeš (2004) vypracovali model sociálnej kompetencie, v ktorom sú určité antecedenty, ktoré ju vytvárajú. Sociálna kompetencia poukazuje na sociálne, emocionálne a kognitívne zručnosti a správanie, ktoré ľudia potrebujú na úspešnú sociálnu adaptáciu. Z tohto modelu môžeme vyvodiť záver, že sociálna kompetencia je viacfaktorová a jej hlavným znakom je to, že je definovaná ako schopnosť byť efektívny v realizácii sociálnych cieľov. Vyjadruje určitú spoločenskú obratnosť, či kvalifikovanosť v oblasti interpersonálneho styku vytvárať sociálne vzťahy. Sociálna kompetencia riadiaceho pracovníka taktiež predstavuje jeho pripravenosť zvládať nároky práce s ľuďmi (Jarošová a kol., 2005). Sociálne kompetencie predstavujú všetky schopnosti, ktoré umožňujú spôsobilý kontakt s kolegami, so zákazníkmi, s obchodnými partnermi (Belz, Siegrist, 2001).

„Pod sociálnymi kompetenciami rozumieme naučené správanie, ktoré umožňuje jednotlivcovi interakciu v rôznych sociálnych kontextoch“ (Mesárošová, 2006, s.10). Bedrnová, Nový (2007) považujú sociálne kompetencie za mimoriadne dôležitú súčasť potenciálu riadiaceho pracovníka, keďže v sebe zahŕňa percepčné, interakčné, organizačné i behaviorálne schopnosti. Z hľadiska rozvoja tohto potenciálu úzko súvisí sebaponímanie, sebahodnotenie a sebaúčinnosť riadiaceho pracovníka. Aj Mesárošová (2006) sa prikláňa k názoru, že sociálne kompetencie nie sú vrodené, každý sa ich musí naučiť a rozvíjať počas celého svojho života. Svojou podstatou sú sociálne spôsobilosti interaktívne, vyskytujú sa v obojstrannom recipročnom medziľudskom vzťahu a sú ponímané ako účelové správanie riadené želateľnými výsledkami.

Sociálna kompetencia v školskom prostredí

Záujem o problematiku sociálnej kompetencie sa prejavil vo vymedzení jednotlivých oblastí použitia pojmu kompetencie aj vo špecifikácii jeho obsahu. Sociálna kompetencia tu znamenala schopnosť zvládnuť požiadavky sociálneho (aj školského) prostredia. Základnou črtou takto ponímanej kompetencie je prvok adaptability, adaptívneho správania (Zigler, Philips, 1961). Smékal (1995) zdôrazňuje, že sociálnou kompetenciou musí disponovať každý, kto je začlenený do spoločnej činnosti, pracuje a žije s ľuďmi. Autor rozlišuje odbornú kompetenciu a sociálnu kompetenciu. Odborná kompetencia je výsledkom odborného vzdelania poskytovaného v rámci vzdelávacích plánov na školách, je to jednota rutiny a živelne vytvorenej elementárnej tvorivosti. Odborná kompetencia je spolu s rozvinutou tvorivosťou a sociálnou kompetenciou súčasťou spôsobilosti dobre sa uplatniť v zamestnaní a je veľmi potrebná v prostredí školy.

Belz, Siegrist (2001) vymedzujú sociálnu kompetenciu ako schopnosť tímovej práce, schopnosť spolupracovať, zvládať konfliktné situácie a komunikovať. Vymedzujú tiež personálnu kompetenciu ako schopnosť sebareflexie, sebahodnotenia a vedomého rozvíjania vlastných hodnôt. S tým súvisí kompetencia v oblasti používania metód, a to je schopnosť postupovať systematicky, štruktúrovať a klasifikovať nové informácie, dávať veci do kontextu, poznávať súvislosti, kriticky sledovať a posudzovať javy, okolnosti a možnosti, čo je možné v prostredí školy. Hair et al. (2001) zvažujú dva dôležité aspekty sociálnej

kompetencie: kvalita sociálnych vzťahov a úroveň sociálnych schopností. Kvalita sociálnych vzťahov je pritom podmienená dobrými sociálnymi schopnosťami a dobré sociálne vzťahy zvyšujú kvalitu sociálnych schopností. Oba tieto aspekty sú teda vo vzájomnom vzťahu, vzájomne sa posilňujú, kvalitné vzťahy posilňujú sociálne schopnosti a narastajúca úroveň sociálnych schopností zvyšuje kvalitu sociálnych vzťahov. Vzťahy a schopnosti sa rozvíjajú paralelne, ale tiež sa rozvíjajú vo fázach alebo sekvenciách, kedy jedna striedavo ovplyvňuje druhú. Sociálne vzťahy a sociálne schopnosti definujú na úrovni individuálnej, rodinnej, vrstovníckej a školskej. Podobne rozdeľujú sociálne schopnosti na dve domény: interpersonálne schopnosti (riešenie konfliktov, vytváranie intímnych vzťahov) a intrapersonálne schopnosti (sebakontrola, sociálna istota a empatia).

My sme pre náš výskum vybrali tie sociálne kompetencie, ktoré môžu riaditeľom škôl pomôcť pri správnom a efektívnejšom riadení školy, učiteľov, pedagogických, nepedagogických zamestnancov a žiakov.

Empatia

Empatia je taká schopnosť osobnosti, pomocou ktorej sa človek v rámci bezprostrednej komunikácie dokáže vžiť do duševného stavu inej osoby. Dokáže vycítiť a pochopiť emócie, motívy a snahy tej druhej osoby aj keď nevyplývajú z jeho slov alebo situácie (Kačáni, 2001). Žiaden človek pritom nemôže mať istotu, že jeho dojmy skutočne vystihujú myslenie a cítenie toho druhého. Sú jednotlivci, ktorí všetko vidia iba pesimisticky a zámerne hľadajú na tom druhom iba tie zlé stránky a naopak i takí, ktorí tých druhých idealizujú a pripisujú im vlastnosti, ktoré v skutočnosti nemajú, preto chápanie iných nemožno oddeliť od chápania seba samého.

Rozlišujeme kognitívnu empatiu, ktorá predstavuje schopnosť pochopenia myšlienok a pocitov druhej osoby, preto s určitou pravdepodobnosťou dokážeme predvídať jej konanie a afektívnu empatiu, kde ide o schopnosť vcítenia sa do pocitov druhej osoby takou mierou, aby sme dokázali zhodnotiť, či jej je situácia príjemná alebo nie (Lencz, 1997). Empatia je niekedy nesprávne redukovaná na schopnosť vcítenia sa do citového života inej osoby, avšak ide o komplexnejší fenomén s viacerými aspektmi (Mesárošová, 2006):

- poznávací (pochopenie myslenia, cítenia a rozprávania druhej osoby),
- haptický (identifikácia emócií na základe mimiky a dotykov),
- emocionálny (vcítenie sa do pocitov),
- sociálny (porozumenie a prevzatie roly inej osoby).

Základom empatického správania sa a komunikácie je vytváranie si čo najreálnejších predstáv o druhých, poodhalením ich vnútra. Stupeň rozumových schopností u riaditeľa však neznamená automaticky aj vysokú mieru empatie. Riaditeľ školy musí tiež poznať motiváciu svojich učiteľov, pretože tá dotvára ich celkové prežívanie. Aby sa mohol správať empaticky, musí vedieť správne komunikovať, vymieňať si signály a byť na ne vnímavý, musí ich vedieť správne dešifrovať. Schopnosť empatie má síce každý človek, ale nie každý ju má rovnako rozvinutú a môže sa prejaviť v pozitívnom i negatívnom zmysle.

Komunikácia

Komunikácia predstavuje proces prenášania informácií od jednej osoby k druhej. Efektívna je vtedy, ak odoslaná a prijatá správa sú si významom veľmi blízke a nedochádza k jej skresleniu či dezinterpretácii, preto sa komunikácia pokladá za skutočné jadro výkonu riadiaceho pracovníka (Sedlák, 1997). Keďže komunikácia sprevádza všetky oblasti riadenia, má neobyčajný význam. Žiadna skupina by nemohla fungovať bez komunikácie, pretože by nebolo možné jej činnosť koordinovať smerom k vytýčenému cieľu.

Mesárošová (2006) charakterizuje komunikáciu ako proces prenosu verbálnych a neverbálnych informácií spôsobom, keď vzniká porozumenie medzi dvoma i viacerými

ľuďmi. K základným komunikačným spôsobilostiam zaraďuje hovorenie, aktívne počúvanie, poskytovanie spätnej väzby a neverbálne komunikačné spôsobilosti ako je posturika, mimika, gestikulácia, proxemika a paralingvistika používané na vyjadrenie, prenos a porozumenie správy. Podľa nej ku kľúčovým aktivitám v komunikácii patrí porozumenie správy, poznanie samotných poslucháčov a ako správu prijmú a tiež poznanie a uvedomenie si situačného a kultúrneho kontextu komunikácie. Riaditeľ sa vraj stane efektívnym komunikátorom až vtedy, ak si získa dôveryhodnosť a spoľahlivosť.

Komunikovať sa dá rôznymi spôsobmi, na rôznych miestach a úrovniach. Levine, Crom (2000) si myslia, že najlepšie je:

- komunikovať neformálne (často i na chodbe, či schodoch) z očí do očí, keď možno preskočiť štruktúru riadenia,
- otvoriť sa ľuďom a ukázať, že sme vnímaví k ich myšlienkam,
- vytvoriť okolo seba perceptívne prostredie, to znamená atmosféru dôvery a spoločného záujmu, inak ľudia nepovedia, čo si v skutočnosti myslia a nebudú vnímavo počúvať.

Motivácia

Ak chceme niekoho motivovať, čiže zámerne vyvolať pracovnú aktivitu, respektíve usmerňovať ju k vopred zvolenému cieľu, musíme dosiahnuť najprv vzájomnú zhodu názorov a postojov. Riaditeľ preto musí poznávať učiteľov, musí vedieť ako má správne motivovať. Motivácia je východiskom k riešeniu celého radu riadiacich problémov. S motiváciou úzko súvisí pojem motív, čo znamená vnútornú pohnútku, ktorá vedie k určitému správaniu človeka. Najčastejšími motívmi sú záujmy, túžby, sklony, ideály. Človek zvyčajne nemá vo vedomí len jediný motív, ale celý súbor často protichodne pôsobiacich motívov. Vonkajšie podnety, ktoré aktivujú vnútorné motívy jednotlivca sa označujú ako stimul. Majú dosiahnuť žiaduce správanie sa človeka v práci (Sedlák, 1997).

Podstatou motivácie je získanie si ľudí pre spoločnú vec. Naozajstná motivácia nikdy nevyrastie len z finančnej odmeny, alebo zo strachu že človek príde o svoje miesto. Levine, Crom (2000) sa zamýšľajú nad tým, ako možno niekoho prinútiť, aby konal tak, ako to chceme my, alebo aby prejavil hlbší záujem o prácu, ktorú vykonáva. V ľuďoch treba vzbudiť chuť. Riaditeľ musí prejaviť záujem o svojich kolegov napríklad úsmevom, záujmom o rodinných príslušníkov, nesmie sa sústreďovať len na takzvaných dôležitých ľudí, ale na každého bez výnimky. Bedrnová, Nový (2007) si myslia, že efektívny riaditeľ vo svojej riadiacej práci využíva hlavne pozitívne stimuly, a zároveň veľmi citlivo uplatňuje aj niektoré negatívne ako je kritika medzi štyrmi očami, prípadne odopretie niektorých hmotných výhod, aby vhodne usmernil tých pracovníkov, ktorí nemajú zodpovedajúce pracovné návyky, či potrebnú disciplínu. Svoju ústretovosť dokáže i tým, že si vždy nájde čas na rozhovor s učiteľmi. Prejaví tak svoj záujem o nich a tiež vyjadrí úctu. Tieto svojou podstatou jednoduché prejavy môžu mať často prekvapujúco pozitívny vplyv na ľudí. Podstatou dobrej motivácie je vytvorenie motivačného prostredia, kde sa nekladie prílišný dôraz na kontrolu, nekritizuje sa na verejnosti, ľuďom sa dostáva formálneho i neformálneho uznania (Adair, 2005).

Výskum

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je poukázať na význam uplatňovania sociálnych kompetencií pri riadení školy, pre jej úspešný chod. Cieľom je tiež potvrdiť túto skutočnosť zistením súvislostí a rozdielov uplatňovania sociálnych kompetencií riaditeľmi škôl v Prešove. Výskumom chceme ďalej zistiť existenciu rozdielov v uplatňovaní sociálnych kompetencií medzi mužmi a ženami, ako aj medzi riaditeľmi a učiteľmi škôl.

Hypotézy

H1: Predpokladáme štatisticky významné súvislosti medzi jednotlivými skúmanými sociálnymi kompetenciami (motivácia, empatia, komunikácia).
H2: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rodové rozdiely pri uplatňovaní sociálnych kompetencií v prospech žien.
H3: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely pri uplatňovaní sociálnych kompetencií medzi riaditeľmi škôl a učiteľmi.

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 161 respondentov, z toho 94 učiteľov a 67 riaditeľov základných a stredných škôl v Prešove. Z celkového počtu oslovených bolo 29 mužov (29 riaditeľov) a 132 žien (z toho 38 riaditeliek a 94 učiteliek), vo veku od 20 do 62 rokov, s priemerným vekom 40,73 roka.

Metodika výskumu

Na zber informácií o uplatňovaní sociálnych kompetencií v školskom prostredí sme použili dotazník, ktorým sme zisťovali názory oslovených učiteľov a riaditeľov škôl na uplatňovanie sociálnych kompetencií. 60 otázok so škálou od 1 po 6 (1 – úplne nesúhlasím a 6 – úplne súhlasím) je tematicky rozdelených na tri časti podľa jednotlivých kompetencií (motivácia, empatia a komunikácia). Štatistické údaje sme vyhodnocovali pomocou štatistického programu SPSS (verzia 17.0).

Výsledky výskumu

Hypotéza 1: Predpokladáme štatisticky významné súvislosti medzi jednotlivými skúmanými sociálnymi kompetenciami (motivácia, empatia, komunikácia).

Skúmali sme korelačnú súvislosť medzi jednotlivými sociálnymi kompetenciami, ktoré považujeme za dôležité v školskom prostredí. Pre účely porovnávania sme použili Pearsonov korelačný koeficient (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Korelácie sociálnych kompetencií

Sociálne kompetencie	**motivácia**	**empatia**	**komunikácia**
motivácia		,709**	,686**
empatia	,709**		,763**
komunikácia	,686**	,763**	

** p < 0,01 (1%)

Ako vidieť z tabuľky 1, potvrdila sa veľká súvislosť medzi všetkými tromi sociálnymi kompetenciami. Korelácia je signifikantná na hladine významnosti p < 0,01 (1%) medzi všetkými skúmanými kompetenciami. Motivácia kladne koreluje s empatiou (r = ,709) a s komunikáciou (r = ,686). Empatia kladne koreluje s komunikáciou (r = ,763). Znamená to, že jednotlivé nami vybrané sociálne kompetencie navzájom veľmi úzko súvisia. Výpočty sú dôkazom správnosti našej hypotézy 1, ktorá sa potvrdila.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rodové rozdiely pri uplatňovaní sociálnych kompetencií v prospech žien.

Na porovnanie rozdielov v uplatňovaní skúmaných sociálnych kompetencií medzi mužmi a ženami sme použili t-test (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Významné štatistické rozdiely v uplatňovaní sociálnych kompetencií podľa rodu

Otázka	**pohlavie**	**N**	**priemer**	**smerodajná odchýlka**	**testové kritérium**	**Sig. (2-tailed)**
Spolucítim s inými.	muž	29	4,86	,849	-2,969	**,003**
	žena	132	**5,22**	,734		
Kladne pôsobím na pocity iných.	muž	29	4,32	,642	-2,604	**,008**
	žena	132	**4,81**	,872		
Vycítim náladu z neverbálnych pocitov.	muž	29	4,33	,915	-1,801	**,009**
	žena	132	**4,94**	,906		
Neignorujem pocity podriadených.	muž	29	4,13	,981	-1,794	**,025**
	žena	132	**4,90**	,944		
Pri konflikte hľadám viac riešení.	muž	29	4,71	,801	-2,271	**,005**
	žena	132	**5,24**	,943		
Konflikty sú súčasťou života a ich riešenie nás posúva vpred.	muž	29	4,31	,996	-2,743	**,004**
	žena	132	**5,76**	,891		

Štatisticky významný rozdiel na úrovni hladiny významnosti do 0,05 (5%) sa vyskytol v šiestich otázkach, a to v oblasti empatie a pri riešení konfliktov v prospech žien. Tým sa nám potvrdila aj hypotéza 2.

Ženy viac spolucítia, kladne pôsobia na pocity iných, lepšie vycítia náladu z neverbálnych signálov, neignorujú pocity iných, pri konflikte hľadajú viac možností riešenia a myslia si, že konflikty sú súčasťou života a ich riešenie nás posúva vpred. Pri ponímaní konfliktov vyšiel najväčší rozdiel v priemernej odpovedi žien a mužov, čiže ženy majú kladnejší prístup k riešeniu konfliktov.

H3: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely pri uplatňovaní sociálnych kompetencií medzi riaditeľmi škôl a učiteľmi.

Na porovnanie rozdielov v uplatňovaní skúmaných sociálnych kompetencií medzi riaditeľmi škôl a učiteľmi sme použili t-test (tabuľka 3).

Tabuľka 3: Významné štatistické rozdiely v uplatňovaní sociálnych kompetencií medzi riaditeľmi škôl a učiteľmi

Otázka	zaradenie v organizácii	N	priemer	smerodajná odchýlka	testové kritérium	Sig. (2-tailed)
Vyslovím svoj vlastný názor aj keď si ostatní myslia opak.	**riaditeľ**	67	**5,71**	,681	2,719	**,005**
	učiteľ	94	4,22	,927		
Nerobí mi problém povedať niekomu nie.	**riaditeľ**	67	**6,34**	,737	3,247	**,001**
	učiteľ	94	4,76	,985		
Vyzývam každého, aby povedal svoj názor.	**riaditeľ**	67	**5,29**	,903	2,475	**,003**
	učiteľ	94	4,77	,844		
S konfliktnými ľuďmi si ľahko poradím.	**riaditeľ**	67	**5,68**	,905	2,032	**,002**
	učiteľ	94	4,92	,912		

Aj hypotéza 3 sa potvrdila, skutočne existujú štatisticky významné rozdiely pri uplatňovaní sociálnych kompetencií medzi riaditeľmi a učiteľmi na hladine významnosti 0,05 (5%), vždy v prospech riaditeľov, čo dokazujú výsledky t-testu zaznamenané v tabuľke 3.

Riaditelia nemajú problém povedať nie, o čom svedčí aj najväčší rozdiel v priemerných odpovediach. Štatisticky významné rozdiely v uplatňovaní sociálnych kompetencií sa týkajú komunikácie a riešenia konfliktov. Riaditelia viac vyzývajú svoje okolie k vyjadrovaniu vlastného názoru, ovládajú asertívne odmietnutie, vyjadrenie vlastného názoru a vedia si poradiť s konfliktnými ľuďmi.

Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, preskúmať a vyhodnotiť súvislosti a rozdiely uplatňovania sociálnych kompetencií v školskom prostredí. V prvej hypotéze sme predpokladali štatistické súvislosti medzi jednotlivými skúmanými sociálnymi kompetenciami, ktorá sa nám potvrdila veľkou korelačnou súvislosťou. V ďalšej hypotéze sme predpokladali, že existujú významné štatistické rodové rozdiely v uplatňovaní sociálnych kompetencií v prospech žien, čo sa nám potvrdilo hlavne pri empatii a pri riešení konfliktov v prospech žien. Predpokladali sme ďalšie štatisticky významné rozdiely pri uplatňovaní sociálnych kompetencií podľa zaradenia v organizácii, teda medzi riaditeľmi a učiteľmi základných a stredných škôl. Môžeme konštatovať, že výsledky výskumu potvrdili naše predpoklady a vysoká priemerná hodnota všetkých odpovedí v dotazníku dokazuje, že riaditelia pripisujú veľký význam uplatňovaniu sociálnych kompetencií pri riadení svojich škôl. Naše zistenie potvrdzujú aj viaceré výskumy, ktoré boli realizované v pracovnej oblasti (Frankovský, Štefko, Baumgartner, 2006; Droppa, 2008; Vávrová, 2009; Frankovský, Kentoš, 2008, Hrbáčková, 2010; Bačík, Jurková, 2010 a ďalší). Sociálne kompetencie pomáhajú riaditeľom byť realistickí, respektíve pomôžu pri modifikovaní ich požiadaviek na ostatných, s ktorými pracujú. Je to spôsob, ktorým je možné efektívne riadiť medziľudské vzťahy a vytvárať priaznivú klímu v škole. Riaditeľ školy si musí uvedomiť, že vo vzťahoch nemôže mať trvalý úspech a tiež nemôže očakávať, že ho bude mať každý rád. Ali Taha, Sirková (2011); Račková, Zahatňanská (2004) tvrdia, že je možné sa ich naučiť, aj keď je to celoživotný proces.

Literatúra

ADAIR, J. 2005. *Jak řídit druhé i sám sebe*. Brno: Computer Press, a.s., 2005, 172 s. ISBN 80-251-0784-1.

ALI TAHA, V., SIRKOVÁ, M. 2011. Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov. In *Zborník vedeckých prác katedry ekonómie a ekonomiky ANNO 2011*. Prešov: PU v Prešove, 2011, s. 15-27. ISBN 978-80-555-0415-5.

BAČÍK, R., JURKOVÁ, J. 2010. Vplyv nástrojov marketingovej komunikácie na správanie sa zákazníka na trhu mobilných operátorov. In *K problémom mediálnej komunikácie II.:* mediálne kompetencie v ére nových médií. Marketing a vzťahy s médiami. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM, 2010, s. 395-407. ISBN 978-80-8105-188-3.

BEDRNOVÁ, E. NOVÝ, I. a kol. 2007. *Psychologie a sociologie řízení.* 3. vydanie. Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

DROPPA, M. 2008. *Riadenie ľudských zdrojov 1*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2008. 130 s. ISBN 978-80-8040-295-6.

FONTANA, D. 1994. *Social skills at work.* I title. II series. Great Britain by BPC Wheatons Ltd. Exeter, 1994. 93 s. ISBN 1-85433-016-0.

FRANKOVSKÝ, M., ŠTEFKO, R., BAUMGARTNER, F. 2006. Behavioral-situational approach to examinig social inteligence. *Studia Psychologica,* 2006, 48, 3, 251-258 ISSN 0039-3320.

FRANKOVSKÝ, M., KENTOŠ, M. 2008. *Sociální konflikty.* In Výrost, J., Slaměník, I. Sociální psychologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 303-318. ISBN 978-80-247-1428-8.

HAIR, E. C., JAGER, J., GARRETT S. 2001. *Backround for Community-Level Work on Social Competency in Adolescent.* Reviewing the Literature on Contributing factors. 2001. Prepared for the John S. and James L. Knight Foundation. [cit. 3.10.2011]. Dostupne na: <http:www.childtrends.org./files/social.pdf>

HRBÁČKOVÁ, K. 2010. *Exploring university students´ self-regulated learning process*. In Bekirogullari, Z. (Ed.) International Conference on Education and Educational Psychology Abstracts. Cyprus: ICEEPSY, 2010. ISBN 1986-3020.

JAROŠOVÁ, E. a kol. 2005. *Trénink sociálních a manažerských dovedností*: Metodický průvodce. 2. vyd. Praha: Management Press, 2005. 268 s. ISBN 80-7261-135-6.

LENCZ, L. a kol. 1997. *Kompetencia a metodika humanizácie výchovného štýlu.* Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 1997. 81 s. ISBN 80-88796-67-9.

LEVINE, S. R., CROM, M. A. 2000. *Ako si získať priateľov, pôsobiť na ľudí a uspieť v meniacom sa svete. Buďte vedúcou osobnosťou*. Bratislava: Príroda s.r.o., 2000. 198 s. ISBN 80-07-01129-3.

MESÁROŠOVÁ, M. 2006. *Výcvik sociálnych a manažérskych spôsobilostí.* Košice: Univerzita P. J. Šafárika, 2006. 200 s. ISBN 80-7097-622-5.

PORVAZNÍK, J. 2007. *Celostný manažment, 3.* prepracované a doplnené vydanie. Žilina: Poradca podnikateľa, 2007, 540 s. ISBN 978-80-88931-73-7.

RAČKOVÁ, M., ZAHATŇANSKÁ, M. 2004. Fenomén zmysluplnosti života z pohľadu vysokoškolských študentov. In Vzdelávanie, výskum a prax verejného zdravotníctva SR. Košice: SAVEZ, 2004, s. 117-121. ISBN 80-969224-1-6.

RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie.* Bratislava: Ikar, 2004. 432 s. ISBN 80-551-0766-1.

SEDLÁK, M. 1997. *Manažment.* Bratislava: Elita, 1997. 453 s. ISBN 80-8044-015-8.

SMÉKAL, V. 1995. *Socialni kompetence (socialně psychologicka způsobilost) a jeji rozvijeni.* Psychologicke texty, Filozoficka fakulta MU Brno, 1995, čislo 5.

VÁVROVÁ, S. 2009. *Význam emoční inteligence pro rozvoj kompetencí sociálního pedagóga.* In Sociální pedagogika ve střední Europě, současný stav a perspektívy. Brno: IMS, 2009, s. 600-608. ISBN 978-80-87182-08-6.
VÝROST, J., DOBEŠ, M. 2004. Social Competence and Social Cohesion. In *Človek a spoločnosť* [online]. 2004, roč. 7, č. 4 [cit. 2011-09-25]. Dostupné na internete: <http:// www. saske.sk/cas/archiv/4-2004/index.html>. ISSN 1335-3608.
WELSH, J. A., BIERMAN, K. L. 1997. *Social Competence*. In KAGAN, J., GALLl, S.B.(Ed) The Gale Encyklopedia of Childhood and Adolescence. Thomson Gale, 1997. 752s. ISBN 978-0810398849.
ZIGLER, E. F., PHILIPS, L. 1961. *Social competence and outcome in psychiatric disorder*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, roč. 63, s. 264-271.

*** VEGA grant 1/0831/10**

Kontaktná adresa autorov:
PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD.
Ing. Ľubomír Karas, PhD.
PhDr. PaedDr. Martina Ferencová, PhD.
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov, SR
email: zuzana.birknerova@unipo.sk
lkaras@pobox.sk
mferencov@gmail.com

SKÚMANIE SOCIÁLNYCH JAVOV ČESKÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

Zuzana Birknerová, Soňa Vávrová, ČR

Abstrakt
Predkladaný príspevok je orientovaný na vybrané sociálne javy u vysokoškolských študentov v Českej republike. Medzi skúmané javy sme vybrali sociálnu inteligenciu, manipuláciu a sociálny well-being. Cieľom príspevku je na základe analýzy teoretických a metodologických prístupov k skúmaniu vybraných sociálnych javov potvrdiť možnosť ich využitia. Skúmali sme súvislosti medzi uvedenými sociálnymi atribútmi u vysokoškolských študentov v Českej republike.

Abstract
The presented report is orientated at the selected social phenomena among university students in Czech Republic. Out of the researched phenomena we chose social intelligence, manipulation and social well-being. The aim of this report is, on the basis of an analysis of theoretical and methodological approaches to studying the selected social phenomena, to confirm the possibilities of their use. We studied the relations between the given social attributes of university students in Czech Republic.

Kľúčové slová
sociálne javy, sociálna inteligencia, manipulácia, sociálny well-being, vysokoškolský študenti v Českej republike

Key words
social intelligence, manipulation, social well-being, university students in Czech Republic

Úvod

Špecifickú oblasť pri predikcii a vysvetľovaní správania človeka tvoria interpersonálne situácie a správanie sa človeka v týchto situáciách, resp. zvládanie a riešenie problémov, v ktorých dôležitú úlohu zohráva faktor sociálneho kontaktu ľudí. Jednou z podstatných charakteristík, ktoré sa používajú pri popise a predikcii tohto správania sú sociálna a emocionálna inteligencia, manipulácia a sociálny well-being.

Sociálna inteligencia

Sociálna inteligencia patrí ku kompetenciám, ktoré rozlišujú jednotlivcov s rôznym výkonom. Patrí tu napríklad uvedomovanie si seba samého, sociálne uvedomenie ako aj riadenie vzťahov. Pri vymedzovaní sociálnej inteligencie bývajú zdôrazňované rôzne komponenty. Poníma sa ako charakteristika, ktorá umožňuje človeku lepšie porozumieť interpersonálnym vzťahom a efektívnejšie sa v nich správať. Molčanová, Baumgartner, Kaňuková (2007) tvrdia, že sociálna inteligencia je koncept s možným značným využitím v praxi, napr. ako faktor, ktorý ovplyvňuje výkonnosť a úspešnosť v škole, v práci a pod. Patrí k prediktorom uplatňovania interpersonálnych zručností. Aj to je dôvod, pre ktorý je jej potrebné venovať pozornosť v ďalších výskumoch.

Sociálna inteligencia je významným faktorom determinácie správania ľudí predovšetkým v sociálnych situáciách. Pri jej vymedzení na teoretickej aj metodologickej úrovni môžeme špecifikovať viacero koncepcií a prístupov. Makovská, Kentoš (2006) vo svojom výskume predpokladajú, že signifikantné rozdiely v úrovni sociálnej inteligencie zistené medzi skupinou chlapcov a dievčat je možné pripísať práve vekovej charakteristike vzorky. Uvedené zistenia poukazujú na skutočnosť, že vývin jednotlivých štrukturálnych prvkov sociálnej inteligencie z hľadiska rodu a veku neprebieha rovnako. Zároveň tieto zistenia potvrdzujú nevyhnutnosť štrukturálneho prístupu k skúmaniu sociálnej inteligencie (Baumgartner, Frankovský, 2004; Ištvániková, Frankovský, 2008).

Z hľadiska nášho výskumu bude sociálna inteligencia skúmaná ako osobnostná aj ako výkonová charakteristika. Osobnostný prístup je meraný za použitia škály sociálnej inteligencie Tromsø TSIS (The Tromso Social Intelligence Scale). Autormi tejto metodiky sú Silvera, Martinussen a Dahl a vznikla v roku 2001. Psychometrický prístup vníma sociálnu inteligenciu ako výkonovú vlastnosť v porovnávaní na dimenzii nízka, vs. vysoká orientovanej na sociálny kontext predikcie úspešnosti správania. Na meranie výkonovej charakteristiky sme overovali novovzniknutú metodiku EMESI (Birknerová, Frankovský, 2011a).

Manipulácia

Problematikou manipulácie sa zaoberal americký psychológ Christie (1970). Počas svojej vedeckej dráhy riešil problém, ktorý bol po 2. svetovej vojne aktuálny a to vzťah medzi osobnostnými rysmi a autoritárskou osobnosťou. Za východisko považoval dielo renesančného filozofa a politika Machiavelliho – Vladár (1999). Jeho výskumy sa zamerali hlavne na osobnostnú vlastnosť „machiavellizmus“. Vyvinul niekoľko škál na meranie tejto vlastnosti. Machiavellizmus ako osobnostná charakteristika je morálne neutrálna, čo znamená, že osoby, ktoré vyššie skórujú na škále machiavellizmu, nie sú ani lepší, ani horší ako ostatní ľudia. Len ich prístup k iným je odlišný. Christie (1970) poukazuje na štyri základné rysy machiavellistickej osobnosti: relatívny nedostatok empatie, nedostatok záujmu o konvenčné normy a morálku, chýbajúca výrazná psychopatológia osobnosti a malá oddanosť ideológii.

Na meranie manipulácie sme použili dotazník Mach IV – machiavellizmus (manipulácia). Týka sa hlavne stratégie správania, ktorá zahŕňa manipuláciu s ostatnými pre získanie osobných cieľov a zvýšenie a udržanie moci nad ostatnými. Jednanie osôb s dosiahnutým vysokým skóre v teste machiavellizmu je chladné, obsahuje zámerné klamstvá, lichotenie (Grams, Rogers, 1989) a nedostatok morálky. Často sú tieto taktiky postavené proti záujmom druhých. Machiavelliáni neradi spolupracujú s druhými, majú nedostatok empatie (Andrew et al., 2008) a idú si tvrdo za svojim cieľom.

Sociálny well-being

Grob (1998) chápe well-being ako subjektívnu životnú spokojnosť, ide o komplexný pojem, zahrňujúci na jednej strane nespokojnosť, nízke sebahodnotenie, malé uspokojenie alebo negatívne stránky života, na druhej strane šťastie a spokojnosť so životom, sebou samým a pozitívne stránky života. Z pohľadu pozitívnej psychológie je well-being tvorený dvoma základnými dimenziami, psychologickou a sociálnou. Keyesová (1998) hovorí, že well-being sa týka nie len osobného, ale aj sociálneho pozitívneho fungovania. Uvádza päť dimenzií sociálneho well-beingu: sociálne prijatie, sociálna aktualizácia, spoluúčasť na spoločenskom dianí, sociálna súdržnosť a sociálna integrácia.

Keyesová (2002) operacionalizuje uvedené dimenzie. Sociálne prijatie spočíva v pozitívnych postojoch voči ľuďom, v ich akceptácii a vychádza z viery v to, že ľudia sú láskaví a priateľskí. Sociálna aktualizácia vychádza z presvedčenia, že svet sa stáva lepším miestom pre každého a že sa spoločnosť vyvíja pozitívne. Spoluúčasť na spoločenskom dianí spočíva vo vedomí, že jednotlivec je prospešný pre spoločnosť a jeho prínos je ňou pozitívne hodnotený. Sociálna súdržnosť je vnímanie sociálneho sveta ako logického, pochopiteľného, predpovedateľného a napokon sociálna integrácia je založená na pocite prináležitosti a začlenenia do komunity, ktorá sa pre jedinca stáva zdrojom opory a spokojnosti. Položky merajúce sociálny well-being sme vo výskume použili z práce Keyesovej (1998).

Výskum

Cieľom výskumu bolo nájsť súvislosti medzi sociálnou inteligenciou, manipuláciou a sociálnym well-beingom u vysokoškolských študentov v Českej republike. Výskumu sa zúčastnilo 206 respondentov, vysokoškolských študentov Univerzity Tomáša Baťu (UTB) v Zlíne. Oslovili sme 177 žien a 29 mužov vo veku od 19 do 48 rokov, s priemerným vekom 22,21 roka.

Metodiky výskumu

Ako sme už v úvode príspevku uviedli, na meranie sociálnej inteligencie sme použili novovzniknutú metodiku EMESI (Birknerová, Frankovský, 2011a) a jestvujúcu metodiku TSIS (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Na meranie manipulácie sme použili škálu machiavellizmu MACH IV (Christie, 1970) a na meranie sociálneho well-beingu dotazník Soc WB (Keyes, 1998).

Metodika EMESI – sociálna inteligencia

Metodika EMESI pre zisťovanie sociálnej inteligencie ako výkonovej charakteristiky je inšpirovaná metodikou PESI ktorú vyvinuli autori Kaukiainen, Björkqvist, Osterman, Lagerspetz, a Forsblom (1995). Pôvodná metodika bola vytvorená pre rovesníkov alebo pre ich učiteľov a zisťovala mieru vnímania sociálnej inteligencie ako výkonu. Obsahuje 10 položiek a jej vnútorná konzistencia (Cronbach alpha) bola 0,90. Metodiky EMESI obsahuje 21 položiek, ktoré sú posudzované na 5 – bodovej škále (0 – nikdy, 4 – veľmi často). Faktorovou analýzou boli vyextrahované tri faktory – empatia, manipulácia a ovládanie vlastných emócií, ktoré bližšie popísali Birknerová, Frankovský (2011a, 2011b).

Metodika TSIS – sociálna inteligencia

Metodika sociálnej inteligencie TSIS – Tromso Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001) obsahuje 21 sebaposudzovacích položiek, na ktoré respondenti odpovedajú na 7-bodovej škále miery súhlasu (1 – vystihuje ma to veľmi slabo, 7 – vystihuje ma to veľmi dobre). Dotazník sa člení na tri subškály a umožňuje špecifikovať 3 faktory:
SP – spracovanie sociálnych informácií (napr.: Ľahko porozumiem sociálnym situáciám.)
SS – sociálne spôsobilosti (napr.: Som úspešný pri nadväzovaní nových vzťahov.)
SA – sociálne uvedomenie, sociálna vnímavosť – (napr.: Často som prekvapený, ako iní ľudia reagujú na moje konanie.)

Vnútorná validita týchto faktorov je uvádzaná nasledovne: SP – 0.79, SS – 0.85 a SA – 0.72 (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001). Faktory škály medzi sebou štatisticky významne korelujú.

Mach IV – machiavellizmus (manipulácia)

Test Mach IV obsahuje 20 výrokov, ktoré sa týkajú osobného názoru respondenta na vzťahy, situácie, stratégie a hodnoty medzi ľuďmi. Odpovede sú na Likertovej škále od „1 – vôbec nesúhlasím“ po „5 – úplne súhlasím“. Osoby, ktoré dosiahnu v teste 61-100 bodov sú definované ako „High Mach“. Do 59 bodov vrátane sú definované ako „Low Mach“ a skóre 60 bodov označuje osoby s priemerným skóre v machiavellizme. V teste Mach IV sa prejavili štyri komponenty centrálnych dimenzií machiavellizmu: lichôtky; klamstvo; nemorálnosť a cynizmus (Hunter, Boster, Gerbing, 1982).

Soc WB – sociálny well-being

Sociálnu pohodu sme merali dotazníkom, ktorý bol zostavený na základe položiek, ktoré použila Keyesová (1998) vo svojej štúdii zameranej na overenie teórie sociálneho well-beingu. Meria nasledovné dimenzie sociálnej pohody: sociálna integrácia (SIn), sociálne

prijatie (SAc), spoluúčasť na spoločenskom dianí (SCo), sociálna aktualizácia (SAt) a sociálna súdržnosť (SCh). Každá z dimenzií je reprezentovaná troma položkami a respondent vyjadruje mieru svojho súhlasu na sedemstupňovej škále od „1 – silne nesúhlasím“ po „7 – silne súhlasím“). Subjektívnu a sociálnu pohodu učiteľov skúmala Janovská (2011), pričom sa sústredila na sociálny well-being v konkrétnom prostredí školy, v školskej komunite.

Výsledky výskumu

Cieľom výskumu bolo nájsť súvislosti medzi zložkami sociálnej inteligencie meranej dotazníkmi TSIS a EMESI študentov vysokých škôl v ČR. V Tabuľke 1 je uvedený prehľad korelácií jednotlivých komponentov sociálnej inteligencie oslovených študentov.

Validita prezentovanej metodiky EMESI bola zisťovaná Birknerovou a Frankovským (2011a,b) vo vzťahu k metodike Tromso Social Inteligence Scale (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Porovnanie výsledkov získaných týmto dotazníkom a metodikou EMESI prinieslo dôležité poznatky pre potvrdenie obsahovej validity vnútornej štruktúry vyvíjanej metodiky.

Tabuľka 1 Korelácie komponentov sociálnej inteligencie TSIS a EMESI

	SP – spracovanie sociálnych informácií	**SS – sociálne spôsobilosti**	**SA– sociálna vnímavosť**
Empatia	,495**	,365**	,306**
Manipulácia		,203**	
Ovládanie vlastných emócií	-,180*	-,484**	-,246**

** p<0,01 * p <0,05

Zaznamenali sme vysokú štatisticky významnú pozitívnu koreláciu medzi faktorom EMESI Empatia a faktormi TSIS Spracovanie sociálnych informácií, Sociálne spôsobilosti aj Sociálna vnímavosť. Zaujímavé je zistenie, že s faktorom EMESI Manipulácia koreluje iba jeden faktor TSIS a to Sociálne spôsobilosti. Táto korelácia je kladná, čo potvrdzuje náš predpoklad o neutrálnom náboji sociálnej inteligencie.

Aj faktor EMESI Ovládanie vlastných emócií koreluje so všetkými tromi faktormi TSIS, ale záporne, pretože položky faktora boli negatívne formulované (vyššie skóre znamená, nižšiu úroveň ovládania vlastných emócií). Osoby, ktorých charakterizuje vyššie skóre vo faktore Ovládanie vlastných emócií, kontakt s inými ľuďmi znervózňuje, pocity iných ich vyvádzajú z miery, prispôsobenie iným ľuďom im robí problémy. Pri skórovaní v predloženom znení sú preto korelácie so subškálami TSIS negatívne.

Druhým cieľom bolo nájsť súvislosť medzi zložkami sociálnej inteligencie meranej dotazníkmi TSIS, EMESI a machiavellizmom študentov vysokých škôl v ČR, ktorý sme merali dotazníkom MACH IV. V Tabuľke 2 je uvedený prehľad korelácií jednotlivých osobnostných komponentov sociálnej inteligencie oslovených študentov k manipulácii.

Wilson, Near a Miller (1996) vo svojich analýzach deviatich odlišných štúdií zistili, že neexistuje väzba medzi machiavellizmom a všeobecnou inteligenciou. Ich analýzy ďalších štúdií (10 z 12) tiež ukázali, že neetické taktiky machiavellistov vedú málokedy k úspechu v skutočnom svete. Pozitívne korelácie medzi machiavellizmom a úspechom závisia na kontexte t.j. špecifičnosti odboru k výške vzdelania či nejasnosti situácie.

Tabuľka 2 Korelácie komponentov sociálnej inteligencie (TSIS, EMESI) s machiavellizmom (MACH IV)

	SP	SS	SA	Empatia	Manipulácia	Ovládanie vlastných emócií
Lichôtky						
Klamstvo	-,164*				,229**	
Nemorálnosť						
Cynizmus			-,308**		,344**	,152*

** p<0,01 * p <0,05

My sme v našom výskume zaznamenali súvislosti medzi machiavellizmom a sociálnou inteligenciou. Vo faktore SP (spracovanie sociálnych informácií) vidíme zápornú koreláciu s faktorom MACH IV Klamstvo a SA (sociálna vnímavosť) s Cynizmom v metodike TSIS. V metodike sociálnej inteligencie EMESI sme naopak zaznamenali s machiavellizmom kladné súvislosti, konkrétne faktor EMESI Manipulácia kladne koreluje s faktormi MACH IV Klamstvo a Cynizmus a Ovládanie vlastných emócií s Cynizmom.

Respondenti, ktorí sú sociálne vnímaví a spôsobilí, nedokážu klamať a neuznávajú cynizmus a faloš. Dôverujú iným a neuznávajú zlomyseľnosť. Na druhej strane respondenti, ktorí sú schopní presvedčiť iných a vedia ich využiť vo svoj prospech, využívajú cynizmus a klamstvá iných pre vlastný úžitok. Cynizmus iných ich nevyvádza z miery, prispôsobenie im nerobí problémy.

Ďalším cieľom bolo nájsť súvislosti medzi komponentmi sociálneho well-beingu so sociálnou inteligenciou aj machiavellizmom študentov vysokých škôl v ČR. Komponenty sociálneho well-beingu sme merali dotazníkom Soc WB. V Tabuľke 3 je uvedený prehľad korelácií jednotlivých komponentov sociálneho well-beingu s ostatnými sociálnymi javmi.

Tabuľka 3 Korelácie komponentov sociálneho well-beingu s ostatnými sociálnymi javmi

	Sociálna integrácia	Sociálne prijatie	Spoluúčasť na spoloč. dianí	Sociálna aktualizácia	Sociálna súdržnosť
SP					,198**
SS	,149*		,327**	,179*	,392**
SA	,276**	,157*	,223**	,185*	,259**
Empatia	,160*		,313**		,166*
Manipulácia					,167*
Ovládanie vlastných emócií	-,171*		-,164*		-,170*
Lichôtky					
Klamstvo		-,163*			
Nemorálnosť		-,286**	-,151*	-,176*	
Cynizmus	-,253**	-,183**	-,148*		

** p<0,01 * p <0,05

Komponenty sociálneho well-beingu kladne korelujú s faktormi sociálnej inteligencie TSIS a faktorom EMESI Empatia. S faktorom Manipulácia koreluje iba jeden komponent sociálneho well-beingu (Sociálna súdržnosť). Ostatné faktory a to faktor EMESI Ovládanie vlastných emócií a faktory MACH IV (Klamstvo, Nemorálnosť a Cynizmus) korelujú s Soc WB záporne.

Keysová (1998) tvrdí, že well-being sa týka nielen osobného, ale aj sociálneho pozitívneho fungovania. Sociálna integrácia je založená na pocite prináležitosti a začlenenia do komunity, ktorá sa pre jedinca stáva zdrojom opory a spokojnosti. Sociálne prijatie spočíva v dôvere a v pozitívnych postojoch k druhým, vo viere, že druhí ľudia sú láskaví a priateľskí. Spoluúčasť na spoločenskom dianí spočíva vo vedomí, že jednotlivec je prospešný pre spoločnosť a jeho prínos je ňou pozitívne hodnotený. Sociálna aktualizácia vychádza z presvedčenia, že svet sa stáva lepším miestom pre každého a že sa spoločnosť vyvíja pozitívne a sociálna súdržnosť spočíva vo vnímaní sociálneho sveta ako logického, pochopiteľného, predpovedateľného a je sprevádzaná záujmom o spoločnosť a komunitu. Je preto logické, že všetky uvedené komponenty Soc WB kladne korelujú so sociálnou inteligenciou.

Záver

Snaha vysvetľovať a upravovať správanie ľudí je typická pre viaceré vedné disciplíny (Zibrínová, 2011). Z tohto hľadiska sú nami vybrané sociálne javy významnými faktormi determinácie správania mladých ľudí predovšetkým v sociálnych situáciách. Pri ich vymedzení na teoretickej aj metodologickej úrovni môžeme špecifikovať viacero koncepcií a prístupov. Metodiky sme špecifikovali v konkrétnom príklade študentov vysokých škôl v Českej republike z hľadiska ich vnímania v sociálnom kontexte vysokej školy.

Respondenti, ktorí dokážu predpovedať správanie iných ľudí, vedia nájsť vhodný spôsob, ako jednať s ľuďmi. Vnímajú ich ako láskavých a dobrých, morálnych vo všetkých ohľadoch. Sociálne spôsobilí študenti, ktorí sa pohybujú ľahko v sociálnych situáciách, neuznávajú klamstvo a cynizmus zo strany druhých. Majú radi čestný postup konania, dôverujú iným a neuznávajú zlomyseľnosť. Kvalita spracovania sociálnych informácií je podstatnou zložkou úrovne empatie, teda miery v akej dokážeme rozpoznať zámery, pocity a slabosti iných ľudí. Nami oslovení študenti sa dokážu prispôsobiť ľuďom, odhadnúť ich priania a zároveň ich splniť. Majú pozitívny pohľad na ľudskú prirodzenosť a cítia sa s druhými príjemne. Sú to sociálne zdraví jedinci, ktorí vedia rozpoznať potenciál v spoločnosti a majú optimistický pohľad na svet.

Výskum nám potvrdil, že sociálna inteligencia je veľmi dôležitým faktorom interpretácie správania iných ľudí k jedincovi a zároveň aj možnosti odpovedať na toto správanie. Dáva jedincovi viac možností odpovedať na rôznorodé podnety zo sociálneho prostredia, ktoré na prvý pohľad nemusia byť príjemné. Efektívnosť tohto správania je podmienená viacerými faktormi, v rámci ktorých sociálna inteligencia zohráva významnú úlohu. Náš výskum preukázal súvislosti medzi sociálnym well-beingom, manipulatívnosťou a zložkami sociálnej inteligencie.

Literatúra

ANDREW, J. et al. 2008. The relationship between empathy and Machiavellianism:An alternative to empathizing-systemizing theory, *Personality and Individual Differences*. doi:10.1016/j.paid.2007.11.014.

BAUMGARTNER, F., FRANKOVSKÝ, M. 2004. Possibilities of a situational approach to social intelligence research. In *Studia Psychologica*, 2004, 46, 4, 273-277.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011a. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In Sociální procesy a osobnost. Conference Proceedings. Brno: Tribun EU, 2011, s. 30-34. ISBN 978-80-263-0029-8.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011b. Osobnosť budúcich manažérov a sociálna inteligencia ako výkonová charakteristika. In *Theory of Management3–The Selected Problems for the Development Support of Management Knowledge Base*. Žilina: EDIS ŽU, 2011, s. 210-215. ISBN 978-80-554-0419-6.

GRAMS, W. C., ROGERS, R. W. 1989. Power and Personality:Effects of Machiavellianism, Need for Approval, and Motivation on Use of Influence Tactics. *Journal of General Psychology,* 117 (1). 71-82.

GROB, A. 1998. *Adolescents´ subjective well-being in fourteen cultural contexts*. In J. E. Nurmi (Ed) Adolescents, cultures and conflicts: Growing up in contemporary Europe. New York. Garland Publishing.1998. s. 21-42.

HUNTER, J.E, BOSTER, F.J., GERBING, D.W. 1982. Machiavellian Beliefs and Personality: Construct Invalidity of the Machiavellianism Dimension. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43(6), 1293-1305.

CHRISTIE, R., GEIS, F. 1970. *Studies in Machiavellianism*. New York, Academic Press, 1970.

IŠTVÁNIKOVÁ, L., FRANKOVSKÝ, M. 2008. Sociálna inteligencia a hodnotová orientácia maklérov. In: *Psychologica XXXVIV: Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií.* Bratislava: STIMUL, 2008, s.299-309. ISBN 978-80-89-236-459.

JANOVSKÁ, A. 2011. Sociálny well-being a životná spokojnosť učiteľov v kontexte osobnostných charakteristík. In *Sociální procesy a osobnost. Conference Proceedings*. Brno: Tribun EU, 2011. ISBN 978-80-263-0029-8.

KAUKIAINEN, A., BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K., LAGERSPETZ, K, FORSBLOM, S.1995.*Peer-Estimated Social Intelligence (PESI).* Turku, Finland: Department of Psychology, University of Turku, 1995.

KEYES, C. L. M. 1998. Social Well-Being. In Social Psychology Quatrterely. 1998, vol. 61, no. 2, p. 121-140.

KEYES, C. L. M., LOPEZ, S. J. 2002. Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In Snyder, C. R. (Ed); Lopez, S. J. (Ed), Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press, 2002. 829 p. ISBN 0-19-513533-4.

MACHIAVELLI, N. 1999. *Vladár.* Bratislava: Nestor, 1999, 332 s. ISBN 80-88801-79-6.

MAKOVSKÁ, Z., KENTOŠ, M. 2006. Correlates of social and abstract intelligence. In Studia Psychologica: an International Journal for Research and Theory in Psychological Sciences. ISSN 0039-3320, 2006, vol. 48, no 3, p. 259-264.

MOLČANOVÁ, Z., BAUMGARTNER, F., KAŇUKOVÁ, A. 2007. Sociálna inteligencia vo vzťahu k osamelosti. *Sociálne a politické analýzy* (http://sapa.fvs.upjs.sk/), 2007, 1, 2, 63-76. ISSN 1337-5555.

SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. 2001. The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 2001, 42, 313-319.

WILSON, D.S., NEAR, D., MILLER, R.R. 1996. A Synthesis of the Evolutionary and Psychological Literatures. *Psychological Bulletin*, 119, 285-299.

ZIBRÍNOVÁ,Ľ.2011. Zisťovanie bazálnej štruktúry a dynamiky autoregulácie, integrovanosti a psychickej odolnosti, zodpovednosti u zdravotníckych pracovníkov v aktuálnom krízovom období. In *Konference Psychologie práce a organizace* 2011. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 10 s. ISBN 978-80-210-5490-5.

*** VEGA grant 1/0831/10**

Kontaktná adresa autorov:
PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove, SR
zuzana.birknerova@unipo.sk

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, ČR
vavrova@fhs.utb.cz

CIT SPOLUPATRIČNOSTI, SOCIÁLNA INTELIGENCIA A REZILIENCIA

Daniela Čechová, SR

Abstrakt
Príspevok teoreticky vymedzuje pojmy cit spolupatričnosti, sociálna inteligencia a reziliencia. Analyzuje ich špecifiká a hľadá odpovede na otázky: Aký je vzťah medzi sociálnou inteligenciou a adlerovským konceptom cit spolupatričnosti? Je sociálne inteligentný jednotlivec rezilientný? Ako súvisí reziliencia a spolupatričnosť? Prezentuje tiež výsledky niektorých relevantných výskumov.

Abstract
The contribution allocates the concepts of Social Interest, Social Intelligence and Resilience theoretically. It analyses their specifics and proposes answers to the questions: What is the relationship between social intelligence and the Adlerian concept of social interest? Is the socially inteligent individuum resilient? What is the conncetion between resilience and social interest? It also presents the results of some relevant research.

Kľúčové slová
Cit spolupatričnosti, sociálna inteligencia, reziliencia

Key words
Social Interest, Social Intelligence, Resilience

Cit spolupatričnosti je základným konceptom individuálnej psychológie Alfreda Adlera. Ako uvádza Shulman (1981), Adler začal tento koncept vyvíjať najmenej od roku 1907, a jeho finálnu podobu zadefinoval až v roku 1933. Pôvodne tento sociálny faktor nazýval nemecky Gemeinschaftgefühl (cit spolupatričnosti/cit pre spoločenstvo), neskôr boli ako anglické ekvivalenty používané (Adler, 1956, Beames, 1992): sociálny cit, cit pre komunitu, cit príbuznosti, zmysel pre solidaritu, spoločenská intuícia, spoločenský záujem, sociálny zmysel, humanistická identifikácia a naposledy ho zadefinoval ako *social interest*, čo však nemôžeme prekladať doslovne, keďže „sociálny záujem" nevyjadruje Adlerovo chápanie tohto pojmu. Adler dokonca (1956) uvádza, že ide o viac ako cit, je to hodnotiaci postoj k životu – Lebensform (s. 135), identifikácia, či empatia (s. 136). Z historického hľadiska nateraz zotrváme na Adlerovom pôvodnom názve, ktorý prekladáme ako cit spolupatričnosti, i keď pojem sociálny cit by podľa nášho názoru lepšie vystihoval obsah pojmu.

Je to kardinálna osobnostná črta reflektujúca vzťah jedinca k jeho prostrediu, najdôležitejšia časť výchovy, terapie a liečby (Adler, 1956, 1969). Ako autor (1969, s. 7) ďalej uvádza: „Iba takí ľudia (s citom spolupatričnosti), keďže sú odvážni, majú sebadôveru a cítia sa dobre, môžu profitovať z ťažkostí a výhod života... Vedia o tom, že ťažkosti existujú, ale tiež vedia, že ich dokážu prekonať. Sú pripravení na životné problémy, ktoré sú vždy spoločenskými problémami... Nedostatok citu spolupatričnosti je ekvivalentom toho, keď sa ľudia orientujú na neužitočnú stranu života."

Veľmi dôležitým príspevkom ku konceptualizácii je zadefinovanie vzťahu citu spolupatričnosti k adjustácii a duševnému zdraviu. Adler (1956, s. 154) rovno uviedol, že cit spolupatričnosti je barometrom normality dieťaťa. Na psychopatológiu sa podľa neho treba pozerať zo spoločenského a z psychologického hľadiska: všetky problémy v správaní, užívanie alkoholu, delikvencia, psychózy a pod. sa prejavujú *odklonom* od citu spolupatričnosti a nedostatkom spolupráce. „...Pozerajú na život len zo svojho pohľadu, na úkor ostatných ... Každý človek chce byť dôležitý, ale ľudia často robia chyby, ak nevidia, že ich dôležitosť je v tom, čím prispievajú ostatným" (tamtiež, s. 156). Adler bol toho názoru, že nedostatok citu spolupatričnosti spôsobuje nedostatočná príprava na život a strach z porážky.

Cit spolupatričnosti nie je vrodený (inborn), ale je prirodzeným (innate) potencionálom, ktorý musí byť vedome rozvíjaný; podobne ako osobnostné črty, aj cit spolupatričnosti sa môže vyvíjať len v sociálnom kontexte, presnejšie povedané v tom, ako dieťa vníma svoj sociálny kontext (Adler, 1956).

Základné potreby z hľadiska adlerovskej psychológie si môžeme predstaviť na modeli štyroch kritických C autoriek Lewovej a Bettnerovej (1996):

- byť napojený – (Connected)
- schopný – (Capable)
- dôležitý – (Count)
- odvážny – (Courage).

Keď som presvedčený, že patrím a mám miesto v skupine, cítim sa bezpečne a spolupracujem. Keď verím, že to dokážem, cítim sa schopný, mám sebakontrolu a sebadisciplínu, preberám zodpovednosť a spolieham sa na seba. Keď verím, že na mne záleží, cítim sa dôležitý, že môžem niečo dokázať i zmeniť, vtedy prispievam. Keď verím, že zvládnem, ťažké situácie, prekonám strach, cítim nádej, vtedy som ochotný sa snažiť a skúšať to ďalej.

Podľa adlerovskej psychológie je dobré duševné zdravie spojené s pozitívnym vnímaním seba, ako to demoštrujú kruciálne C, čo vedie k pozitívnemu zaujímaniu sa o ostatných, spoluprácu a prispievanie. Ako uvádza Dreikursová-Fergusonová (2001), v čase keď sa v psychológii presadzovali mechanistické biologické koncepcie, Adler a Dreikurs zdôrazňovali sociálnu hodnotu, vyznačovali sa sociálnym, transakčným, morálnym a kognitívnym ponímaním a integrovali sociálne hodnoty do teórie osobnosti a osobnej dynamiky. Podľa autorky tiež poukázanie na to, že sociálne hodnoty a presvedčenia majú dôležité psychodynamické dôsledky, bolo veľkým pionierskym príspevkom Adlera, ktorý spolu s Dreikursom zdôrazňovali dôležitosť spájania sa ľudí, vytvárania zväzkov (bonding) ako širokej sociálnej črty.

Osobnosť sa holisticky utvára v sociálnom rámci, je fenomenologicky orientovaná a na základe dynamiky základných životných presvedčení sa pohybuje smerom k svojim cieľom. Na riešenie životných problémov používa metódy, ktoré sú vždy v súlade s jej cieľmi. Ak ciele obsahujú cit spolupatričnosti, má jej správanie spoločensky užitočný charakter, a naopak.

Kaplan (1991, in Eckstein, Baruth, 1996) opísal tieto konkrétne charakteristiky citu spolupatričnosti:

A. Správanie spojené s citom spolupatričnosti: pomáhanie, delenie sa, participovanie, rešpektovanie, spolupráca, kompromis, empatia, povzbudzovanie, snaha o reformy.
B. City spojené s citom spolupatričnosti: patriť, cítiť sa dobre, cítiť spojenectvo, dôvera v ostatných, odvaha byť nedokonalý, byť človekom, optimizmus.
C. Kognície (myšlienky) spojené s citom spolupatričnosti:
   - Moje práva a záväzky sú rovnocenné s právami a záväzkami ostatných;
   - Moje osobné ciele môžu byť dosahované spôsobmi, ktoré sú konzistentné s blahobytom komunity;
   - Prosperita a prežitie spoločnosti sú závislé od ochoty a schopnosti občanov naučiť sa žiť spolu v harmónii;
   - Verím v to, že na druhých reagujem tak, ako chcem, aby oni reagovali na mňa;
   - Konečným meradlom môjho charakteru bude miera, do akej podporím blahobyt komunity.

Pojem sociálna inteligencia sa historicky utváral len o trochu neskôr ako Adlerov cit spolupatričnosti. Prvýkrát ho použil slávny psychológ Thorndike, ktorý sociálnu inteligenciu charakterizoval ako schopnosť rozumieť druhým a konať múdro v medziľudských vzťahoch, pričom sa domnieval, že je to jedna z rozhodujúcich kvalít, ktoré určujú, či sa človeku v živote darí, či nie (Goleman, 1997).

V súčasnosti nie je prijatá jednoznačná, či mainstreamová definícia pojmu, avšak odborná literatúra akcentuje najmä:

a) schopnosť vnímať, rozlišovať iných a porozumieť iným;
b) konatívnu zložku sociálnej inteligencie, schopnosť zvoliť vhodný spôsob správania v interakciách, aby jedinec dosiahol cieľ. Ide o adaptáciu na sociálne podnety s využitím osobných zdrojov jedinca, ktoré sú viac osobnostné, ako súvisiace s teoretickou, akademickou inteligenciou.

V tejto súvislosti je zaujímavý Adlerov pojem (1956) súkromná inteligencia – private intelligence, neskôr nazývaná private logic. Ide o systém presvedčení o sebe, iných ľudí a svete vo všeobecnosti, na základe ktorých si jedinec vyberá metódy, ako si so životom poradiť, ako sa zadaptovať. Na rozdiel od sociálnej inteligencie, súkromná inteligencia/logika jednotlivca sa však utvára v ranom detstve, v signifikantnom období do piatich rokov a je počas života značne stabilná. Je to jadro životného štýlu – osobnosti jednotlivca.

Kosmitzki a John (1993) a Kaukiainen et al. (1999) pripomínajú, sociálna inteligencia má neutrálny náboj, jej zložkou je i používanie sociálnych techník k manipulácii inými, je to konštrukt, ktorý môže byť používaný tak v prosociálnom, ako aj antisociálnom kontexte. Myšlienku o neutrálnom náboji v zmysle prosociálnosti jej vplyvu na správanie potvrdili vo svojom výskume aj Birknerová, Frankovský (2011). Súkromná inteligencia je pre svojho nositeľa logická, i keď pre jeho okolie, môže byť priamo deštruktívna – ak neobsahuje cit spolupatričnosti. Cit spolupatričnosti naproti tomu nemôže byť používaný na proti sociálnej strane, nemôže byť antisociálny. Aplikácia na problematiku duševného zdravia je pri sociálnej inteligencii sporná. Sociálne inteligentný môže byť i vodca zločineckého gangu, ktorý má sociálne zručnosti, ale využíva ich pre spoločnosť deštruktívnym spôsobom. Identifikovanie tohto konceptu bolo dôležité najmä na odlíšenie od akademickej inteligencie a rozšírenie pohľadu na vlastnosti osobnosti, avšak sociálna inteligencia indivídua bez pozitívneho presahu na širší environmentálny kontext, môže byť pre skupinu, komunitu, spoločnosť kontraproduktívna. Frankovský, Birknerová (2011) tvrdia, že konceptualizácia pojmu sociálna inteligencia poukazuje na jednu z podstatných otázok diskutovaných vo vzťahu k tejto problematike už od jej zrodu, a to je rozlíšenie sociálnej inteligencie od iných podobných konštruktov (akademická inteligencia, emocionálna inteligencia, praktická inteligencia, ale napr. aj komunikácia, sociálny vplyv) a v náväznosti na túto skutočnosť aj zadefinovanie možností a postupov jej zisťovania.

Reziliencia je multidimenzionálny koncept, ktorého konceptualizácia sa ustaľuje v poslednom období. Najznámejšími autormi zaoberajúcimi sa problematikou reziliencie, sú: Ungar (2005), Rutter (1987), u nás najmä Komárik (2009), v Čechách Šolcová (2009) a Novotný (2010). Reziliencia sa spočiatku skúmala ako osobnostná črta, ako schopnosť účinne si poradiť s distresom a nepriazňou – dnes sa od toho upúšťa (Šolcová, 2009, Road to resilience, 2011). Podľa Americkej psychologickej asociácie je reziliencia *proces vhodnej adaptácie pri čelení nepriazni osudu, traume, tragédii, hrozbám, či dokonca významným zdrojom stresu* – akými sú rodinné a vzťahové problémy, vážne zdravotné problémy, či pracovné alebo finančné stresory (Road to Resilience, 2011). V tomto zmysle je to adaptačný proces, ktorý sa mení v čase, a je predpoklad, že sa vyvíja a dá sa trénovať, rozvíjať.

Rezilienciu podporuje kombinácia rôznych faktorov. Väčšinou sa delia na rizikové a ochranné – protektívne. Rizikové faktory sú najrôznorodejšie negatívne vplyvy, ktorých dôsledkom je zhoršenie adaptácie – reziliencie – odolnosti respektíve stavu jedinca. Tie sa

v minulosti skúmali ako dôvody zhoršenia stavu. Ochranné faktory sú faktory, ktoré spôsobujú lepšiu adaptáciu jedinca.

Ako zdôrazňuje Šolcová (2009), za zásadne dôležitý je treba považovať fakt, že rizikové i protektívne faktory pôsobia na jedinca vždy v nejakom kontexte a v rôznych fázach vývinu môžu hrať významnú úlohu odlišné z nich. Autorka ďalej rozlišuje:

1. oslabujúce faktory (vulnerability factors) a
2. protektívne faktory:
   a) tie, ktoré v interakcii s nepriazňou redukujú či eliminujú potenciálny negatívny účinok rizikových faktorov (compensatory factors – in Ungar, 2004)
   b) tie, ktoré posilňujú rezilienciu a účinkujú ako očkovacia látka pri chrípke (challenging factors – in Rutter, 1987).

V tejto súvislosti ešte uvedieme koncept aktív (assets) Bensona (nazývaný Discovering what kids need to success), ktoré zvyšujú možnosti pozitívnych výsledkov či už sa rizikové faktory vyskytujú alebo nie. Delia na externé a interné. Externé aktíva zahŕňajú: oporu, posilnenie, hranice a očakávania a konštruktívne využitie voľného času. Interné aktíva obsahujú: záväzok k učeniu, pozitívne hodnoty, sociálne kompetencie a pozitívnu identitu. Autor na stránke uviedol pre edukatívne dôvody 40 reziliečných aktív pre rôzne vekové skupiny, nazýva ich priamo vývinové aktíva: rané detstvo (3-5 rokov), prvý až tretí ročník (5-9 rokov), stredné detstvo (8-12 rokov) a adolescencia (12-18 rokov).

Ungar (2004) sa prikláňa ku konštruktivistickej interpretácii reziliencie a uvádza že medzi rizikovými a podpornými faktormi existuje nesystematický nehierarchický vzťah, ktorý charakterizuje ako chaotický, komplexný, relatívny a kontextuálny. Ide nielen o adaptačný proces – smerovanie k zdraviu jedinca, ale súčasne o pripravenosť sociálneho okolia, rodiny, komunity a kultúry poskytnúť mu podmienky na úspešnú adaptáciu.

Zmysluplné sa javí chápanie, že premenné jednotlivých faktorov, individuálne, vzťahové, sociálne, kultúrno-etnicko-spirituálne spoluúčinkujú ako fúzia množín a efekt rizikových a podporných faktorov je synergický.

Keď sa pozrieme na samotného jednotlivca, domnievame sa, že na reziliencii sa podieľajú najmä:

1. vlastnosti jedinca ako: schopnosť riešiť problémy, pocit osobnej sily, vnútorná lokalizácia kontroly, pozitívne sebapoňatie (Garmezy, 1991), žiaduca osobná identita, sila a kontrola – schopnosť postarať sa o seba a ostatných (Ungar, 2006), sebaúcta, autonómia, sebavedomie;

2. schopnosť jedinca nadviazať a udržať vzťahy/väzba: kohézia – jedinec ako sociálna a spirituálna súčasť väčšieho celku (Ungar, 2006), sociálne zručnosti, empatia (Garmezy, 1991) atď.

Naozaj veľa štúdií ukazuje, že primárnym faktorom reziliencie je mať láskyplné a podporujúce vzťahy v rámci rodiny i mimo nej. Opora, ako príležitosť, ktorú vzťahy ponúkajú, vzťahy, ktoré utvárajú lásku a dôveru, poskytujú rolové modely, a ponúkajú povzbudenie a uistenie, môžu podporiť rezilienciu jedinca (Road to Resilience, 2011, Novotný, 2010, Ungar, 2006). Samozrejme ide o cirkulárne vzťahy, jednotlivec musí dokázať prijať sociálnu oporu a byť schopný vzťahy udržiavať.

Cit spolupatričnosti, reziliencia, sociálna inteligencia – súvislosti

Z vývinového pohľadu najdôležitejšie obdobie pre vývin citu spolupatričnosti je rané detstvo. Keďže však podľa adlerovskej psychológie každý robí voľby, môže sa i naďalej učiť ako sa začleniť. O sociálnej a emocionálnej inteligencii sa tvrdí, že sa môžu budovať dlhodobo (Goleman, 1997). O reziliencii sa jednoznačnejšie uvádza, že sa dá rozvíja minimálne do obdobia nástupu dospelosti. Napríklad Americká psychologická asociácia uvádza týchto 10 spôsobov ako rozvíjať rezilienciu (Road to Resilience, 2011):

1. Utvárajte vzťahy s členmi rodiny, priateľmi a ostatnými ľuďmi, pomáhajte a neobávajte sa prijať pomoc; členstvo v skupinách poskytuje sociálnu oporu a obnovuje nádej.
2. Vyhýbajte sa tomu, aby ste krízy vnímali ako neprekonateľné problémy, nemôžete zmeniť výskyt stresových udalostí ale môžete zmeniť spôsob ich interpretácie a svoj (optimistickejší) pohľad na budúcnosť.
3. Akceptujte, že zmena je súčasť života.
4. Pohybujte sa smerom k svojim cieľom, stanovte si realistické ciele a robte niečo pravidelne, to vám umožní posunúť sa k vašim cieľom.
5. Konajte rozhodne a neunikajte od problémov v nádeji, že zmiznú sami od seba.
6. Na príležitosti sa dívajte ako na možnosť sebaobjavovania.
7. Postarajte sa o pozitívny náhľad na seba, dôveru vo vaše schopnosti.
8. Perspektívu – keď čelíte veľmi bolestivým udalostiam, pokúste sa zvážiť tie situácie v širšom kontexte a udržiavajte dlhodobú perspektívu.
9. Udržiavajte nádej, očakávajte, že vám život prinesie dobré veci a vizualizujte si ich.
10. Starajte sa o seba; venujte pozornosť vlastným potrebám a citom.

Stratégie na budovanie reziliencie sú rôzne. Keďže sa reziliencia skúma v rôznych diverzifikovaných kultúrach aj stratégie na jej rozvíjanie budú závisieť od vplyvu kultúry. Podobne na cit spolupatričnosti má vplyv kultúra, v ktorej človek vyrastá. Celkovo môžeme povedať, že sociálny kontext má pri reziliencii, sociálnej inteligencii i cite spolupatričnosti nezastupiteľnú rolu, hoci pri sociálnej inteligencii berú do úvahy najmä interakcie v bezprostrednej sociálnej skupine.

Keď ďalej diskutujeme o podobnostiach a rozdieloch medzi konceptmi, je potrebné spomenúť najmä vzťahový aspekt. Čím menej citu spolupatričnosti, čím menej jedinec verí, že patrí a má svoje rovnocenné miesto medzi ostatnými, tým narušenejšie správanie má. U detí a dospievajúcich si všimnime, že ak sa cítia outsidermi, prejavujú najrozličnejšie poruchy správania od jemných odchýlok (získavanie pozornosti vyrušovaním) až po patológiu (delikvencia). Na druhej strane, výskumy dôsledne uvádzajú, že už zmysluplný vzťah s jediným dospelým človekom (Komárik, 2009, Garmezy 1991) zvyšuje rezilienciu. Podobne ako cit spolupatričnosti sa reziliencia skúma z paradigmy pozitívnej psychológie, sociálna inteligencia nevyhnutne nie. Podľa Dreikurovej Fergusonovej (2001) dva kľúčové dynamické sociálno-kognitívne faktory, hodnotenie seba a iných ako rovnocenných a prispievanie k spoločnému na báze rešpektovania seba a iných – cit spolupatričnosti a sociálna rovnosť - predstavujú spolu najtrvalejšie procesy smerujúce k zdraviu. Reziliencia je tiež súčasťou duševného zdravia, i keď sa tak nie vždy prejavu Výskumy ukazujú, že reziliencia je bežná – obyčajná, má ju väčšina populácie, faktory, ktoré sa na nej podieľajú sú bežne dostupné, nie je to teda výnimočný proces, týkajúci sa iba superdetí (Masten, 2001, Road to Resilience, 2011). Byť rezilientný neznamená, že človek nezažíva emocionálne ťažkosti. Avšak je natoľko životaschopný, ohybný, pružný, že sa vie vrátiť do pôvodného stavu ako vystrelená pružina a osobne sa zotaviť. Tu je zasa príbuznosť s pojmom sociálna inteligencia: každý má nejakú mieru sociálne inteligencie a sociálne inteligentní ľudia vedia flexibilne meniť stratégie pri napĺňaní svojich potrieb a ovplyvňovaní okolia.

Ungar (2006) použil pojem skrytá reziliencia na vyjadrenie správania z vonkajšieho pohľadu patologického, ale pre jeho nositeľa užitočného, lebo mu pomáha zvládať nátlak prostredia. Dreikurs (1989) hovoril, že človek, aby si zachoval sebaúctu a začlenil sa, správa sa niekedy v zmysle takejto súkromnej logiky: Ak nemôžem byť najlepší istým spôsobom, budem najlepší v tom, že budem najhorší. Ukazuje sa, že súkromná logika (súkromná inteligencia) má s rezilienciou, podobne ako so sociálnou inteligenciou viac spoločného, ako cit spolupatričnosti. Reziliencia je pružnosť a rovnováha v živote. Súkromná logika je značne rigidná. U oboch pojmov ide však o návrat do pôvodného stavu.

V adlerovskej psychoterapii sa pozorne dívame na klientov, či kráčajú k ľuďom alebo od ľudí a v rámci intervencií ich orientujeme na pomoc druhým. Sme presvedčení, že nie je možné, aby pomáhali iným a angažovali sa bez toho, aby to súčasne nepomáhalo im samým. Keď ľudia povzbudzujú druhých, cítia sa sami povzbudení a v pohode. Podľa Mosaka (1991) cit spolupatričnosti sa prejavuje odvahou, odvahou byť nedokonalý, prispievaním k spoločnému blahu, sebadôverou, starostlivosťou, súcitom, kreativitou, blízkosťou, spoluprácou a záväzkom. Opätovne sa tu javí, že v pojmoch reziliencia a sociálna inteligencia sa u jednotlivcov vyskytujú len tie z uvedených konštruktov, ktoré súvisia so silou ega, nie nevyhnutne tie, ktoré sa týkajú spolupatričnosti.

Záver

Teoreticky nie sú konštrukty cit spolupatričnosti, sociálna inteligencia a reziliencia dostatočne zadefinované. Sú to komplikované koncepty, ktoré odolávajú najmä výskumnej validizácii. Výskumne sa overuje cit spolupatričnosti najmä kazuistickými štúdiami (Schifron, 2010), ale i dotazníkmi ako BASIS-A (in Curlette, Kern, 2010) a Scale of Social Interest (Stone, Newbauer, 2010). Pri reziliencii (Šolcová, 2009) sa okrem kazuistických prístupov výskumy orientujú na skúmanie jednotlivých nezávislých premenných (traumatické zážitky z detstva) a na väčšinou longitudinálne porovnávanie skupiny vysoko a nízko rezilientných ľudí. Komárik (2009) prezentuje epidemiologický a katamnestický prístup k výskumu reziliencie, pričom epidemiologický je kvantitatívny a opiera sa o výskum reziliencie v rôznych prostrediach a katamnestický sa zakladá na longitudinálnych skúmaniach života dospelých resp. starých ľudí a najmä kvalitatívnymi metódami odhaľuje význam životných udalostí pre jedinca. Baumgartner a Vasiľová (2006) uvádzajú, že v štúdiu sociálnej inteligencie možno vyčleniť dva základné prístupy, ktoré sú označované ako psychometrický, kde sú ľudia porovnávaní podľa miery danej vlastnosti či súboru vlastností a osobnostný, ktorý sa sústreďuje na subjektívne meranie sociálnych situácií. Inštrumenty nameranie sociálnej inteligencie sú teda nielen dotazníky. Všetky tri diskutované koncepty majú osobnostný a sociálny komponent, berú do úvahy sociálny kontext, konštruktivizmus a tvorivé self indivídua. Cit spolupatričnosti má zvláštne postavenie a vyžaduje si ďalšie skúmanie vzhľadom k jeho spoločenskej prospešnosti, zodpovednosti a premosteniu na oblasť duševného zdravia.

Príspevok vznikol vďaka podpore grantového projektu VEGA SR č. 1/0392/11 pod názvom "Životný štýl, reziliencia a tvorivosť slovenských adolescentov v kontexte adlerovskej psychológie".

Literatúra

ADLER, A. 1956. *The Individual Psychology of Alfred Adler*. H.L. Ansbacher, R. R. Ansbacher (Eds.). New York: Harper & Row. 503 s. ISBN 0-06-131154-5.

ADLER, A. 1969. *The Science of Living*. H. L. Ansbacher (Ed.) New York: Anchor Books. 138 s. ISBN 0-385-07139-6.

BAUMGARTNER, F., VASIĽOVÁ, K. 2006. *K problematike merania sociálnej inteligencie.* Zborník príspevkov z konferencie Sociální procesy a osobnost, konanej v Brne 22. – 23. 9. 2005. Brno: Psychologický ústav AVČR v Brne. 2006. s. 8-16. ISBN 978-80-223-2729-9.

BEAMES, T. B. 1992. *A Students´s Glossary of Adlerian Terminology.* Chicago: Photon Communications. ISBN 0-0691819-0-2.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2011. Možnosti zisťovania sociálnej inteligencie ako výkonovej komponenty. In *Sociální procesy a osobnost. Conference Proceedings.* Brno : Tribun EU, 2011, s. 30-34. ISBN 978-80-263-0029-8.

CURLETTE, W. L., KERN, R. M. 2010. The Importance of Meeting the Need to Belong in Lifestyle. In *Journal of Individual Psychology*, roč. 66, 2010, 1. ISSN 1522-2527. s. 30 – 42.

Discovering what kids need to success [online]. 2011. [cit. 2011-10-24]. Dostupné na internete: <http://www.search-institute.org/developmental-assets>

DREIKURS FERGUSON, E. 2001. Adler and Dreikurs: Cognitive-Social Dynamic Innovators. In *Journal of Individual Psychology*, roč. 57, 2001, 4, ISSN 1522-2527, s. 324 - 341.

DREIKURS, R., 1989. *Fundamentals of Adlerian Psychology.* Chicago: Adler School of Professional Psychology, 1989. 117 s. ISBN 0-918560-08-X.

FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálna inteligencia v kontexte vybraných sociodemografických charakteristík. In Fedáková, D., Kentoš, M. (Eds.): *Sociálne procesy a osobnosť 2010.* Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, s. 108-117.

GARMEZY, N. 1991. Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. In *American Behavioral Scientist*, roč. 34, 1991, 4, ISSN 0002-7642, s. 416 – 430.

GOLEMAN D. 1997. Emoční inteligence. Praha: Columbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

KAPLAN, H. 1991. *A Guide For Explaining Social Interest Laypersons.* Individual Psychology, roč. 47, 1991, 1, s. 82-85. In: Eckstein, D., Baruth, L. 1996. The Theory and Practise of Life-Style Assessment. Dubuque: Kendal/Hunt, 1996. 275s. ISBN 0-7872-2369-7.

KAUKIAINEN, A., et al. 1999. The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. In *Aggressive Behavior*, roč. 25, 1999, 2, ISSN 1098-2337, s. 81–89.

KOMÁRIK, E. 2009. *Reziliencia a nové prístupy k výchove a vzdelávaniu.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou uskutočnenej v rámci výskumného projektu VEGA 1/0215/08. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav humanitných štúdií, 2009. 153 s. ISBN 978-80-223-2729-9.

KOSMITZKI, C., JOHN, O. P. 1993. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. In *Personality and Individual Differences*, roč. 15, 1993, 1. ISSN 0191-8869. s. 11-23.

LEW, A., BETTNER, B. L. 1996. A Parent´s Guide to Understanding and Motivating Children. Newton Center, MA: Connexions Press. 59 s. ISBN 0-9624841-8-0

MASTEN, A. S. 2001. Ordinary magic: Resilience process in development. In *American Psychologist,* roč. 56, 3, 2001, ISSN 0003-066X, s. 227 – 238.

MOSAK, H. H. 1991. „I don´t have social interest:“ Social interest as construct. In *Individual Psychology*, 1991, roč. 47, 3. ISSN 0033-2941. s. 309-320.

NOVOTNÝ, J. S. 2010. Resilience dnes: teoretické koncepce, nedostatky a implikace. In *Československá psychologie*, roč. 54, 2010, 1, ISSN 0009-062X, s. 74-87.
RUTTER, M. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In *American Journal of Orthopsychiatry*, roč. 57, 1987, 3, ISSN 0002-7642, s. 316 – 331.
SCHIFRON, R. 2010. Adler´s Need to Belong as the Key for Mental Health. In *Journal of Individual Psychology*, roč. 66, 2010, 1. ISSN 1522-2527. s. 10 – 29.
STONE, M. H., NEWBAUER, J. 2010. Psychometric Characteristics of the Sulliman Scale of Social Interest. In *Journal of Individual Psychology*, roč. 66, 2010, 4. ISSN 1522-2527. s. 459-481.
ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resilience v dětství a a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247- 2947-3.
The Road to Resilience [online]. 2011. American Psychological Association. [cit. 2011-10-23]. Dostupné na internete: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>
UNGAR, M. 2004. A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. In *Youth & Society,* roč. 35, 2004, 3, ISSN 0044-118X, s. 341 - 365.
UNGAR, M. 2005. *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts.* Thousand Oaks: Sage Publications. 511 s. ISBN 1412928192.
UNGAR, M. 2006. Nurturing Hidden Resilience in At-risk Youth in different Cultures. In *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescence Psychiatry,* roč. 15, 2006, 2, ISSN 1710-8429, s. 53 -58.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Daniela Čechová, PhD.
Katedra psychológie
Fakulta filozofická
Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2
814 99 Bratislava, SR
daniela.cechova@fphil.uniba.sk

NEGATÍVNE JAVY V TÍMOVÝCH VZŤAHOCH

Milan Droppa, SR

Abstrakt
V príspevku sa venujeme problematike mobbingu. Pozornosť sme zamerali na vznik, podstatu, fázy a dôsledky tohto negatívneho javu. Špecifikujeme tiež deriváty mobbingu a formy útokov, ktoré je možné rozdeliť do niekoľkých kategórií. Mobber je v praxi hierarchicky rovnako postavený ako ostatní zamestnanci, preto špecifikujeme jeho charakteristiky a techniky. Pre ilustráciu, že výskyt negatívnych javov je reálny, uvádzame výsledky prieskumu zamestnancov na troch školách v okrese Stará Ľubovňa.

Abstract
The report focuses on the problem of mobbing. The attention is paid to the origins, nature, phases and consequences of this negative phenomenon. We also specify the derivatives of mobbing and forms of attacks which could be divided into several categories. Mobbers have, in practice, hierarchically the same position as other employees, therefore we specify their characteristics and techniques. In order to illustrate that occurrence of negative phenomena is real we present the results of a survey of employees at three schools in the Stara Lubovna district.

Kľúčové slová
Mobbing, mobber, negatívne javy

Key words
mobbing, mobber, negative phenomena

ÚVOD

Výkonnosť a úspešnosť organizácie závisí od viacerých faktorov a zdrojov. Najdôležitejším z nich sú ľudia a interpersonálne vzťahy medzi nimi. Ľudia predstavujú nevyhnutný faktor existencie organizácie a jej fungovania (Dudinská a kol., 2011, s.8). Títo sú jedinečným zdrojom konkurencieschopnosti, ktorá sa v konečnej podobe premieta do zisku organizácie (ak táto podniká). Každá prosperujúca organizácia, ktorá si chce udržať svoje postavenie v konkurenčnom prostredí má svoje priority (Mikuš, 2008, s.11). Z tohto pohľadu sú pre všetky organizácie spoločnou prioritou ľudské zdroje. V poslednom období v niektorých organizáciách na území SR, aj v iných štátoch (napr. Rakúsko, Nemecko, Švédsko...) vznikajú negatívne javy v interpersonálnych vzťahoch. Tieto pôsobia v organizáciách kontraproduktívne. Jedná sa najmä o mobbing, bossing, staffing, bullying, harassment.

Základom slova „mobbing“ je anglické „to mob“ a znamená napadnutie, dotieranie, útočenie, vrhanie sa na niekoho. Švédsky psychológ, profesor Leymann definuje mobbing ako „...psychický útlak v zamestnaní, ktorý zahŕňa nepriateľskú a neetickú komunikáciu zameranú systematicky jednou alebo viacerými osobami na niekoho, kto je v dôsledku takého útlaku donútený do defenzívnej pozície“.[2] Tieto útoky – aby sa jednalo o mobbing – musia byť pravidelné, najmenej raz za týždeň, a najmenej po dobu šiestich mesiacov.

Cieľom mobbingu je vyčlenenie osoby z kolektívu a jej následný odchod z kolektívu. Zámerom mobbera je donútiť obeť, aby sama rezignovala, sama pod ťarchou nepriateľského chovania pracovisko opustila.

Pracovný tím, kde sa mobbing vyskytuje, je často poznačený zvýšenou úrovňou tenzie, otvorenou alebo skrytou agresiou v správaní niektorých zamestnancov a zníženou pracovnou výkonnosťou väčšiny členov pracovného tímu.

[2] Čerpané z oficiálnych stránok profesora Leymanna: http://www.leymann.se/English/frame.html

VZNIK A PODSTATA MOBBINGU

Najčastejším dôvodom vzniku mobbingu sú spravidla interpersonálne konflikty v rámci pracovného tímu alebo osobnostné problémy „útočníka – mobbera“. Dôsledkom je narušenie sociálno-psychologickej atmosféry (tímového ducha) pracovného tímu. Rozhodujúcim faktorom ovplyvňujúcim pracovný výkon zamestnanca je pracovná klíma pracoviska. Väčšina zamestnancov pociťuje zlú pracovnú klímu ako kľúčový stresový faktor. Živnou pôdou pre mobbing sú aj nevhodné pracovné podmienky, obavy vyvolávajúce rozhodnutia manažmentu alebo ignorácia potrieb zo strany manažmentu. Medzi možné príčiny vzniku mobbingu patrí pokus o odplatu, potešenie z manipulácie s ľuďmi, potreba upútania pozornosti, potešenie z utrpenia druhých, krutosť, žiarlivosť, hrubosť, pocit menejcennosti a pod. Medzi najčastejšie príčiny vzniku mobbingu je možné zaradiť (Huberová, 1995):

1. Stres z pracovného preťaženia – neustály deficit času pri plnení povinností, prehnané pracovné požiadavky zo strany manažmentu. Zlá organizačná štruktúra, alebo nedostatok personálu spôsobujú častejší výskyt chýb, zvyšovanie tlaku zo strany manažmentu. V tíme absentuje pocit kolegiality, ohľaduplnosť, prosociálnosť a pocit spolunáležitosti. Stres podmieňuje agresivitu zamestnancov, ktorá vyústi do konfliktov.

2. Jednotvárnosť a nuda – jednotvárny priebeh práce je pre zamestnanca unavujúci, často spôsobuje pocit nadmerného vyčerpania, únavy, pocit vyhorenia, môžu sa vyskytnúť depresie.

3. Nekvalitný štýl riadenia – patrí medzi závažné mobbingové faktory. Veľa expertov pokladá psychický teror za dôsledok nekvalitného štýlu riadenia.

4. Konkurenčný tlak a strach zo straty zamestnania – ak v organizácii dominuje strach a závisť, konkurenčný tlak ako podnet na výkonnosť, podliehajú psychicky a morálne labilnejší jedinci týmto faktorom a sú náchylnejší podľahnúť mobbingu.

“Úroveň mobbingu“ v pracovnom tíme spravidla ovplyvňujú nasledujúce faktory:

1. *Konfliktná situácia* – konflikty môžu byť skryté a pripravované. Pripravované konflikty sú premyslené a načasované, majú svoj stanovený cieľ a prostriedky. Sú náročné na riešenie, pretože ich autori využívajú manipulatívnu komunikáciu na ovplyvnenie členov pracovného tímu. Skryté konflikty sú nebezpečné v tom, že o nich nikto nevie a nedajú sa teda ovplyvniť okolím. Pri nich sa uplatňujú prvky nepriamej agresívnej komunikácie, ako napr. ohováranie, šírenie nepravdivých informácií, intrigy, výsmech. Ich aktéri sa však navonok správajú priateľsky. Bežné konflikty, ktoré sa v pracovnom tíme operatívne identifikujú a riešia, nepredstavujú veľké riziko vzniku mobbingu.
2. *Atmosféra na pracovisku* – mobbing vzniká najmä ak je dlhodobo napätá atmosféra na pracovisku, pocit neistoty, nestability, konkurenčný tlak a taktiež strach zo straty zamestnania. Čím sú jednotlivé faktory takejto atmosféry horšie, tým negatívnejšie pôsobia na jednotlivcov. Takáto atmosféra následne vyvoláva frustráciu, hnev, strach zamestnanca, ktoré sa menia na agresiu nasmerovanú proti ostatným členom pracovného tímu.

Psychický teror sa chápe ako akékoľvek neprimerané správanie v podobe slovných, písomných narážok, výrečných posunkov a skutkov, ktoré narúšajú dôstojnosť, psychickú a fyzickú integritu osobnosti (Hirigoyenová,2001, s.11). Deriváty mobbingu:

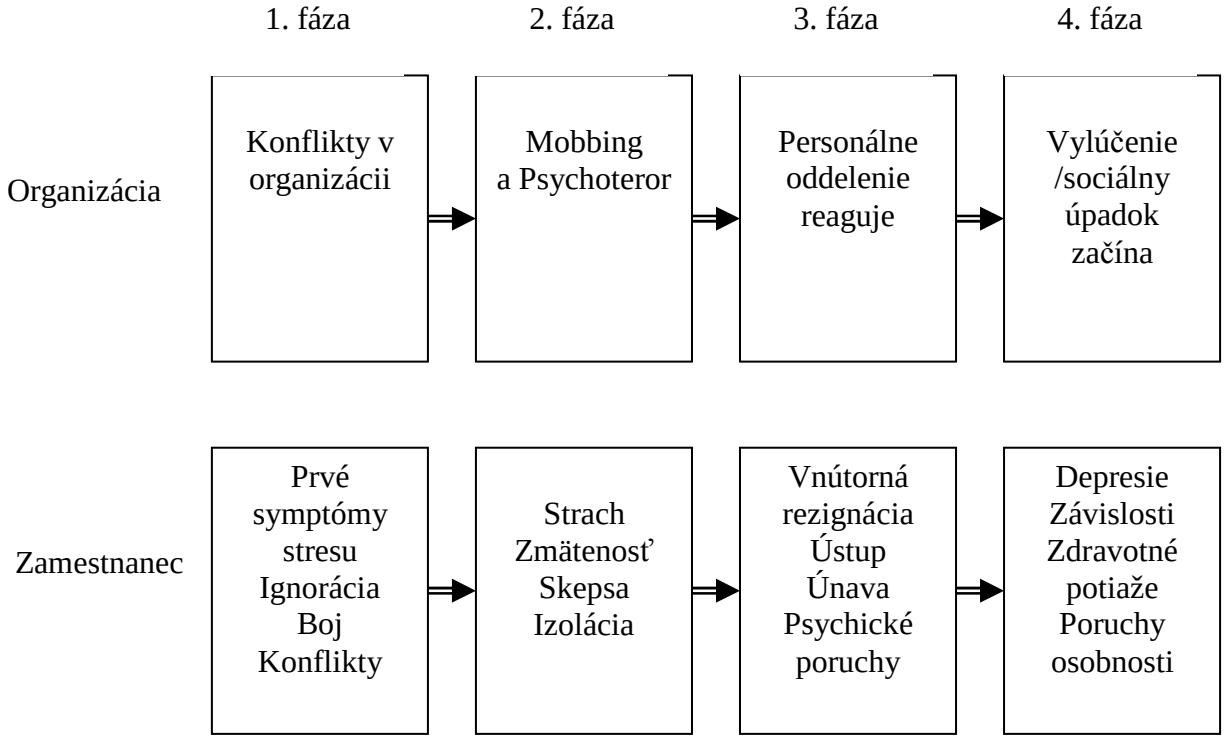
1. Bossing – nadriadený útočí na svojich zamestnancov.
2. Staffing – opačný prípad bossingu, teda ak podriadení napadajú svojho vedúceho.
3. Bullying – vyznačuje sa užívaním fyzického násilia.
4. Harassment – sexuálne obťažovanie.
5. Šikanovanie – používanie fyzického násilia, vyskytuje sa v školskom, armádnom a väzenskom prostredí.

FÁZY MOBBIGU

Mobbing vzniká postupne, pri naplnení určitých priaznivých podmienok a okolností. Z toho dôvodu je možné hovoriť o jeho vývojových fázach. Vývojové fázy mobbingu:

1. fáza: *Konflikty v organizácii* – konflikty pramenia zo zlej organizácie práce, neschopného manažéra, neistoty a strachu, majú dlhodobý charakter. V tejto fáze môže byť ešte obeť v prevahe nad útočníkom, čo sa však postupne mení.
2. fáza: *Mobbing a psychický teror* – Konflikt eskaluje. Mobber začína používať niektoré formy útoku a ich frekvencia postupne narastá. U obete sa začínajú prejavovať symptómy psychosomatických ochorení a psychickej nestability, jeho správanie prechádza do defenzívy. Cieľom mobbera je prinútiť obeť, aby sa správala tak, ako sa od nej vyžaduje. Ak obeť v tejto fáze nedostane včas adekvátnu podporu a pomoc, dochádza k jej postupnej izolácii.
3. fáza: *Zverejnenie a oficiálnosť prípadu* – situácia sa stáva oficiálnou a prípadom sa zaoberá vedenie. Táto fáza sa prejavuje vysokou frekvenciou hádok, znížením kvality pracovného výkonu, častými absenciami obete. Obeť sa dostáva do izolácie, zvyšuje sa jej pocit bezmocnosti, prestáva komunikovať so svojím okolím, a prehlbujú sa jej zdravotné problémy. Manažment by mal analyzovať situáciu z hľadiska zverejnených faktov s prihliadnutím na pracovné podmienky, a taktiež osobných profilov aktérov.
4. fáza: *Vylúčenie* – mobbingová situácia sa vyhrocuje a obeť nezvláda realizovať pracovné a sociálne požiadavky. Nezvládnutie vyostrujúcej sa situácie spôsobuje výrazné zhoršenie jej pracovného výkonu a práceneschopnosť. Jej pracovný výkon a správanie sú neustále predmetom pozorovania a následnej kritiky. Obeť je následne z pracovného procesu prepustená alebo preložená ne iné miesto, čo prehlbuje jej zlý psychický a fyzický stav.

Obrázok 1 Priebeh procesu mobbingu z pohľadu organizácie a zamestnanca



Zdroj: Szarková a kol.: Personálny marketing a personálny manažment. 2010, s. 168.

Vzhľadom na vplyvy rôznych faktorov pri vzniku a pôsobení mobbingu, uvedený model môže prebiehať odlišným spôsobom a v rôznej intenzite. Manažment (v spolupráci s personálnym oddelením) by sa mal pokúsiť diagnostikovať aktuálny stav a symptómy, aby konfliktná situácia neprerástla do mobbingovej situácie. Mobbing je možné zastaviť iba v počiatočnej fáze, alebo na začiatku druhej fázy, keď sa mobber začína prejavovať. Mobbing v organizácii môže mať niekoľko podôb, vyskytuje sa v pracovných tímoch buď v skrytej alebo otvorenej podobe, v závislosti od intenzity pôsobenia rôznych faktorov, ako napr. od samotných účastníkov, od rozsahu (individuálny, skupinový) alebo frekvencie útokov (náhodný, systematický). Formy útokov je možné rozdeliť do niekoľkých kategórií (Huberová, 1995, s. 80):

1. *Útoky na sociálne vzťahy* – izolovanie od ostatných kolegov, nepravdivé spochybňovanie pracovných vzťahov, ignorácia.
2. *Útoky na sebavyjadrovanie* – prerušovanie reči, kritika, blokovanie možnosti vystupovania, zamedzenie príjmu informácií.
3. *Útoky na imidž a status* – rozširovanie klebiet, zosmiešňovanie, rozširovanie informácií zo súkromného života.
4. *Útoky na kvalitu práce* – odmietnutie spolupráce, poškodzovanie a falšovanie práce, spochybňovanie rozhodnutí a odbornej spôsobilosti.
5. *Útoky na súkromie a osobnosť* – urážanie rodinných príslušníkov, anonymné listy a telefonáty, kritika presvedčenia, napodobňovanie správania.
6. *Útoky na zdravie* – hrozba násilia, telesné poranenia, poškodzovanie psychiky a fyzického zdravia.
7. *Sexuálne obťažovanie* – správanie ponižujúce ženy (mužov), prekračujúce etické a morálne hranice v tejto oblasti.

CHARAKTERISTIKA MOBBERA

Mobber je v praxi hierarchicky rovnako postavený ako ostatní zamestnanci. Svobodová (2008) ho charakterizuje:

- *Temperamentové charakteristiky*

Mobber býva na pracovisku egocentrický, silne autoritatívny a má pocit vlastnej dôležitosti a výnimočnosti. Medzi jeho ďalšie temperamentové charakteristiky patrí egoizmus, neskromnosť, potreba seba zdokonalenia, popudlivosť, výbušnosť, nervozita. Na druhej strane má tiež pocit menejcennosti, nespokojnosti s vlastným životom, prácou, postavením v spoločnosti alebo vzťahmi.

Je to profesionál v maskovaní a pretvárke, ktorými si tieto nedostatky a slabiny zakrýva. Je aj skvelým manipulátorom, preto je ťažké ho odmietnuť a ľahko vnucuje najmä obeti svoj názor aj obraz sveta. Spravidla je to človek trpiaci komplexmi, pocitom menejcennosti, strachom z ohrozenia pozície, emocionálne labilný. Jeho frustrácie sa prejavujú voči okoliu neadekvátnym správaním. Psychiatri popisujú osobnosť mobbera nasledovne: emocionálne nestabilný, sociopat, krutý, bezohľadný, egocentrický, neschopný empatie, chorobná túžba po moci, narcista. Mobber je posadnutý potrebou kontrolovať a ovplyvňovať prostredie, jeho jednanie je motivované neistotou a strachom z vlastného zlyhania, chce dominovať, ovládať druhých a bezohľadne sa presadzovať. Neznáša, ak sa v jeho prítomnosti niekto zasmeje. Ak sa niekto zasmeje v jeho neprítomnosti, a on to náhodou počuje (prechádza okolo), chápe to ako výsmech jeho osobe. V osobnom kontakte je však milý, príjemný, veľmi často úlisný, až „slizký“.

- *Vzťahy k jednotlivcom a okoliu*

Tento jedinec má snahu sa presadzovať a nadraďovať za každú cenu. V snahe zvládať vlastné obavy zvykne úmyselne odvádzať pozornosť od svojich nedostatkov, prípadne ich bagatelizuje. Prehnane kritizuje a na všetkom vidí nedostatky, podozrieva druhých a neustále

hľadá nejaké chyby. Ostatnými opovrhuje a často býva nevraživý a podráždený. Má problémy zblížiť sa s druhými. Rád vyčkáva na vhodnú príležitosť ako dravec, ktorý číha na svoju korisť. K tímu sa chová až prehnane milo a príjemne, k iným jednotlivcom sa chová hrubo, sprosto a agresívne. Ostatných jedincov, ktorí mu nejakým spôsobom nevyhovujú, neregistruje ba priam naopak je k nim ľahostajný, nerešpektuje ich práva ani potreby, ale napriek tomu chce, aby sa oňho ľudia zaujímali.

Pri jeho pocite ohrozenia a prevenciou ďalšieho ohrozenia sa mobbing stáva „odvetnou reakciou“. Medzi jeho ďalšie poruchy patrí velikášstvo, precitlivenosť voči kritike, využívanie iných ľudí pre svoje ciele, o svojich schopnostiach má velikášske predstavy (génius). Kratz (2005) označil mobbera ako „zlú osobnosť“ uvádza „zlo“ ako silu, ktorá ničí život a zlý človek používa túto silu, aby zničil duchovný rast ostatných a bránil tak svoje choré ja. Najradšej sa obklopuje servilnými ľuďmi, ktorí mu pochlebujú. Pred okolím ospravedlňujú svoj osobný profil „mokrej handry“ frázami „...veď viete aký on je...“, „...veď on je taký, čo s tým narobíte...“, „...každý šéf má nejaké chyby...“ a pod.

- *Emócie a charakter*

Je absolútne neempatický, emočne nezrelý, nevyrovnaný, nedokáže kontrolovať vonkajšie prejavy svojich emócii keďže má nízku emočnú inteligenciu. Mobber nie je schopný hlbších citov, ale dokáže sa maximálne pretvarovať. Je vnútorne neistý a to kompenzuje navonok prehnanou suverenitou a aroganciou. Dokáže rýchlo navodiť sebaobviňovanie u iných. Nepozná morálne zábrany, úctu, súcit a netrpí výčitkami, no napriek tomu odsudzuje zlobu a poučuje o poctivosti a čestnosti. Je bezcitný, myslí si že je bezchybný, rád ostatných ponižuje a zneužíva, z čoho sa dokonca teší a svojou obeťou pohŕda.

Mobber je takmer vždy nevyzretá a rozdvojená osobnosť, pomerne často s detským spôsobom agresívneho správania. Postupuje s cieľom zastrašiť obeť (dlhé uprené pohľady do očí, otvorené dvere na svojej pracovni, aby mal prehľad, kto ku komu chodí, skryté vyhrážky, intriguje, podporuje ohováranie, organizuje na pracovisku sieť sliedičov a donášačov, aby mal prehľad o všetkom, keď on tam nie je prítomný, ktorým sa následne postará o rôzne benefity, spravidla finančné, vybaví im ďalšie pracovné úväzky a pod).

Ak sa obeť nezľakne, vzbudzuje to v mobberovi ešte väčší hnev. Obeť sa stáva terčom útoku vďaka svojej schopnosti odolávať „autorite“ mobbera. Mobber spravidla postupuje vo svojej činnosti metódou per partes, zameriava sa na jednotlivca, nanajvýš na malú skupinku zamestnancov. Používa diktátorský a direktívny štýl riadenia, nedopustí samo riadiace procesy, ktoré sú znakom vyspelejšieho a vyzretejšieho tímu. Obáva sa o jeho sociálne postavenie, prácu a funkciu. Svojimi nekalými praktikami devastuje morálne hodnoty. Chce sa zbaviť každého, o kom si myslí, že ho ohrozuje a kto sa mu vzoprie. Často bezohľadne prekračuje svoje kompetencie. Mobber venuje veľa úsilia na vymýšľanie nových zlomyseľností na „vylepšenie medziľudských vzťahov“. Často rieši nepodstatné problémy, nakoľko nie je schopný vychovávať kolektív a viesť ho v zložitých podmienkach, pričom má strach, že ho podriadení prerastú.

- *Zodpovednosť*

Mobber nikdy nedokáže niesť zodpovednosť sám, preto ju prenáša na iných a rozhodovanie necháva na ostatných, čím sa opatrne vyhýba následkom. Často manipuluje s presúvaním viny na iné individuálne osoby. On si nikdy neprizná, že spravil chybu, vždy tvrdí, že je to chyba iného. Podľa niektorých autorov je to človek, ktorý sa javí navonok ako dospelý, no vnútorne je to stále dieťa.

- *Únikové stratégie*

Má silnú tendenciu k únikom. Na jednej strane sa jedná o únik v zmysle neustáleho odkladania a rozhodovania alebo prenášania zodpovednosti na druhých. Na strane druhej však ide o únik fyzický či už v odmietaní účasti na poradách, školeniach alebo iných kolektívnych akciách.“[3]

DÔSLEDKY MOBBINGU

Dôsledky mobbingu sú vždy negatívne tak pre jeho obeť, ako aj pre samotnú organizáciu. Dôsledky mobbingu pre obeť:

1. *Rovina pracovného výkonu* – pokles pracovného tempa, zníženie samotnej výkonnosti, zvýšený počet chýb a úrazov, absentérstvo.
2. *Psychická rovina* – poruchy koncentrácie, stavy podráždenosti, depresia, pocit menejcennosti, stavy úzkosti a strachu, samovražedné myšlienky.
3. *Psychosomatická rovina* – poruchy srdca a dýchania, bolesti hlavy, žalúdočné ochorenia, kožné choroby, poruchy spánku.

Výsledkom je úplné psychické a fyzické vyčerpanie zamestnanca, ovplyvňujúce pracovný a osobný život. Podceňovanie symptómov (ako aj samotných prípadov) môže viesť až k extrémnym stavom – pokusom o samovraždu. Výskumy ukázali, že 10%-20% zo všetkých samovrážd (pokusov o ne), sú podmienené nezvládnutým mobbingom, prípadne odmietnutím pomoci jeho riešenia.

Dôsledky mobbingu pre organizáciu:

Z hľadiska dôsledkov pre organizáciu sa jedná najmä o zvyšovanie práceneschopnosti jej zamestnancov, klesá kvalita a kvantita podávaného výkonu, dochádza k narušeniu pracovnej atmosféry, čo má za následok zhoršenie kvality pracovného života, zhoršenie motivačného procesu a tvorivosť sa stáva len nevyhnutnou činnosťou. Štatistky medzinárodnej organizácie práce (International Labour Organisation)[4] uvádzajú, že každý tretí zamestnanec v euroatlantickom priestore trpí stresom, depresiou a úzkosťou v dôsledku rýchlych zmien a konkurenčnej atmosféry na pracovisku. Tieto faktory sú tiež živnou pôdou pre mobbing.

Dôsledky mobbingu je možné uviesť pre organizáciu v týchto rovinách:

1. *Rovina obete* – zvyšuje sa jej práceschopnosť, klesá kvalita a kvantita výkonu zamestnanca o ¼ až o ½ jeho predchádzajúceho výkonu.
2. *Rovina mobbera* – mobber venuje asi 5% produktívneho času z celkovej kapacity vyvíjaniu mobbingových aktivít.
3. *Rovina pracovného prostredia* – zhoršovanie pracovnej atmosféry v tíme komplikuje a brzdí motiváciu a tvorivosť, práca sa stáva povinnosťou, nie radosťou. Negatívny dôsledok sa prejavuje aj v zhoršenej kooperácii a komunikácii v celom tíme.

Ekonomické dôsledky mobbingu sa dajú finančne vyjadriť v podobe priamych alebo nepriamych nákladov:[5]

- náklady spôsobené zníženým výkonom obete mobbingu;
- náklady na zabezpečenie potrebnej náhrady za obeť počas jeho práceneschopnosti;
- náklady vyvolané aktivitami mobbera (minimálne 5% disponibilnej kapacity);

[3] SVOBODOVÁ, L.: *Nenechte se šikanovat kolegou. Mobbing – skrytá hrozba*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. s. 47 – 49.

[4] Di MARTINO, V.: Violence at the Workplace: the Global Challenge: http://www-ilomirror.cornell.edu/public/english/protection/safework/violence/violwk/violwk.htm,

[5] ADAMKOVÁ, H.: Externá mobilita a jej psychicko-ekonomické dôsledky pre malý a stredný podnik, PMPP č. ½, 2001.

- náklady spojené s odchodom zamestnanca z organizácie (strata produktivity v období neobsadeného pracovného miesta, relatívna strata vedomostí odchádzajúceho zamestnanca, administratívne náklady, odstupné);
- náklady na prípadné súdne spory;
- náklady na vyhľadávanie a výber nového zamestnanca (nábor, inzercia, výberové konanie);
- náklady na adaptáciu a vzdelávanie nového zamestnanca;
- sociálno-psychologické „náklady“ (prijatie pracovníka do neformálnej pracovnej štruktúry, zvýšená tendencia ku konfliktom).

Ekonomické náklady na jeden prípad mobbingu sa v priemere odhadujú na jeden ročný plat priemerného zamestnanca.[6] Mobbing neškodí len obeti, ale aj v konečnom dôsledku prichádza o značné finančné prostriedky i samotná organizácia.

Výskyt negatívnych javov:

Pre ilustráciu – a na dôkaz – že výskyt negatívnych javov je reálny už na základných školách, v ďalšej časti sú uvedené výsledky prieskumu zamestnancov na troch školách v okrese Stará Ľubovňa.

Otázka 1: Stretli ste sa na pracovisku so zámerným izolovaním zamestnanca z pracovného kolektívu?

Tabuľka 1

	Áno	%	Neviem posúdiť	%	Nie	%
ZŠ I	12	60,00	0	0	8	40,00
ZŠ II	14	73,70	0	0	5	26,30
ZŠ III	12	63,20	0	0	7	36,80

Zdroj: Vlastné spracovanie

Otázka 2: Stretli ste sa na pracovisku s neprimeranou kritikou?

Tabuľka 2

	Áno	%	Neviem posúdiť	%	Nie	%
ZŠ I	5	25,00	13	65,00	2	10,00
ZŠ II	3	15,80	14	73,70	2	10,50
ZŠ III	11	57,90	8	42,10	0	0

Zdroj: Vlastné spracovanie

Otázka 3: Stretli ste sa na pracovisku s nadmerným pracovným zaťažením?

Tabuľka 3

	Áno	%	Neviem posúdiť	%	Nie	%
ZŠ I	13	65,00	7	35,00	0	0
ZŠ II	15	79,00	0	0	4	21,00
ZŠ III	12	63,20	7	36,80	0	0

Zdroj: Vlastné spracovanie

[6] MODERNÍ ŘÍZENÍ, 1/1 2002, s. 62.

ZÁVER

Negatívne javy v pracovných tímoch existujú. Je to realita, ktorú nie je možné poprieť. Žiaľ, jej existencia je spravidla kompetentnými pracovníkmi ignorovaná alebo popieraná. Jej riešenie je totiž zložité a predstavuje značnú námahu. Nedá sa predpokladať, že tieto negatíva zmiznú samé od seba. V aktuálnom čase je treba jednať. Pre obete je obrana ťažká, lebo sú uprostred problému a vyčerpané z každodenného zápasu. Okolie však reagovať môže – malo by, nakoľko otáčať sa chrbtom k patologickým javom na pracovisku nie je múdre – kto môže povedať, že sa mu to nemôže stať? V zlej psychickej klíme zamestnanci podávajú len slabé výkony. Ľudia, ktorí si uvedomujú a poznajú vlastné emócie, sú nezávislí, duševne zdraví a zastávajú skôr pozitívny postoj k životu (Birknerová, 2008). V mnohých krajinách už existujú antimobbingové zákony, avšak u nás bol tento dlhodobý a systematický proces podceňovaný. Neochota tieto javy riešiť býva spravidla príčinou nedobrovoľných odchodov obetí (nielen) mobbingu zo zamestnania. Doktor Gary Namie z Workplace Bullying Institut na margo uvedeného hovorí: *„Dobrý zamestnávateľ sa mobberov zbaví, lebo ich prítomnosť na pracovisku je veľmi nákladná“*.

LITERATÚRA

ADAMKOVÁ, H. 2001. *Externá mobilita a jej psychicko-ekonomické dôsledky pre malý a stredný podnik*, PMPP č. ½, 2001.

BIRKNEROVÁ, Z.2008. *Výchova v kontexte sociálnej a emocionálnej inteligencie.* In Výchova ako hľadanie dobra. Košice: Vienala. s.r.o. s. 94-100, 2008.

Di MARTINO, V. 2009. *Violence at the Workplace: the Global Challenge:* http://wwwilomirror.cornell.edu/public/english/protection/safework/violence/violwk/violwk.htm,2009.

DUDINSKÁ a kol. 2011. *Manažment ľudských zdrojov.* 2011. Vydavateľstvo M. Vaška. Prešov. 216 s. ISBN 978-80-7165-831-3.

HIRIGOYENOVÁ, M. F. 2001. Psychické týranie. Bratislava: Sofa, 2001.

HITTMÁR, Š. 2006. *Manažment.* Žilinská univerzita v Žiline. EDIS. 2006. 301 s. ISBN 80-8070-558-5.

HUBEROVÁ, B. 1995. *Psychický teror na pracovisku*. Neografia, Martin 1995.

KRATZ, H. J. 2005. *Mobbing – jak ho rozpoznat a jak mu čelit.* Management Press, Praha. 2005.

MIKUŠ, P. 2008. *Teória procesu zmeny a jeho riadenie.* Edičné stredisko Pedagogickej fakulty, Ružomberok, Akcent print. 2008. 204 s. ISBN 978-80-8084-287-1.

MODERNÍ ŘÍZENÍ, 1/1 2002, s. 62.

SZARKOVÁ, M. 2010. *Personálny marketing a personálny manažment*. Ekonomická univerzita v Bratislave. 2010.195 s. ISBN 978-80-225-3049-1.

www.zbierka.sk/Default.aspx?sid=15&PredpisID=208061&FileName=zz2008-00085-0208061&RocnikîAspxAutoDetectCookieSupport=1,s.598-601.

www.ukf.sk/dokumenty/informaciepre/zakony-data/Zakonosťažnostiach2010.pdf,s.60-65.

http://www.leymann.se/English/frame.html

*** VEGA grant 1/0831/10**

Kontaktná adresa autora:
Doc. Mgr. Ing. Milan Droppa, PhD.
Katedra Manažmentu a marketingu
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Nábrežie Jána Pavla II. č. 15.
058 01 Poprad, SR
droppam7@gmail.com

TEÓRIA INTERPERSONÁLNEJ DIAGNÓZY TIMOTHYHO LEARYHO V SOCIÁLNO-PEDEUTOLOGICKOM KONTEXTE

Mária Dupkalová, SR

Abstrakt
Sociálne správanie jedinca v spoločnosti nie je náhodné. Práve táto téza viedla k úsiliu odhaliť takú teóriu, ktorá by poskytovala základ pre predikciu interpersonálneho správania. Predložený príspevok je zameraný na problematiku teórie interpersonálneho správania vypracovanú Timothym Learym, ktorá bola následne aplikovaná do pedagogickej diagnostiky. Model interpersonálneho správania T. Learyho sa stal teoretickou základňou holandských pedagógov z univerzity v Utrechte, ktorí vychádzali z tézy, že špecifiká osobnosti učiteľa na vyučovacej hodine a rovnako jeho správanie nie je možné skúmať oddelene. Leitmotív predloženého príspevku predstavuje analýza základných teoretických východísk problematiky interakčného štýlu učiteľa opierajúc sa o teóriu interpersonálnej diagnózy T. Learyho.

Abstract
Social behaviour of the individual in society is not random. This argument has led to discover such a theory which would provide a basis for prediction of interpersonal behaviour. The present contribution is focused on problems of the theory of interpersonal behaviour by Timothy Leary, what was then applied to educational diagnosis. Model of interpersonal behaviour by T. Leary became the theoretical foundation of Dutch educators from the University of Utrecht, which were based on the notion that the specific of classroom teacher personality and his behaviour cannot be examined separately. Leitmotiv of the present contribution is the analysis of the basic theoretical background issues of teacher interaction style, relying on a theory of interpersonal diagnosis of T. Leary.

Kľúčové slová
interpersonálne správanie, interakcia, model interpersonálneho správania, interakčný štýl učiteľa

Key words
Interpersonal behaviour, interaction, model of interpersonal behaviour, teacher´s interaction style

Hlavným zmyslom a cieľom vytvárania typológií učiteľov (gr. *typos* – dojem, ráz, model a *logos* – slovo, reč, náuka; angl. *personality typology*; nem. *persönlichkeitstypologie*; fr. *typologie de la personalité*; rus. *tipologija ličnosti*) je zatriedenie učiteľov do istých skupín podľa vopred stanovených kritérií. Vytváranie typológie môže byť tiež prezentované ako hľadanie najoptimálnejšieho modelu osobnosti učiteľa. Treba však mať na zreteli, že aj keď určitý typ učiteľa je charakteristický nejakou črtou, vlastnosťou či schopnosťou, jeho osobnosť môže byť charakterizovaná a priradená k viacerým typom a vôbec nemusí byť typologicky vyhranená. Jednotlivé typológie sú vytvárané na základe tých vlastností, ktoré sú považované za najdominantnejšie.

Typológia učiteľa vychádza z rôznych hľadísk. Môže ísť o výchovné pôsobenie učiteľa, o jeho správanie, o jeho pedagogickú orientáciu, jeho temperament, jeho vlastnosti, ale môže ísť aj o prístup k žiakom, štýl práce učiteľa a pod. V predloženom príspevku interpretačne zvýrazňujeme typológiu učiteľa utvorenú na základe štýlu, ktorý sa prejavuje predovšetkým v správaní učiteľa na vyučovacom procese, a teda za hlavný cieľ sme si kládli popísanie typológie učiteľa na základe *interakčného štýlu*.

Interakčný štýl je pre učiteľa: „typická a relatívne trvalá charakteristika osobnosti, ktorá sa prejavuje v jeho konaní, správaní a komunikácii počas vyučovacej hodiny. Ovplyvňuje tak jeho didaktické, organizačné a komunikačné aktivity“ (Fenyvesiová, Tirpáková, 2005, s. 59). Aj v iných terminologických vymedzeniach môžeme pozorovať obdobnú definíciu interakčného štýlu učiteľa, podľa ktorej interakčný štýl predstavuje relatívne stabilnú charakteristika učiteľa, dá sa dokonca povedať, že ho dobre reprezentuje.

To, že interakčný štýl učiteľa je relatívne trvalá vlastnosť, značne pomáha žiakom, pretože im umožňuje predvídať činnosť učiteľa a pripraviť sa na ňu (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003).

Ako vznikla, resp. kde má pôvod táto charakteristika učiteľa, ktorá tak významne determinuje osobnosť žiaka, vzájomnú komunikáciu a mnoho ďalších súčastí vyučovacieho procesu? Americký psychiater Sullivan – predstaviteľ interpersonálnej teórie – zaviedol pojem „interpersonálny vzťah“, ktorým ovplyvnil mnoho vedcov a výskumníkov v oblasti humanitných vied. Stal sa fundamentálnym pojmom v koncepcii viacerých teórií, o. i. i Timothyho Learyho.

Sociálne správanie jedinca v spoločnosti nie je úplne náhodné. Práve táto téza viedla k úsiliu odhaliť takú teóriu, ktorá by poskytovala základ pre predikciu interpersonálneho správania. Leary ponúka krátke, ale výstižné vymedzenie interpersonálneho správania: „správanie vzťahujúce sa zreteľne, vedome, mravne či obrazne k inej ľudskej bytosti (reálnej, kolektívnej či predstavovanej) je interpersonálne“ (Leary, 1956, s. 4).

Pri výskume interpersonálneho správania vychádzal Leary a jeho pracovná skupina najmä z prác Sullivana a Eriksona, neskôr z pozorovania a kategorizácie interpersonálnych prejavov psychiatrických pacientov. Svoju teóriu rozpracoval v 60. rokoch 20. storočia v diele *Interpersonal diagnosis of personality.*

V aktuálnej literatúre sa môžeme stretnúť s podrobnejšou definíciou interpersonálneho správania, podľa ktorej sa definuje ako: „súbor registrovateľných, verbálne i neverbálne vyjadrených, vedome i nevedome motivovaných prejavov človeka voči reálne existujúcemu, či ideálnemu subjektu. Vo svojej podstate je súbor týchto prejavov vždy výsledkom dynamického spolupôsobenia vonkajších situačných vplyvov a vnútorných, relatívne stálych, sociálne významných vlastností osobnosti“ (Mlčák, 1996, s. 152).

Vyššie uvedený klinický psychológ a psychoterapeut rozpracoval interesantnú typológiu osobnosti, ktorú považujeme za veľmi prínosnú i pre súčasnú pedagogickú prax. Túto typológiu vypracoval na základe presvedčenia, že pôsobenie človeka na iných ľudí ovplyvňuje predovšetkým jeho vlastná osobnosť.

Vychádzal z konzistentnosti ľudského správania, a tiež z toho, že správanie človeka v podobných situáciách sa prejavuje takmer totožne. Skúmal interakciu svojich klientov a na základe diagnostiky ich osobnostných vlastností vytvoril teoretický model zložený z dvoch osí, ktoré sú vymedzené krajnými bodmi.

Horizontálna dimenzia označená ako *proximita* (angl. *proximity*) spája dva krajné body: *kooperácia* (angl. *cooperation)* a *odpor* (angl. *opposition)*, vertikálna dimenzia *vplyvu* (angl. *influence*) spája krajné body *dominancie* a *submisivity* (Mareš, Gavora, 2004; Gavora, Mareš, Den Brok, 2003).

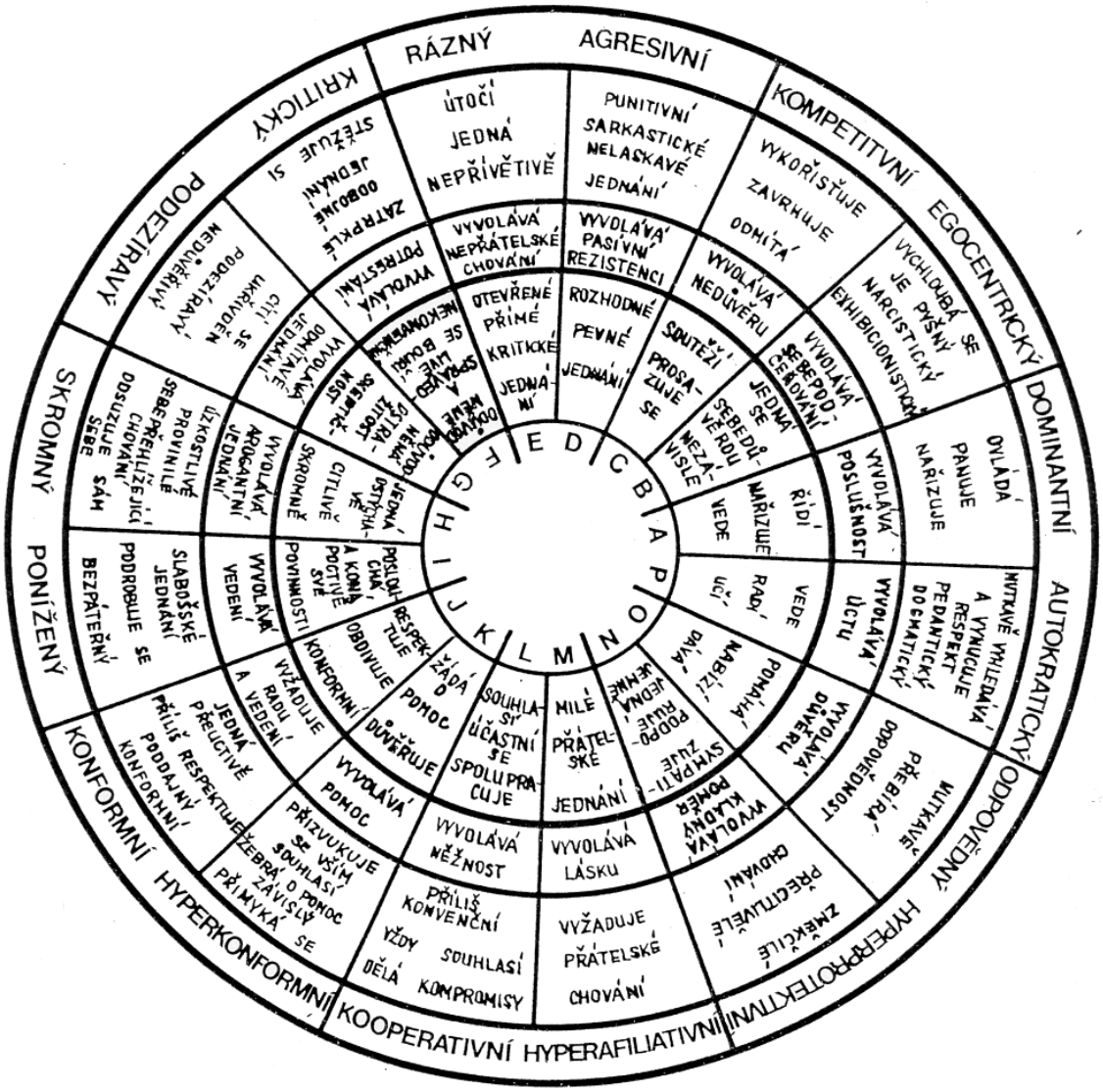
V inej literatúre sa môžeme stretnúť s pojmami označovanými tieto krajné body ako: *dominancia* a *submisivita, hostilita* a *afiliácia* (Mlčák, 1996). Obsah týchto dvoch osí je tvorený osobnostnými vlastnosťami, a vzhľadom na ich kruhové usporiadanie bol tento model nazvaný aj ako *interpersonálny kruh* alebo *interpersonálny cirkumplex.*

Na tento model sa dá nazerať z viacerých hľadísk, resp. z hľadiska viacerých princípov. Jedným z možných je princíp komplementarity, na základe ktorého sa nepriateľské dominantné správanie môže v interakcii prejaviť ako submisivné a nepriateľské, príp. dominantné a priateľské sa môže prejaviť v interakcii ako submisivné a priateľské.

Iný pohľad ponúka vo svojich prácach Watzlawick, ktorý vypracoval v tomto kontexte princíp symetrie. Dominantné a ústretové správanie sa môže prejaviť v interakcii ako dominantné a prísne, príp. submisívnosť a ústretovosť môžu vyvolať v rámci interakcie submisívne nespokojné správanie (In: Gavora, Mareš, Den Brok, 2003, s. 128).

Vyššie spomínaný interpersonálny kruh alebo interpersonálny cirkumplex, nazývaný tiež aj *kruhové kontinuum* je zložený zo 16 bipolárnych dimenzií, ktoré „odrážajú a zovšeobecňujú konkrétne interpersonálne prejavy osobnosti“ (Mlčák, 1996, s. 152-153).

Z hľadiska jasnejšej a zrozumiteľnejšej interpretácie uvádzame klasifikáciu interpersonálneho správania, ktorej autormi sú Ganický a Kožený:

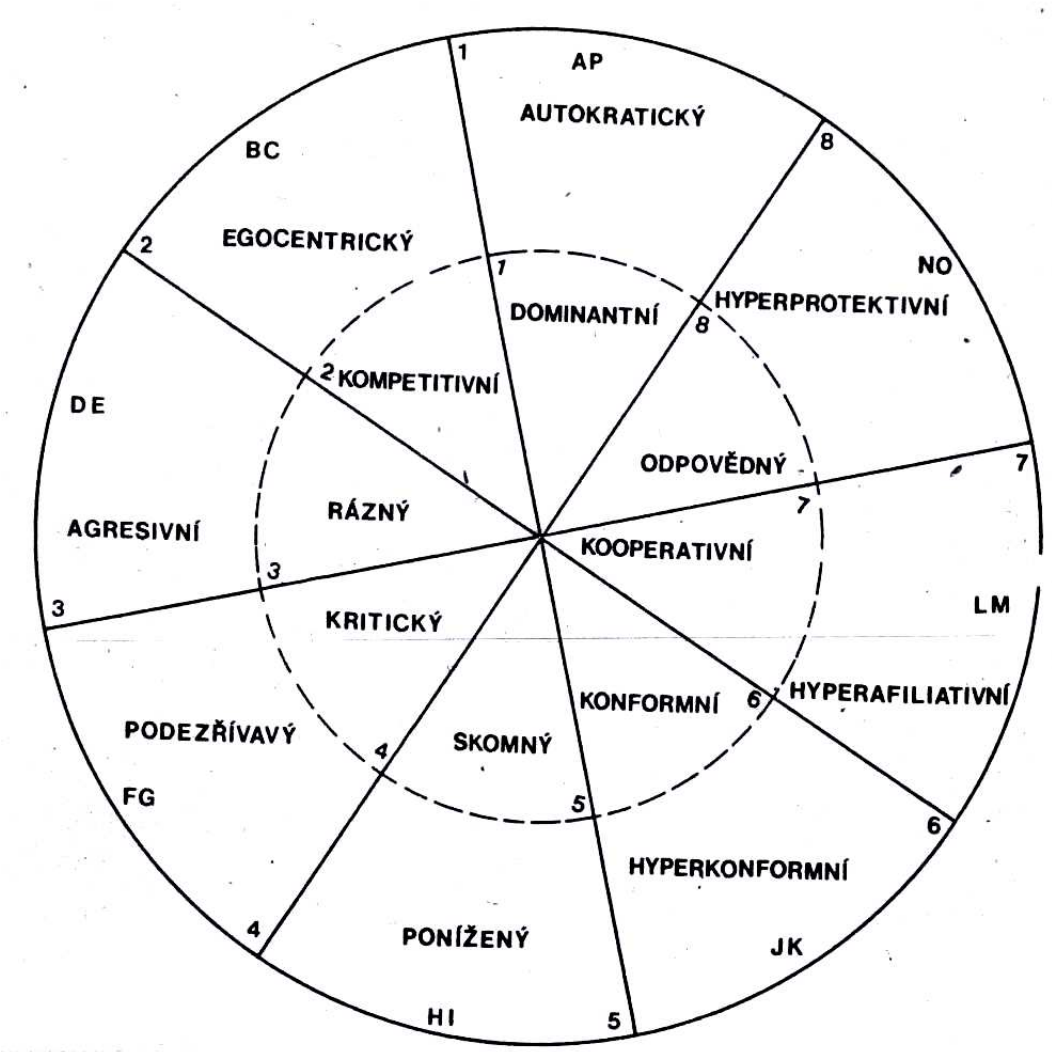


Obr. 1: *Klasifikácia interpersonálneho správania Learyho (In: Kožený, Ganický, 1976).*

Táto klasifikácia pozostáva z 5 úrovní:

- úroveň I (najbližšie k stredu) zahrnuje 16 interpersonálnych premenných, ktoré sú vyjadrené v 8 oktantoch (AP – moc a sila, BC – sebestačné sebapresadzovanie, DE – agresivita a hostilita, FG – nedôverčivá rezistencia, HI – submisivita, JK – závislosť, LM – náklonnosť a afiliácia, NO – protektívnosť)
- Úroveň II zahrnuje vedomé správanie jednotlivca, z ktorého možno usudzovať na percepciu vlastnej osoby a štruktúry interpersonálneho sveta.
- Úroveň III obsahuje symbolickú predstavu jednotlivca o sebe a svojom okolí – je obrazom psychického súkromia jednotlivca.
- Úroveň IV je definovaná interpersonálnymi prejavmi, ktorých vyjadreniu sa subjekt systematicky a nutkavo vyhýba na všetkých úrovniach osobnosti.
- Úroveň V na kraji kruhovej schémy odráža morálny systém jednotlivca („Ja ku ktorému smeruje ideálne Ja“)

Neskôr Leary spolu s La Forgem a Suczekem prepracovali vyššie uvedené kruhové kontinuum na model 8 základných typov sociálneho správania osobnosti:



Obr.2: *Osem základných typov sociálneho správania osobnosti upravené podľa Learyho, La Forgea a Suczka (In: Kožený, Ganický, 1976).*

Model interpersonálneho správania Learyho je považovaný za teoreticky najprepracovanejší z hľadiska vymedzenia sociálneho - interpersonálneho správania osobnosti. Základnou funkciou systému interpersonálnej diagnózy je redukcia úzkosti a zachovanie optimálneho sebapoňatia subjektu (Mlčák, 1996, s. 152), inač povedané interpersonálne správanie je podmienené redukciou strachu a zachovaním sebaúcty. Človek sa teda snaží komunikovať tak, aby mal sám zo seba dobrý pocit a zároveň aby sa vyhol nejakým obavám. Každá interakcia je charakteristická buď zvyšovaním úzkosti alebo posilnením self-esteem (sebaúcty). Kvôli tomu sa človek snaží vyhľadávať také vzorce správania, ktoré boli v interakcii s inými úspešné. Avšak, aj keď je jedinec v opačnej situácii, ktorá naopak zvyšuje jeho úzkosť, aj vtedy si osobnosť vytvára určité vzorce interpersonálneho správania.

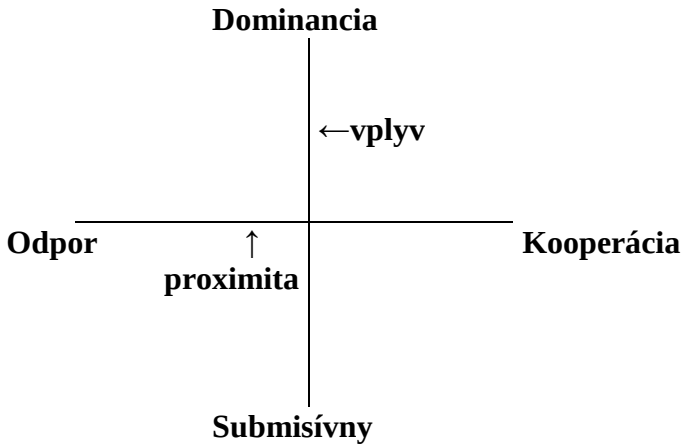
Rozličné vzorce v rozličných situáciách sa tak stávajú relatívne stálymi charakteristikami, ktoré tvoria interakčný model osobnosti. V ňom môžeme ako správanie, tak i prežívanie chápať ako rezultát interakcie medzi osobnosťou a situáciou, pričom medzi nimi jestvuje vzájomná súvislosť. Nacvičené spôsoby komunikácie (angl. *patterns of*

communication) závisia od osobnostných zvláštností tých ľudí, s ktorým jedinec vstupuje do interakcie, avšak už osvedčený spôsob komunikácie môžeme považovať za akýsi *algoritmus správania*, ktorý je pre daného človeka typický, a prostredníctvom ktorého vzniká interakčný štýl (Dvořáček, 1978, In: Lukas, 2005; Mareš, Gavora, 2004; Dytrtová, Krhutová, 2009).

Vyššie spomínaný model interpersonálneho správania Learyho sa stal teoretickou základňou holandských pedagógov z univerzity v Utrechte (Wubbels, Brekelmansová, Créton, Hooymayers a ďalší). Vychádzali z tézy, že špecifiká osobnosti učiteľa na vyučovacej hodine a rovnako jeho správanie nie je možné skúmať oddelene. Uplatnili preto systémový prístup a vyučovaciu interakciu a komunikáciu vnímali ako ucelený systém, ktorý je zložený z viacerých činiteľov: učiteľ, žiak, celé trieda. Vychádzali tiež z tvrdenia, že tento systém je charakteristický vzájomným prepojením, a že: „zmena jedného nielen spôsobí zmenu v ostatných prvkoch, ale spätne pôsobí i na prvok, ktorý zmenu pôvodne odštartoval“ (Mareš, Gavora, 2004, s. 103).

Interakcia medzi učiteľom a žiakmi sa teda nielen skladá z určitých typov správania, ale tieto typy správania i determinuje. Vzhľadom k tomu, že interakciu na vyučovaní chápali ako systém, nemohli skúmať jednotlivé vyučovacie hodiny. Z tohto pohľadu totiž: „neexistuje pevný *začiatok* a pevný *koniec* interakcie, pretože vzájomné stretnutie učiteľa a žiakov prebiehajú neustále, ich vzťahy sa premieňajú a vyvíjajú v čase“ (Mareš, Gavora, 2004, s. 104).

Z daného môžeme vyvodiť záver, že každý učiteľ inklinuje k určitému spôsobu interakcie; tento spôsob interakcie u učiteľa prevláda v rôznych interakčných epizódach a o interpersonálnom správaní učiteľa v rámci interakcie na vyučovacej hodine sa dá skrátene hovoriť ako o *interakčnom štýle učiteľa.* Vyššie uvedení holandskí výskumníci znázornili interpersonálne správanie učiteľa v interakcii a vytvorili *model interakčného správania sa učiteľa* znázornený podobne ako model Learyho na dvoch osiach:



Obr.3: *Teoretický model interakčného správania učiteľa podľa Wubbelsa, Brekelmansovej, Crétona, Hooymayersa, 1987 (In: Mareš, Gavora, 2004).*

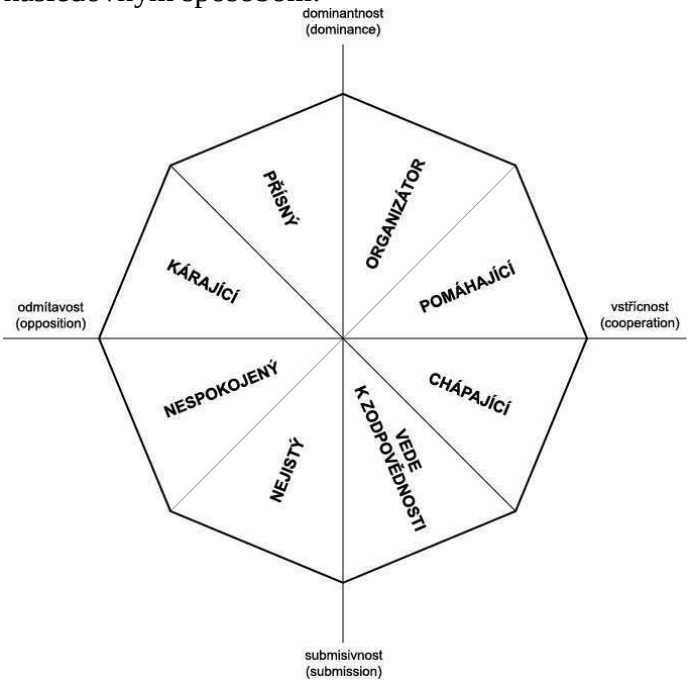
Do českého a slovenského prostredia aplikovali tento prístup Mareš a Gavora. Grafické znázornenie interakcie medzi jedincami sa dá vyjadriť na základe systému modelu interpersonálneho správania už spomínaného Learyho. Charakteristika správania učiteľa a štýl jeho vedenia vyplýva z umiestnenia na vertikálnej osi (dominancia – submisivita). Umiestnenie pozície na horizontálnej osi (odmietanie a náklonnosť) ukazuje prvky ako kooperácia so žiakmi, resp. odstup a pod. (Gavora, Mareš, Den Brok, 2003; Mareš, Gavora, 2004).

Tento dvojdimenzionálny model tvorí teoretickú základňu pre vytvorenie osemsektorového klasifikačného systému. Ako píše Lukas: „charakteristika typu interpersonálneho správania v jednotlivých sektoroch kladie dôraz predovšetkým na vzťah učiteľovho správania k žiakom. Zároveň sa dá povedať, že v porovnaní so znázornením kategórií správania Learyho nie sú v tomto modely, ktorý je modifikovaný na školské prostredie, brané v úvahu vyložene krajné, maladaptívne (maladjustačné) formy správania“. (Lukas, 2005, s. 32-33).

V nadväznosti na vyššie spomínanú teóriu bola jej aplikáciou do pedagogickej diagnostiky vytvorená nasledovná osem sektorová/osem dimenzionálna **typológia interakčného štýlu učiteľa**:

1. Učiteľ organizátor
2. Učiteľ napomáhajúci
3. Učiteľ chápajúci
4. Učiteľ, ktorý vedie k zodpovednosti
5. Učiteľ neistý
6. Učiteľ nespokojný
7. Učiteľ karhajúci
8. Učiteľ prísny

Graficky môžeme typológiu interakčného štýlu učiteľa v kontexte dvojdimenzionálneho modelu Wubbelsa et al. a jeho následnou adaptáciou Gavorom a Marešom, znázorniť nasledovným spôsobom:



Obr. 4: *Klasifikačný systém interpersonálneho správania modifikovaný na školské prostredie (In: Mareš, Gavora, 2003).*

Poradie v tomto osemuholníku nie je vôbec náhodné. Správanie v susedných oktantoch je bližšie a príbuznejšie, zatiaľ čo opozitné oktanty korelujú negatívne. Na prvý pohľad môžu susedné oktanty „vedie žiakov k zodpovednosti“ a „neistý“ pôsobiť nelogicky. Avšak majú istú spoločnú charakteristiku, a síce, toleranciu učiteľa. Učiteľ, ktorý vedie k zodpovednosti práve prostredníctvom nej necháva žiakom priestor k aktivite, k činnosti, k samostatnosti a neistý učiteľ rovnako prostredníctvom tolerancie nezasahuje do diania vyučovania a pod. Oktanty uložené kolmo – v pravom uhle (ortogonálne) majú z hľadiska pedagogickej diagnostiky nulovú koreláciu (Mareš, Gavora, 2004).

Obsah jednotlivých premenných v modely interpersonálneho správania sa učiteľa voči žiakom znázorňuje nasledovná tabuľka:

Dimenzia interakčného štýlu	**Názov Premennej**	**Charakteristika Premennej**
Organizátor *Leadership*	dominancia, náklonnosť *dominance, cooperation*	vedie, organizuje, prikazuje, usmerňuje, vysvetľuje
Pomáhajúci *Helping friendly*	náklonnosť, dominancia *cooperation, dominance*	správa sa priateľsky, ohľaduplne je taktný, dokáže žartovať
Chápajúci *Understanding*	náklonnosť, submisivita *cooperation, submission*	prijíma ospravedlnenie, počúva, prejavuje empatiu, je trpezlivý
Vedie k zodpovednosti *Student responsibility/freedom*	submisivita, náklonnosť *submission, cooperation*	dáva priestor pre samostatnosť, slobodu, rešpektuje návrhy
Neistý *Uncertain*	submisivita, odmietavosť *submission, opposition*	drží sa stranou, ospravedlňuje sa vyčkáva, pripúšťa chybu
Nespokojný *Dissatisfied*	odmietavosť, submisívnosť *opposition, submission*	vyžaduje pokoj, tvári sa mrzuto, kritizuje, stále sa vypytuje
Karhajúci *Admonishing*	odmietavosť, dominancia *opposition, dominance*	podráždený, zakazuje, trestá upozorňuje na chyby, karhá,
Prísny *Strict*	dominancia, odmietavosť *dominance, opposition*	kontroluje, prísne hodnotí, trvá na dodržiavaní pravidiel

Tab.1: *Premenné v modely učiteľovho interpersonálneho správania voči žiakom, modifikované Wubbelsom, Brekelmansovou, Crétonom, Hooymayersom (In: Mareš, Gavora, 2004).*

Z terminologického hľadiska je problematika interpersonálneho správania, interakcie a komunikácia rozpracovaná rôzne. Anglicko-slovenské ekvivalenty, ktoré používajú jednotliví autori uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Anglický termín	Slovenský ekvivalent	Autori používajúci termín
teacher´s interpersonal behavior interpersonal teacher behavior	učiteľovo interpersonálne správanie	Wubbels, Levy (1993) Scott, Fischer (2002)
teacher´s communicative style	učiteľov komunikatívny štýl	Wubbels, et al. (2002)
teacher communicator style	učiteľov komunikatorsky štýl	Sallinen, Kuparinen (1992)
interpersonal communication style	interpersonálny komunikačný štýl	Brok, et al (2002)
teacher interaction style	učiteľov interakčný štýl	Krogh,et al(1995),Gavora(2003)
teacher interaction behavior	učiteľovo interakčné správanie	Fisher, Rickard, Newby (2001)
(teacher) interpersonal and intrapersonal communication patterns	učiteľove interpersonálne a intrapersonálne komunikačné vzorce	McGill (1996)

Tab. 2: *Terminologická rozmanitosť kľúčových pojmov (In: Mareš, Gavora, 2004)*

Na ilustráciu uvádzame tabuľkové znázornenie spojenia *teórie interpersonálneho správania* Learyho (1956), adaptované Koženým a Ganickým (1976), následne upravené Dytrovou (2009), s *typológiou interakčného štýlu* Wubbelsa, Brekelmansovej, Crétona, Hooymayersa (1987), adaptovanou Gavorom, Marešom a Brokom (2003, 2004):

č.	**Typ sociálneho správania osobnosti podľa Learyho (úprava Kožený, Ganický)**		**Charakteristika osobnosti podľa Learyho**		**Dimenzia** *interakčného štýlu učiteľa*	**Spôsob** *prispôsobenia učiteľa*
	Adjustačný typ osobnosti	*Maladjustačný typ osobnosti*	*Adjustačný typ osobnosti*	*Maladjustačný typ osobnosti*		
1.	Dominantný	hyperdominantý/ autokratický	ovládanie	dominancia	organizátor	silou
2.	Zodpovedný	hyperresponsibilný/ hyperprotektívny	starostlivosť	zodpovednosť	pomáhajúci	zodpovednosťou
3.	priateľský/ kooperatívny	hyperafiliantný	spolupráca	láska	chápajúci	spoluprácou
4.	učenlivý/ konformný	závislý/ hyperkonformný	prijímanie pomoci	závislosť	vedie k zodpovednosti	poddajnosťou7
5.	skromný	ponížený	podriaďovanie sa	submisivita	neistý	sebapotlačením
6.	rezervovaný/ kritický	rezistentný/ podozrievavý	opozícia	nedôvera	nespokojný	vzburou
7.	rázny	agresívny	kritika	agresivita	karhajúci	útokom
8.	súťaživý/ kompetitívny	egocentrický	súťaž	sebapresadenie	prísny	súťažením

Tab. 3: *Charakteristika ôsmich dimenzií interakčného štýlu učiteľa vytvorená na základe teórie Learyho (1956), upravila Virčíková*

[7] Nazdávame sa, že primeranejším označením spôsobu prispôsobenia učiteľa v 4. dimenzii interakčného štýlu je termín „ovplyvniteľnosť“, lebo učiteľ, ktorý vedie žiakov k zodpovednosti tým, že im umožňuje spolurozhodovať o veciach triedy, dáva žiakom zároveň možnosť ovplyvňovať i jeho vlastné rozhodnutia.

Učiteľ môže byť hodnotený svojimi žiakmi, kolegami, či dokonca nadriadenými. Výsledky môžu byť pre neho vynikajúcim prostriedkom na sebapoznanie i poznanie triedy, pričom toto hodnotenie môže predstavovať pre učiteľa nenahraditeľný zdroj sebareflexie. Na druhej strane však súhlasíme s konštatáciou, že: „žiadny učiteľ sa nebude nachádzať len v jednom sektore, pretože reaguje na rozdielne situácie a rozdielnych žiakov“ (Lukas, 2005, s. 33). V danej súvislosti vyjadrujeme presvedčenie, že učitelia sú aj napriek tejto prínosnej typológie sui generis „nezaraditeľní“, pretože v istom kontexte môžu byť tieto dimenzie prezentované ako „situačné“.

Vyššie rozpracovaný model má vedecký charakter, nie normatívny, tzn. neukazuje, ako sa má učiteľ vo svojom povolaní správať, neukazuje, ktorý typ je lepší, ktorý je horší. „Učitelia sa môžu zachovať ktorýmkoľvek z ôsmich typov správania a môže to byť správanie akceptovateľné“ (Mareš, Gavora, 2004). Zároveň dodávame, že tento model vychádza z teoretického modelu, a teda realitu môže zjednodušovať. Mnohokrát môže ísť o spontánnu záležitosť. Človek sa predsa v bežnom živote, v bežnej interakcii medzi ľuďmi nespráva vždy a za každých okolností len podľa teoretických predpokladov.

Literatúra

DYTRTOVÁ, R. KRHUTOVÁ, M**.** 2009. *Učitel Příprava na profesi.* Praha: GRADA. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENYVESIOVÁ, L., TIRPÁKOVÁ A. 2005. *Komparácia interakčného štýlu učiteľov ZŠ a osemročných gymnázií.* In: Jandová R. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-1.

GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROK, P. 2003. *Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa.* Pedagogická revue, roč. 55, č. 2, s. 156 - 145.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha, Columbus. ISBN 80-85928-485.

KOŽENÝ, J., GANICKÝ, P. 1976. *Přiručka pro administraci, interpretaci a vyhodnocování testu.* Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava 1976.

LEARY, T. 1957. *Interpersonal diagnosis of personality.* New York, The Ronald Press.

LUKAS, J. 2005. *Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ*. Jiří Mareš, Tomáš Svatoš. In: Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995-2005. 1. vyd. Hradec Králové: ESF, IPPP R a AŠP SR a ČR, s. 29-43. ISBN 80-86856-11-9.

MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkum*. In: Pedagogika, roč. 54, č. 2, 101-128.

MLČÁK, Z. 1996. *Preferované interpersonální chování učitele.* In: Pedagogika. Roč. XLVI, s. 152-155.

Kontaktná adresa autora:

Mgr. Mária Dupkalová
Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra č. 1
080 01 Prešov, SR
maria.dupkalova@gmail.com

INTERAKČNÝ KONTEXT SKÚMANIA A ZISŤOVANIA SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE

Miroslav Frankovský, SR

Abstrakt
Teoreticko-metodologická diskusia o predikcii správania na základe poznania dispozičných charakteristík osobnosti, resp. hľadanie súvislostí medzi typom situácie a modifikáciou správanie súvisí aj s konceptualizáciou a operacionalizáciou problematiky sociálnej inteligencie. Dispozično-situačný kontext sa dotýka tak teoretického vymedzenia, ako aj metodologického prístupu k skúmaniu sociálnej inteligencie. V príspevku prezentujeme výsledky teoretickej analýzy a vlastných výskumov, ktoré poukazujú na možnosti skúmať a zisťovať sociálnu inteligenciu na báze situačno-behaviorálneho prístupu ako osobnostnú charakteristiku. Tieto výsledky potvrdili skutočnosť, že skúmanie sociálnej inteligencie v situačnom kontexte je minimálne rovnako produktívne, ako dispozičný prístup. Zároveň potvrdili vhodnosť multidimenzionálneho prístupu ku konštruktu sociálnej inteligencie.

Abstract
Theoretical-methodological discussions about prediction of behaviour on the basis of knowing the dispositional characteristics of a person, or searching for connections between the type of situation and modification of behaviour is related also to the conceptualization and operationalization of the problem of social intelligence. The dispositional-situational context touches both the theoretical definition as well as the methodological approach to studying social intelligence. The report presents the results of a theoretical analysis and own researches which indicate the possibilities of studying and detecting social intelligence on the basis of the situational-behavioral approach as a personality trait. These results confirmed the fact that studying social intelligence in the situational context is at least as productive as the dispositional approach.

Kľúčové slová
sociálna inteligencia, interakčný prístup, dispozično- situačný kontext

Key words
social intelligence, interactional approach, dispositional-situational context

Úvod

V psychológii môžeme z hľadiska všeobecného teoreticko-metodologického vymedzenia jednotlivých prístupov špecifikovať jednu podstatnú otázku. Táto otázka, podľa Frankovského (2002), v konečnom dôsledku rezonuje v diskusii, nakoľko je možné uskutočniť predikciu správania na základe poznania stabilných, dispozičných, transsituačných charakteristik osobnosti, ktoré ovplyvňujú správanie bez ohľadu na konkrétnu situáciu, resp. ako konkrétna situácia, typ situácií (ich vnímanie) modifikuje uvedené správanie (Terry, 1994, Carver et al., 1989, Parkes, 1986, Holahan a Moos, 1987). Na konkrétnejšej úrovni to napríklad znamená zodpovedanie otázky: správame sa dominantne v každej situácií, bez ohľadu na jej kontext, alebo sa správame dominantne v zamestnaní, ale submisívne doma?

Vo všeobecnosti sa jedna skupina autorov zhoduje v tom, že existujú relatívne stabilné charakteristiky osobnosti, ktoré bez ohľadu na konkrétne aspekty situácií, ovplyvňujú voľbu odpovedí. Čiže akceptuje sa všeobecná, generalizovaná, transsituačná stabilita v správaní sa ľudí a s tým súvisiaci spôsob predikcie tohto správania. Konkrétna situácia v tejto súvislosti je väčšinou charakterizovaná ako spúšťač správania (Amirkhan, 1990).

Druhá skupina autorov upozorňuje na skutočnosť, že voľbu odpovedí ovplyvňujú faktory situácie (Stone, Neale, 1984, McCrae, 1984, Stone et al., 1991, Terry, 1994). V zmysle tejto línie je vplyv situácie považovaný za rozhodujúcu príčinu voľby spôsobu správania a zároveň je vplyv situácie charakterizovaný ako mediátor intraindividuálnych zmien v čase (Ruiselová, 1994).

Tretiu názorovú skupinu reprezentujú prístupy, v ktorých je akcentovaný význam interakcii osobnostných, dispozičných a situačných činiteľov. Ideovým východiskom tejto

línie, ktorú predstavujú interakčné koncepcie, je myšlienka, že diskusia o tom, či je lepším prediktorom správania dispozícia alebo situácia, je pseudoproblém (Anastasi, 1986). Rovnako by zrejme k úspešnému riešeniu neviedlo súbežné zvažovanie dispozície a situácie ako prediktorov správania. Dôležitý význam má práve moment interakcie týchto činiteľov. V tomto zmysle Endler a Magnuson (1976) uvádzajú, že správanie je funkciou neustáleho, kontinuitného a mnohostranného procesu interakcií človeka a situácie. Podobne aj Folkman a Lazarus (1980) sa prikláňajú k názoru, že vzťah jedinca a situácie je dynamický, recipročný, teda transakčný.

Nastolená otázka však má nielen teoretický rozmer, ale aj metodologický rozmer. V plnej miere sa totiž odráža, podľa Frankovského (2002), v prístupoch k navrhovaniu a overovaniu konkrétnych nástrojov zisťovania prediktorov správania.

Dispozičný prístup je charakterizovaný požiadavkou na vysokú mieru zovšeobecnenia v odpovediach respondenta. Ten musí abstrahovať od špecifík konkrétnych situácií a svojho momentálneho stavu a v odpovediach sa všeobecne posúdiť z hľadiska určitej vlastnosti alebo správania (zvyčajne som..., väčšinou mi nerobí problémy... a pod.). Respondent je teda postavený do pozície odborníka, ktorý má vysloviť určitý záver o posudzovanej charakteristike.

Situačný prístup je špecifický zdôraznením vplyvu situácie na voľbu správania. Správanie v konkrétnej situácii, aj napriek tomu, že ľudia majú zaužívané spôsoby reagovania, je vždy uskutočnené jedinečným spôsobom. Človek sa preto posudzuje vždy vo vzťahu ku konkrétnej situácii. Pri krajnom akcentovaní tohto prístupu je v podstate možné vysloviť len interpretáciu (vysvetlenie) správania, ale len veľmi ťažko je možné uskutočniť jeho predikciu. Aj z tohto dôvodu sa väčšinou uvažuje z hľadiska predikcie správania o určitom type situácií.

Interakčný prístup je charakterizovaný expozíciou viacerých relevantných komponovaných situácií (podľa zamerania výskumu alebo diagnostiky), ktoré respondent (klient) posudzuje väčšinou na intervalových niekoľkobodových škálach. Generalizáciu v zmysle postihnutia prevládajúcej tendencie v odpovediach respondenta rovnako, ako aj záver, vykonáva následne psychológ alebo iný odborník .

Uvedená teoreticko-metodologická diskusia úzko súvisí aj s konceptualizáciou a oprecionalizáciou problematiky sociálnej inteligencie. Dispozično-situačný kontext sa dotýka tak teoretického vymedzenia, ako aj metodologického prístupu k skúmaniu sociálnej inteligencie, teda otázok spätých s konceptualizáciou a následnou operacionalizáciou tejto problematiky.

Teoreticko-metodologické koncepty sociálnej inteligencie

Problematike sociálnej inteligencie je venovaná pozornosť už od roku 1920, kedy ju definoval Thorndike (1920, s.228) ako „schopnosť chápať a zvládať mužov a ženy, chlapcov a dievčatá a konať múdro v medziľudských vzťahoch.“ Uvedený autor vo svojej definícii rozlišuje kognitívne prvky (porozumenie druhým ľuďom) a behaviorálne prvky (múdre správanie v medziľudských vzťahoch) sociálnej inteligencie. Podobne definuje sociálnu inteligenciu Marlowe (1986). Chápe ju ako schopnosť porozumieť iným ľuďom a sociálnym interakciám a uplatniť tieto poznatky vo vedení a ovplyvňovaní iných ľudí pre vzájomnú spokojnosť.

V nadväznosti na uvedené vymedzenie je potrebné uviesť, že sociálna inteligencia bola charakterizovaná aj z hľadiska klasického trojzložkového modelu, v psychológií známeho napr. v kontexte skúmania postojov, s rozlíšením percepčnej, kognitívnej a behaviorálnej zložky sociálnej inteligencie (Bjorkqvist et al., 2000).

Už v rámci historického pohľadu na vymedzenie kategórie sociálna inteligencia je potrebné poznamenať, že tento fenomén je paradoxne skôr identifikovateľný na úrovni

praktických skúseností (je zrejmé, že v živote stretávame ľudí, ktorí sa vedia dobre orientovať v sociálnom prostredí, vedia dobre vychádzať s ľuďmi, presvedčiť ich a pod.), ako teoretického vymedzenia a poznávania tejto problematiky.

Uvedené pohľady však dokumentujú skutočnosť, že pri vymedzovaní sociálnej inteligencie bývajú zdôrazňované rôzne komponenty. Niektoré definície akcentujú skôr percepčný, kognitívno-analytický rozmer, čiže schopnosť porozumieť iným ľuďom, mať informácie, poznatky (napr. Barnes, Sternberg, 1989), Iné prístupy sú orientované na správanie, čiže riešenie interpersonálnej situácie (Ford, Tisak, 1983) a zdôraznenie behaviorálneho aspektu danej problematiky. Charakterizovanie týchto dvoch aspektov štruktúry konštruktu sociálnej inteligencie súvisí, ako sme uviedli, už s Thorndikeovým prístupom k sociálnej inteligencii.

Väčšina prístupov k sociálnej inteligencii zahŕňa obidva tieto komponenty (kognitívny aj behaviorálny) a možná diskusia je len o otázke prevahy kognitívnych, resp. behaviorálnych prvkov pri charakterizovaní sociálnej inteligencie.

V tomto kontexte Silvera, Martinussen a Dahl (2001) uvádzajú, že sociálna inteligencia sa skladá z týchto komponentov: spracovanie sociálnych informácií, sociálna vnímavosť a sociálne zručnosti. Je zrejmé, že prvé dva komponenty sú orientované kognitívne, tretí komponent behaviorálne.

Prelínanie kognitívnych a behaviorálnych prvkov pri vymedzení sociálnej inteligencie je zrejmé aj pri vyčlenení zložiek sociálnej inteligencie, ako ju uskutočnili Kosmitzki a John (1993). Autori špecifikovali konštrukt sociálnej inteligencie v zložkách vnímanie psychického stavu iných ľudí, schopnosť vychádzať s inými ľuďmi, poznanie sociálnych pravidiel a noriem, porozumenie komplexným sociálnym situáciám, sociálne techniky manipulácie inými, pochopenie perspektívy iných, sociálna adaptácia, ktoré majú tak kognitívne, ako aj behaviorálne charakteristiky.

Orosová, et al. (2004) upozorňuje na schopnosť človeka porozumieť cíteniu, mysleniu a správaniu iných ľudí a sebe samému a na základe tohto porozumenia sa primerane správať. Ak je úroveň týchto schopností u človeka nízka, môže to spôsobovať problémy v sociálnych vzťahoch. Rozvíjať sociálne inteligentné správanie jedinca predpokladá zlepšenie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, trénovanie sociálnych spôsobilostí. Tieto kontexty sú významné aj z hľadiska prípravy a tréningu manažérov pri zvyšovaní efektívnosti ich manažérskej práce.

V tomto kontexte môžeme uviesť aj prístup Kosmitzkeho a Johna (1993), ktorí sústredili pozornosť na zložky sociálnej inteligencie ako: percepcia psychických stavov a nálad iných ľudí, všeobecná schopnosť vychádzať s inými ľuďmi, poznanie sociálnych pravidiel, vhľad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie, používanie sociálnych techník k manipulácii ľudí, prevzatie perspektívy iných, sociálna adaptácia.

Špecifikácia výkonového (stretávame sa aj s pojmom psychometrický) a osobnostného prístupu ako dvoch základných línií štúdia sociálnej inteligencie (Kihlstrom, Cantor, 2000) predstavujú ďalší diskutovaný problém v tejto oblasti poznania. Psychometrický prístup konceptualizuje a operacionalizuje sociálnu inteligenciu ako výkonovú vlastnosť alebo skupinu vlastností, pričom ľudia môžu byť porovnávaní na dimenzii nízka, vs. vysoká a v tomto prípade rozdielnosť oproti štúdiu akademickej inteligencie spočíva vlastne hlavne v dominantne orientovanej pozornosti na sociálny kontext predikcie úspešnosti správania.

Naproti tomu predstavitelia osobnostného prístupu uvažujú o sociálnej inteligencii na základe prediktorov správania, ktoré sa nehodnotia striktne na dimenzii výkonnosti, ale vhodnejší je pre ich charakterizovanie normatívny, resp. typologický prístup.

Ďalšou, z hľadiska frekvencie výskytu nie tak často diskutovanou, otázkou je problematika, ktorá súvisí s prosociálnym, resp. antisociálnym kontextom uplatnenia sociálnej inteligencie. V bežnom, každodennom jazyku je „sociálne inteligentné správanie“ viac menej

automaticky hodnotené ako prosociálne, morálne, etické. Domnievame sa, že konštrukt sociálna inteligencia má v tomto zmysle neutrálny náboj. Podľa Birknerovej, Ištvánikovej, Janovskej (2009), Birknerovej (2011) je sociálna inteligencia konštrukt, ktorý môže byť používaný tak v prosociálnom, ako aj antisociálnom kontexte.

V konkrétnych podmienkach môže človek uplatniť sociálnu inteligenciu, napr. pri riešení sociálneho konfliktu s pozitívnym dopadom pre všetkých účastníkov, alebo môže sociálnu inteligenciu využiť, aby „vybabral, oklamal, prechytračil, manipuloval iných ľudí. Z tohto hľadiska, požiadavky situácie a osobnostné aspekty, determinujú ciele a postupy, v mene dosiahnutia ktorých jedinci môžu využívať svoju sociálnu inteligenciu (Kaukiainen et al., 1995). Uvedené myšlienky súvisia aj s diskusiou o machiavellizme (machiavellistickej inteligencii) ako súčasti sociálnej inteligencie (Jakobwitz, Egan, 2006). Výskumy v našich podmienkach (Makovská, 2005) potvrdili skutočnosť, že ľudia bežne nezahŕňajú pod sociálnu inteligenciu negatívne prvky správania v sociálnych situáciách.

Behaviorálno-situačný koncept sociálnej inteligencie

Behaviorálno-situačný koncept sociálnej inteligencie reprezentuje jeden z možných prístupov k vymedzeniu, skúmaniu a diagnostike sociálnej inteligencie. Tento koncept vychádza z uplatnenia situačného prístupu, pričom akcentovaný bol aspekt správania v sociálnej situácii. Situačný prístup bol uplatnený vo viacerých našich výskumoch a pri vývoji viacerých výskumných metodík (Frankovský, 2001; Baumgartner, Frankovský, 2004; Frankovský, Štefko, Baumgartner, 2006).

Vo vzťahu vybraných antecendentov a konzekventov situačný prístup vychádza z predpokladu, že správanie nie je vo vzťahu k jednotlivým situáciám homogénne. Naopak, považuje situácie, alebo typ situácií za jednu z možných príčin modifikácie správania (Ruiselová, 1994).

Zároveň koncipovanie behaviorálno-situačného prístupu k sociálnej inteligencii bolo inšpirované niektorými koncepciami, vypracovanými v kontexte štúdia sociálnej inteligencie a metodikami, ktoré vznikli na báze podobných prístupov

Metodik RIPS

V rámci prezentovaného prístupu k skúmaniu sociálnej inteligencie bola najprv koncipovaná metodika RIPS (Riešenie interpersonálnych problémových situácií), ktorá z metodologického hľadiska reprezentuje situačno-behaviorálny prístup k skúmaniu sociálnej inteligencie (Baumgartner, Frankovský, 2004). Koncept vývoja metodiky založený na riešení interpersonálnych problémových situácií bol inšpirovaný predovšetkým prístupmi Gettera a Nowiskeho (1981), Maesen de Sombreffa (2000), Greshama a Elliotta (1990), Lorra, Younissa a Stefica (1991). Aj keď je akceptovanie významu sociálnej situácie vo všetkých týchto prístupoch zrejmé, predsa len ideovým východiskom prezentovanej metodiky RIPS sa stali hlavne metodiky IPSAT (Getter a Nowiski, 1981) a SQ test (Maesen de Sombreff, 2000), ktoré sú bezprostredne koncipované na situačnom princípe. Zároveň sme sa priklonili k prístupu Forda a Tisaka (Kilhlstrom, Cantor, 2000), ktorí na základe svojich výskumov dospeli k záveru, ako sme už uviedli, že meranie sociálnej inteligencie je efektívnejšie na základe zisťovania behaviorálnej preferencie v sociálnych situáciách, než pomocou kognitívneho porozumenia sociálnym situáciám.

Z metodologického hľadiska je teda dotazník RIPS vyvíjaný na situačnom prístupe a na posudzovaní alternatívnych možností správania sa v danej situácií. Znamená to, že respondentom je prezentovaná konkrétna reálna sociálna situácia a zároveň 18 foriem možného správania v tejto situácii, ktoré respondent posudzuje v zmysle prijímania alebo odmietania na 6 – bodovej škále intervalového typu (rozhodne áno, áno, skôr áno ako nie, skôr nie ako áno, nie, rozhodne nie).

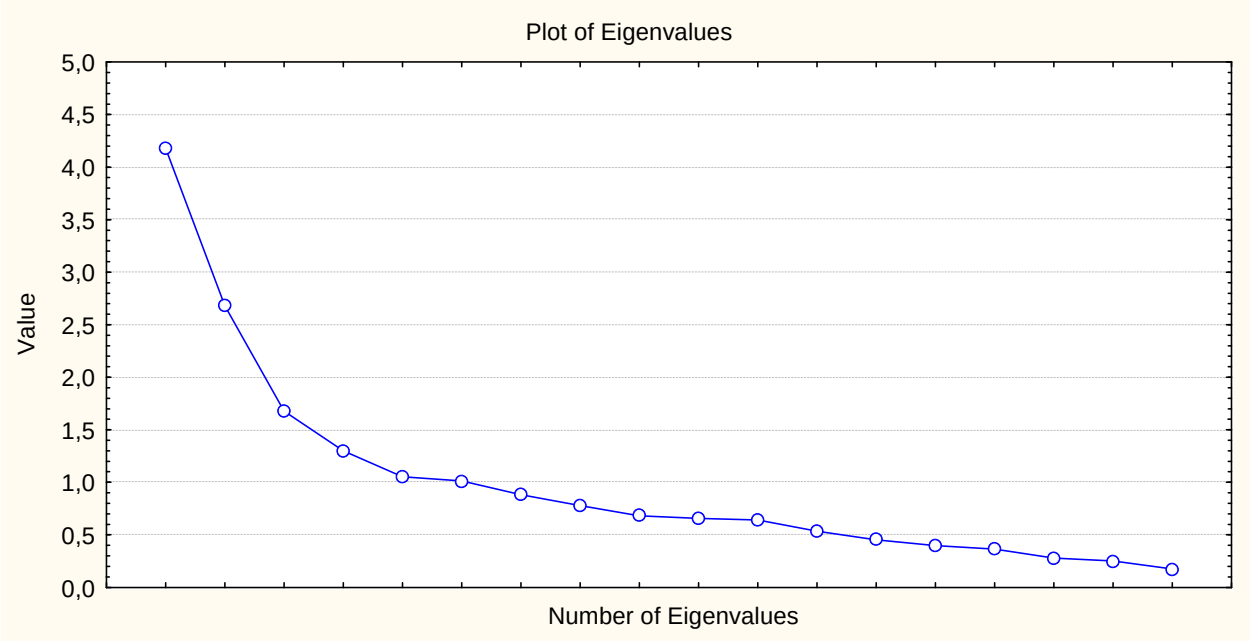
Popis prvej situácie:
Na ulici pozdravíte dobrého známeho(u), ktorého ste dlhšie nevideli. On(a) vám neodzdraví. Čo urobíte?
Príklady foriem správania:
- zastavím ho (ju) a spýtam sa ho (jej), čo mu (jej) je,
- nebudem si to všímať a pokračujem v chôdzi,
- posťažujem sa naňho našim spoločným známym.

Faktorová analýza (metóda Principal components s Varimax rotáciou) údajov, ktoré boli získané od 103 respondentov (38 mužov a 65 žien) v priemernom veku 20.6 rokov (vekové rozpätie od 19 rokov do 36 rokov), potvrdila existenciu vnútornej štruktúry popísaných foriem správania v modelovej sociálnej situácii. V rámci tejto štruktúry bolo možné extrahovať štyri faktory, ktoré celkovo vysvetľujú 54,6% variancie (tabuľka 1 a obrázok 1).

Tabuľka 1 Faktorová štruktúra metodiky RIPS

	F1	F2	F3	F4
P1	-.693			
P2				
P3	.690			
P4	.807			
P5		-.665		
P6		.665		
P7		.721		
P8			.775	
P9			-.609	
P10				
P11			.641	
P12			.791	.461
P13				.610
P14				.544
P15	.669			
P16			.668	
P17				.783
P18				
Eigenvalue	4.18	2.68	1.68	1.30
% total variance	23.2	14.9	9.3	7.2
% cumulative variance	54.6			

Obrázok 1 Faktorová analýza metodiky RIPS (scree plot)



Prezentované faktory, v rámci ktorých je možné špecifikovať behaviorálnu, emocionálnu aj kognitívnu zložka reagovania v sociálnej situácii, môžeme obsahovo vymedziť nasledovne:

F1 – *pozitívne samostatné behaviorálne riešenie* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v uvedenom faktore neponechajú situáciu bez povšimnutia, bezprostredne reagujú, ešte raz kontaktujú osobu a to tak, že ju opätovne pozdravia, resp. zisťujú priamo od nej dôvody prečo neodpovedala na pozdrav.

F2 – *hľadanie sociálnej podpory* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore bezprostredne na situáciu nereagujú, ale porozprávajú o tejto príhode svojim priateľom alebo sa posťažujú svojim známym, s cieľom získať od nich sociálnu podporu, poľutovanie. Je to aj forma odreagovania napätia, ktoré táto situácia vyvolala.

F3 – *negatívne emocionálne riešenie* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v uvedenom faktore reagujú emocionálne negatívne na situáciu, nazlostia sa na túto osobu, druhýkrát ju ako prví nezdravia, resp. pri stretnutí s týmto človekom sa budú tváriť, že ho nevidia, alebo na jeho pozdrav neodzdravia. Negatívne emocionálne prežívanie vedie k negatívnemu odvetnému správaniu.

F4 – *kognitívne spracovanie* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore, bezprostredne nereagujú na vzniknutú situáciu, ale sa zamyslia nad tým, či osobe nejako neublížili, resp. čo sa jej asi mohlo prihodiť a v tomto zmysle budú získavať informácie aj od svojich známych.

Vnútorná konzistencia jednotlivých faktorov ako ukazovateľ reliability metodiky bola zisťovaná výpočtom koeficientu Cronbach's alpha (tabuľka 2).

Tabuľka 2 Hodnoty Cronbach's alpha vymedzené faktory metodiky RIPS

	F1	F2	F3	F4
Cronbach's alpha	.77	.58	.81	.56

Zistené hodnoty koeficientu Cronbach's alpha svedčia o tom, že vnútorná konzistencia položiek sýtiacich prvý a tretí faktor je v pásme akceptovateľnosti. V prípade druhého a štvrtého faktora je zrejmé, že je potrebné realizovať určité korekcie z hľadiska kontextu položiek v zmysle zvýšenia ich vzájomnej konzistencie.

Navrhnutú štruktúru vymedzených faktorov metodiky RIPS podporujú aj hodnoty vypočítaných interkorelačných koeficientov medzi jednotlivými faktormi (tabuľka 3). Potvrdila sa štatisticky významná negatívna korelácia medzi faktormi, pozitívne samostatné behaviorálne riešenie a negatívne emocionálne riešenie. Naopak, medzi faktormi hľadanie sociálnej podpory a kognitívne spracovanie, bola zistená pozitívna štatistická korelácia.

Tabuľka 3 Hodnoty interkorelačných koeficientov medzi faktormi metodiky RIPS

	F1	F2	F3	F4
F1	-	.00	-.45*	.18
F2		-	.15	.23*
F3			-	.05
F4				-

Analýza získaných údajov potvrdila vhodnosť a zmysluplnosť využitia situačného prístupu pri skúmaní sociálnej inteligencie. Poukázala na skutočnosť, že skúmanie sociálnej inteligencie v situačnom kontexte je minimálne rovnako produktívne, ako dispozičný prístup. Koncepcia behaviorálno-situačného prístupu k sociálnej inteligencii sa potvrdila ako jedna z možností operacionalizácie problematiky sociálnej inteligencie. Táto koncepcia vychádzala z multidimenzionálneho prístupu ku konceptu sociálnej inteligencie, čo predpokladalo zároveň aj špecifikovanie podstatných štrukturálnych prvkov tohto konštruktu. O úrovni sociálnej inteligencie teda nie je možné uvažovať len na generalizovanej úrovni. Práve naopak, je nevyhnutné zohľadniť jednotlivé štrukturálne prvky, vymedzené v kontexte sociálnej inteligencie. Zároveň psychometrické ukazovatele metodiky RIPS svedčili o tom, že ju môžeme považovať za vhodné východisko konštrukcie diagnostického nástroja merania sociálnej inteligencie ľudí.

Metodika RIPS(r)

Pôvodnú verziu dotazníka RIPS (Baumgartner, Frankovský, 2004) sme revidovali a doplnili o ďalšiu modelovú situáciu. Z teoretického zarámcovania metodiku RIPS(r) možno považovať za prístup, ktorý sociálnu inteligenciu chápe ako osobnostnú črtu. Z metodologického hľadiska dotazník RIPS(r) vychádza, ako sme už uviedli, zo situačného prístupu a z posudzovania správania (Frankovský, Birknerová, 2011).

Analýza získaných údajov bola opäť zameraná na charakterizovanie podstatných psychometrických parametrov metodiky RIPS(r).

Respondentom boli písomne prezentované dve konkrétne sociálne situácie a zároveň, ako riešenie každej situácie, bolo sformulovaných 16 foriem možného správania v danej situácii. Tieto spôsoby správania respondenti posudzovali v zmysle súhlasu, resp. nesúhlasu, na 6 – bodovej škále intervalového typu (1 – rozhodne nie, 2 – nie, 3 – skôr nie ako áno, 4 – skôr áno ako nie, 5 – áno, 6 – rozhodne áno).

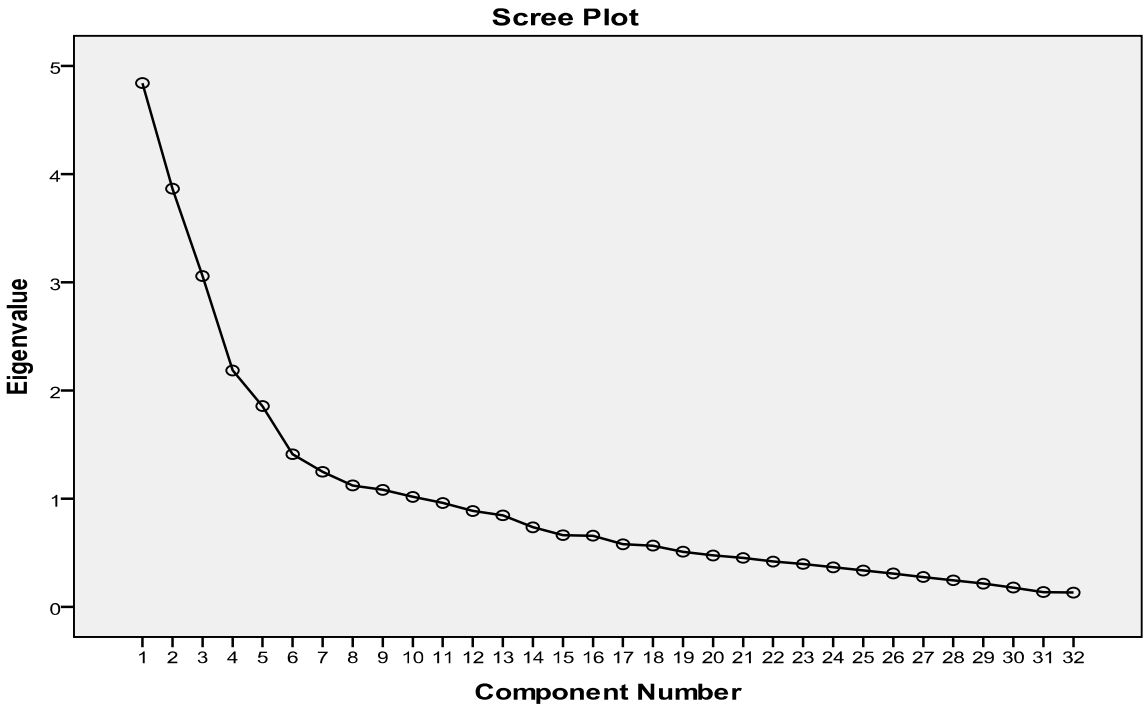
Popis prvej situácie:
Na ulici pozdravíte dobrého známeho(u), ktorého ste dlhšie nevideli. On(a) vám neodzdraví. Čo urobíte?
Príklady foriem správania:
- zastavím ho (ju) a spýtam sa ho (jej), čo mu (jej) je,
- nebudem si to všímať a pokračujem v chôdzi,
- posťažujem sa naňho našim spoločným známym.
Popis druhej situácie:
Dozvedeli ste sa, že váš partner vám klame.
Čo urobíte?
Príklady foriem správania:
- spýtam sa ho, prečo mi klame,
- nebudem tomu venovať pozornosť,
- poviem o tom svojmu dobrému priateľovi.

Zároveň, z hľadiska požiadaviek a potrieb validizácie metodiky RIPS(r), bola respondentom aplikovaná metodika TSIS – Tromso Social Intelligence Scale (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001), ktorá obsahuje 21 sebaposudzovacích položiek. Na tieto položky respondenti odpovedajú na 7-bodovej škále miery súhlasu (1 – vystihuje ma to veľmi slabo, 7 – vystihuje ma to veľmi dobre). Tromso Social Intelligence Scale je metodika dispozičného typu a predpokladá transsituačnú stabilitu zisťovaných prediktorov. Vyžaduje od respondentov pri odpovediach na jednotlivé položky, ako sme už uviedli, vysokú mieru generalizácie sebaposúdenia. Dotazník sa člení na tri subškály a umožňuje špecifikovať 3 faktory:
SP – spracovanie sociálnych informácií (napr.: Ľahko porozumiem sociálnym situáciám.)
SS – sociálne spôsobilosti (napr.: Som úspešný pri nadväzovaní nových vzťahov.)
SA – sociálne uvedomenie, sociálna vnímavosť – (napr.: Často som prekvapený, ako iní ľudia reagujú na moje konanie.).

Vnútorná validita týchto faktorov je uvádzaná nasledovne: SP – 0.79, SS – 0.85 a SA – 0.72 (Silvera, Martinussen a Dahl, 2001). Faktory škály medzi sebou štatisticky významne korelujú.

Faktorová analýza (metóda Principal components s Varimax rotáciou) údajov, ktoré sme získali od 145 respondentov (42 mužov a 103 žien), umožnila špecifikovať štyri faktory (tabuľka 4, obrázok 2), ktoré celkovo vysvetľovali 43,57% variancie.

Obrázok 2 Faktorová analýza metodiky RIPS (r) - scree plot



Tabuľka 4 Faktorová analýza metodiky RIPS (r)

	Faktory			
	1	2	3	4
RIPSa1		-,662		
RIPSa2		-,378		
RIPSa3			,300	
RIPSa4			,520	
RIPSa5		,754		
RIPSa6				,399
RIPSa7				,574
RIPSa8			-,643	
RIPSa9		,791		
RIPSa10		,756		
RIPSa11				,741
RIPSa12			-,576	
RIPSa13		-,642		
RIPSa14		,548		
RIPSa15		-,356		
RIPSa16			,753	
RIPSb1	,720			
RIPSb2	,586			
RIPSb3				
RIPSb4			,619	
RIPSb5	,768			

RIPSb6	,450			
RIPSb7				,514
RIPSb8			,683	
RIPSb9				
RIPSb10	-,729			
RIPSb11	,541			
RIPSb12			-,672	
RIPSb13	-,768			
RIPSb14	-,582			
RIPSb15	,780			
RIPSb16			-,591	

Prezentované faktory reprezentujú v podstate trojzložkovú štruktúru sociálnej inteligencie – behaviorálnu, sociálno-emocionálnu a kognitívnu. V rámci behaviorálnej zložky je však možné charakterizovať dva samostatné faktory, ktoré sú situačne špecifikované, na rozdiel od sociálno-emocionálneho faktora a kognitívneho faktora, ktorú sú pre dané situácie univerzálne (nie sú situačne špecifikované). Extrahované faktory reprezentujú nasledovné obsahové kontexty:

F1 – *behaviorálne riešenie pre sociálnu situáciu - klamstvo* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v uvedenom faktore uprednostňujú aktívne riešenie danej situácie, venujú jej pozornosť, neprehľadnú klamstvo, ozvú sa a zisťujú príčiny, prečo im partner klamal.

F2 – *behaviorálne riešenie pre sociálnu situáciu - sociálne ignorovanie* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v uvedenom faktore, neponechajú situáciu bez povšimnutia, spýtajú sa, prečo im človek nepozdravil. V budúcnosti ho, ale opäť pozdravia, budú sa správať prosociálne.

F3 – *sociálno-emocionálne uvoľnenie* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore bezprostredne na situáciu nereagujú, ale si túto skúsenosť nechajú pre seba, vypustia tento zážitok z hlavy, nepovedia o tom nikomu, ani dobrým známym.

F4 – *kognitívne spracovanie* – respondenti, ktorí vysoko skórujú v tomto faktore, bezprostredne na situáciu nereagujú, ale zamyslia sa nad tým, čo sa stalo, či tejto osobe neublížili, či táto osoba nemá nejaké problémy.

Vnútorná konzistencia jednotlivých faktorov, ako ukazovateľ reliability jednotlivých faktorov metodiky, bola zisťovaná výpočtom koeficientu Cronbach's alpha (tabuľka 5).

Tabuľka 5 Hodnoty Cronbach's alpha pre vymedzené faktory metodiky RIPS(r)

	F1	F2	F3	F4
Cronbach's alpha	.82	.78	.78	.56

Zistené hodnoty koeficientu Cronbach's alpha svedčia o tom, že vnútorná konzistencia položiek sýtiacich špecifikované faktory, s výnimkou štvrtého faktora, je v pásme akceptovateľnosti. Navrhnutú štruktúru vymedzených faktorov metodiky RIPS(r) podporujú aj hodnoty vypočítaných interkorelačných koeficientov medzi jednotlivými faktormi (tabuľka 6). Extrahované faktory metodiky RIPS(r) minimálne navzájom korelujú, čo dokumentuje skutočnosť, že tieto faktory reprezentujú relatívne samostatne ukazovatele sociálnej inteligencie, charakterizujú rôzne oblasti tejto problematiky.

Tabuľka 6 Hodnoty interkorelačných koeficientov medzi faktormi metodiky RIPS(r)

	F1	F2	F3	F4
F1		-.011	.140	-.051
F2	-.011		.141	.147
F3	.140	.141		-.014
F4	-.051	.147	-.014	

Validita prezentovanej metodiky RIPS(r) bola zisťovaná vo vzťahu k metodike Tromso social inteligence scale – TSIS (Silvera, Martinusová a Dahl, 2001). Porovnanie výsledkov získaných týmto dotazníkom a metodikou RIPS(r) prinieslo dôležité poznatky pre potvrdenie obsahovej validity vnútornej štruktúry vyvíjanej metodiky (tabuľka 7).

Tabuľka 7 Korelačné koeficienty medzi faktormi RIPS(r) a TSIS

Stratégie	SP – spracovanie sociálnych informácií	SS – sociálne spôsobilosti	SA – sociálne uvedomenie
F1	-.239**		
F2		.174*	
F3			.185*
F4			

* štatistická významnosť na 0.05 hladine významnosti
** štatistická významnosť na 0.01 hladine významnosti

Faktor RIPS(r) F1 – behaviorálne riešenie pre sociálnu situáciu - klamstvo negatívne koreloval s faktorom TSIS spracovanie sociálnych informácii. Tí respondenti, ktorí vyššie skórujú vo faktore F1 - uprednostňujú aktívne riešenie situácie spojenej s klamstvom, nižšie skórujú v spracovaní sociálnych informácií. Znamená to, že títo respondenti okamžite riešia situáciu a menej venujú pozornosť spracovaniu sociálnych informácií.

Faktor RIPS(r) F2 – behaviorálne riešenie pre sociálnu situáciu - sociálne ignorovanie pozitívne koreloval s faktorom TSIS sociálne spôsobilosti. Ak respondenti vyššie skórujú v sociálnych spôsobilostiach, vyššie aj skórujú v aktívnom riešení situácie, charakterizovanej ako sociálne ignorovanie. Títo respondenti neponechajú situáciu bez povšimnutia a správajú sa prosociálne.

Faktor RIPS(r) F3 – sociálno-emocionálne uvoľnenie pozitívne koreloval s faktorom TSIS sociálne uvedomenie, sociálna vnímavosť. Sociálne vnímavejší ľudia bezprostredne na situáciu nereagujú, ale si túto skúsenosť nechajú pre seba.

Medzi ostatnými faktormi metodík sociálnej inteligencie RIPS(r) a TSIS sme štatisticky významné súvislosti nezaznamenali. V tejto súvislosti je potrebné upozorniť, že tieto dve metodiky sa hlavne z metodologického hľadiska významne odlišujú. Tromso Social Intelligence Scale je klasická dispozičná metodika. Naopak, RIPS(r) je z metodologického hľadiska situačnou metodikou.

Záver

Prezentované výsledky a zistenia potvrdzujú navrhnutý metodologický postup skúmania a diagnostikovania sociálnej inteligencie, ako aj extrahovanú revidovanú štruktúru metodiky, ktorá umožňuje efektívne postihnúť sociálnu inteligenciu ako osobnostnú charakteristiku.

Extrahovanie dvoch behaviorálnych faktorov, špecifikovaných podľa modelových situácií, potvrdzuje oprávnenosť uvažovania o potrebe aplikácie situačného prístupu k skúmaniu a zisťovaniu sociálnej inteligencie.

Analýza súvislostí medzi faktormi metodiky RIPS(r) a faktormi Tromso Social Inteligence Scale (Silvera, Martinusová a Dahl, 2001) poukazujú na zmysluplnosť postupu

a spôsobu vývoja metodiky RIPS(r). Zároveň táto analýza potvrdila osobitosti situačno - behaviorálneho prístupu k skúmaniu a zisťovaniu sociálnej inteligencie a iný uhol pohľadu na danú problematiku.

Špecifikácia trojzložkového konceptu sociálnej inteligencie (behaviorálna, sociálno-emocionálna a kognitívna) korešponduje s poznatkami, ktoré prezentoval Bjorkqvist et al (2000). Tento autor, ako sme už uviedli v úvode, charakterizoval sociálnu inteligenciu na báze klasického trojzložkového modelu s rozlíšením percepčnej, kognitívnej a behaviorálnej zložky.

Je zrejmé, že vo vzťahu k validizácii tejto metodiky bude potrebné zrealizovať ďalšie výskumy a analýzy, ktoré by mali potvrdiť podstatné psychometrické parametre vyvíjanej metodiky. Zároveň bude nevyhnutné aplikovať z hľadiska overovania metodiky RIPS (r) túto metodiku v rôznych sociálnych kontextoch z dôvodu potvrdenia úrovne generalizácie jej možného použitia v konkrétnej praxi. Predpokladáme využitie popisov viacerých rôznych obsahov sociálnych situácií a zároveň v ďalšom vývoji metodiky chceme sústrediť pozornosť na zakomponovanie viacerých spôsobov sociálne pozitívneho aj sociálne negatívneho behaviorálneho riešenia situácie (aktuálneho aj v budúcnosti). S týmto postupom súvisí aj riešenie otázky možnej taxonómie sociálnych situácií, ako modelových situácií.

Analýza súvislostí sociálnej inteligencie a osobnostných čŕt, socio-demografických charakteristík, ako aj predpokladaných typologických znakov sociálnych situácií je ďalšou oblasťou, ktorá by mala prispieť k spresneniu chápania a vymedzenia sociálnej inteligencie.

Literatúra

AMIRKHAN, J., H.: A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. In Journal of Personality and Social Psychology, 1990, 59, pp. 1066-1074.

ANASTASI, A.: Evolving conceps of test validation. Annual Review of Psychology, 1986, 37, pp. 1-15.

BARNES, M. L., Sternberg, R. J.: Social intelligence and decoding of nonverbal cues. Intelligence, 1989, 13, 263-287.

BAUMGARTNER, F., FRANKOVSKÝ, M.: Possibilities of a situational approach to social intelligence research. Studia Psychologica, 2004, 46,4,273-277.

BIRKNEROVÁ, Z.: Social and Emotional Intelligence in School Environment. In Asian social science. Canadian Center of Science and Education. Vol. 7, No. 10 (2011). ISSN 1911-2017.

BIRKNEROVÁ, Z., IŠTVÁNIKOVÁ, L., JANOVSKÁ, A.: Osobnostné charakteristiky a hodnotové orientácie študentov manažmentu v kontexte sociálnej inteligencie. In Sympózium Manažment ´09. Žilina: Inštitút manažmentu ŽU, 2009, s. 32-38. ISBN 978-80-554-0063-1.

BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K., KAUKIAINEN, A.: Social Intelligence – Empathy = Aggression? Aggresion and Violent Behavior, 5, 2000, 2, 191 – 200.

CARVER, C., S., SCHEIER, M., F., WEINTRAUB, J., K.: Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 1989, 56, pp. 267-283.

ENDLER, N. S., MAGNUSSON, D.: Interactional psychology and personality. Washington: Hemisphere, 1976.

FOLKMAN, S. ET AL.: An analysis of coping in middle-aged community sample. In Journal Health Social Behavior. 1980, 21, pp. 219-239.

FORD, M. E., TISAK, M. S.: A further search for social intelligence. Journal of Education psychology, 1983, 75, 196-206.

FRANKOVSKÝ, M.: Strategies of behavior in demanding situations and the situational context. Studia Psychologica, 2001, 43, 4, 339-344, ISSN 0039 - 3320.

FRANKOVSKÝ, M.: Stratégie správania v náročných situáciách v kontexte zmeny týchto situácií - interakčný prístup. ČAS, internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied, 2002, V, 3, ISSN 1335-3608. www.saske.sk/cas.
FRANKOVSKÝ, M., ŠTEFKO, R., BAUMGARTNER, F.: Behavioral-situational approach to examinig social inteligence. Studia Psycholoica, 2006, 48, 3, 251-258 ISSN 0039-3320.
FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z.: Situačný koncept skúmania sociálnej inteligencie – revidovaná forma metodiky RIPS(r). In *Konference psychologie práce a organizace 2011*. Brno: Ekonomicko-správní fakulta MU, 2011, 10 s. ISBN 978-80-210-5490-5.
GETTER, H., NOWINSKY, J.K. A Free Response Test of Interpersonal Effectiveness. Journal of Personality Assessment, 1981, 45, 301-308.
GRESHAM, F. M., ELLIOTT, S.N. Social Skills Rating System Manual. Circle Pines: American Guidance Service, 1990.
HOLAHAN, C., J., MOOS, R., H.: Personal and contextual determinants of coping strategies. In Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52, pp. 946-955.
Jakobwitz, S., Egan, V.: The Dark Triad and Normal Personality Traits. Personality and Individual Differences, 2006, 40. 331-339.
KAUKIAINEN, A., BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K., LAGERSPETZ, K, FORSBLOM, S.: Peer-Estimated Social Intelligence (PESI). Turku, Finland: Department of Psychology, University of Turku, 1995.
KIHLSTROM, J. F., CANTOR, N.: Social Intelligence. http://ist-socrates.berkeley.edu /~kihlstrm/ social_intelligence.htm, 2000.
KOSMITZKI, C., JOHN, O. P.: The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. Personality and Individual Differences, 1993, Vol. 15, pp. 11-23.
LORR, M., YOUNISS, R. P., STEFIC, E. C.: An Inventory of Social Skills. Journal of Personality Assessment, 1991, 57, 506-520.
MAKOVSKÁ, Z.: Implicitné teórie sociálnej inteligencie. In Výrost, J., Ruisel, I., Čermák, I. (Eds.): Sociálne procesy a osobnosť. Košice, Spoločenskovedný ústav SAV, 2005. CD ROM.
MAKOVSKÁ, Z., KENTOŠ, M.: Correlates of social and abstract intelligence. In: Studia Psychologica: an International Journal for Research and Theory in Psychological Sciences. 2006, vol. 48, no 3, p. 259-264.
MARLOWE, H.A.: Social Intelligence: Evidence for Miltidimensionality and Construct Indepedence. Journal of Educational Psychology, 1986, 78, 52-58.
MC CRAE, R., R.: Situational Detrminants of coping responses: Loss, threat, and challenge. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 46, pp. 919-928.
OROSOVÁ, O., et al.: Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia– definície a prístupy v ich skúmaní. In: Československá psychologie 2004, ročník XLVIII, číslo 4, s.306-315.
PARKES, K. R.: Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. Journal of Personality and Social Psychology, 1986, 51, pp. 1277-1292.
RUISELOVÁ, Z.: Charakteristiky situácie a zvládanie. In Ruiselová, Z., Ficková, E. (Eds.), Poznávanie a zvládanie záťažových situácií. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie, 1994, 3-16.
SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T.: The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 2001, 42, 313-319.
STONE, A. A., NEALE, J. M.: New measure of daily coping: Development and preliminary results. In Personality and Social Psychology, 1984, 46, pp. 892-906.
STONE, A. A., et. al.: Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they meauring. In Personality and Social Psychology, 1991, 61, pp. 648-658.

TERRY, D., J.: Determinants of coping: The role of stable and situational factors. Journal of Personality and Social Psychology, 1994,66, 895-910.
THORNDIKE, E. L.:Intelligence and its use. Harper's Magazine, 1920, 140, pp. 227-235.
Van der Maesen de Sombreffa, P.: SQ-test: Social Quotient Test. http://www.ou.nl/open/wpo-psy/ACpresentaties/Sqtest.ppt, 2000.
WEISOVÁ, S., SÜSS, H. M.: Sociální inteligence: přehled a kritická diskuse konceptů měření. In: Schulze R., Roberts R.D.(Eds.): Emoční inteligence. Praha: Portál, 2007, s. 219-245. ISBN 978-80-7367-229-4.

* Príspevok bol publikovaný v rámci realizácie grantového projektu VEGA 1/0831/10.

Kontaktná adresa autora:
doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov, SR
email: miroslav.frankovsky@unipo.sk

DOBRÍ A ZLÍ UČITELIA

Imrich Ištvan, SR

Abstrakt
Príspevok má teoretický charakter, ponúka vhľad do kvality práce učiteľov. Bližšie rozoberá podstatu – predstavu o dobrom a zlom učiteľovi. Príspevok poukazuje na rozdiely v práci úspešných a menej úspešných učiteľov. Ak pozná učiteľ totiž ich tajomstvo, môže sa stať rovnako úspešný.

Abstract
The paper is of theoretical nature. He offers insight into the quality of teacher´s work. The author discusses the idea of good and bad teachers. The paper mention the differences between good and less successful teachers. When the teacher know the secret of their success, he can also be as good as they are.

Kľúčové slová
dobrý a úspešný učiteľ, zlý učiteľ

Key words
good and successful teacher, bad teacher

„Zlý učiteľ pravdu podáva, dobrý učiteľ učí pravdu nachádzať."
A. Diesterweg

ÚVOD

Ako začínajúceho učiteľa ma otázky: *„Ako sa stať dobrým učiteľom?, Aký je rozdiel medzi dobrými a zlými učiteľmi?“* veľmi zaujíma. Na túto problematiku vyšlo v poslednom období viacero zaujímavých zahraničných publikácií. Som názoru, že ak sa učiteľ chce zlepšiť, napredovať v učiteľskom povolaní je nevyhnutné, aby učiteľ poznal prácu práve úspešných učiteľov. Myslím si, že je veľmi náročné presne určiť, kedy je učiteľ dobrý a kedy zlý. No aj napriek tomu, je každá osoba presvedčená, že dokonale pozná odpoveď na danú otázku, keďže prešla školským systémom a zažila mnohých učiteľov. O dobrom a zlom učiteľovi môžeme uvažovať v niekoľkých rovinách. A to z pohľadu žiakov, rodičov, učiteľov ako aj z pohľadu odborníkov (pedagógov, psychológov ...), ktorí sa danou problematikou zaoberajú.

CHARAKTERISTIKA DOBRÉHO A ZLÉHO UČITEĽA

Dobrý a zlý učiteľ z pohľadu žiakov

Už samotní žiaci na základnej škole majú veľmi jasnú predstavu o tom, akými vlastnosťami by mal disponovať dobrý učiteľ.

Dobrý učiteľ je podľa nich napr. *primerane prísny, no spravodlivý, ku každému žiakovi by sa mal správať rovnako, na žiakov by nemal kričať, trestať ich ak niečo nevedia, mal by byť trpezlivý, pokojný, mal by mať zmysel pre humor a jasne vedieť vysvetliť látku.*

Charakteristika zlého učiteľa je podľa žiakov presným opakom. Zlý učiteľ je učiteľ, ktorý má na žiakov napr. *prehnané nároky, nespravodlivo a prísne známkuje, nepristupuje ku všetkých žiakov rovnako, ale uprednostňuje niektorých žiakov.*

Dobrý a zlý učiteľ z pohľadu odborníkov

Ako vyzerá dobrý, úspešný učiteľ? Akými vlastnosťami disponuje? Čo sa skrýva za jeho úspechom. Tieto a podobné otázky podnietili zvedavosť viacerých odborníkov nielen v minulosti, ale aj v súčasnosti. Napr. už v 17. storočí Komenský požadoval, aby bol dobrý učiteľ **múdry, rozvážny, mravný, živý vzor cnosti.** Dobrý učiteľ podľa jeho slov neovláda iba pedagogické umenie, ale takisto musí byť vysoko kultúrny, rozhľadený, vzdelaný, ovládajúci umenie reči, osvetľujúci lúčmi svojho vedenia. Veľkú pozornosť učiteľovi venoval v svojich prácach takisto aj významný nemecký pedagóg Diesterweg. Dospel k presvedčeniu,

že dobrý učiteľ má *dokonale nielen ovládať svoj predmet, ale má mať rád svoje zamestnanie, má byť všestranne, ale hlavne pedagogicky a psychologicky vzdelaný a neustále sám seba zdokonaľujúci* (In: Černotová, 1997, s. 10).

V 70.-80. rokoch sa u nás venovala pozornosť psychologickému rozboru štruktúry a vlastností osobnosti učiteľa (Ďurič – Štefanovič, 1973, Špendla, 1974). Učiteľovi sa venoval aj Kounin (1970), ktorý dospel k nasledovným charakteristikám dobrých učiteľov:

- *Dobrí učitelia vedia o všetkom, čo sa deje v triede. Jednoducho povedané „majú oči všade.“*
- *Dobrí učitelia dohliadajú nad niekoľkými činnosťami v triede súčasne.*
- *Dobrí učitelia zapájajú do činnosti v triede čo najviac žiakov (sústreďujú sa na skupinu), vyhýbajú sa sústredeniu len na jedného alebo dvoch žiakov.*
- *Dobrí učitelia sa vyznačujú plynulosťou aktivít.* U dobrých učiteľov býva prechod od jednej činnosti k druhej hladký, pokojný, bez náhlych zmien. (In: Vendel, 2005, s. 236- 237)

O niečo novšiu (modernejšiu) charakteristiku úspešných učiteľov nám prinášajú súčasní domáci ako aj zahraniční pedagógovia ako sú napr. Petlák (2006), Turek (2009), Bauer (1996) Helmke (2002), Meyer (2004), Miller (2004), Whitaker (2009), Jackson (2009) a iní. Niektorí z nich sú zástancami typicky behaviorálneho prístupu k riešeniu otázky: *Ako vyzerá dobrý učiteľ?* V ich prácach nájdeme hlavne popisy konania a správania.

Ako by sme mohli teda v súčasnosti charakterizovať dobrého a úspešného učiteľa? Najčastejšie sa dobrý, úspešný učiteľ definuje *„ako učiteľ, ktorý dosahuje, produkuje dobré výsledky v žiakových výkonoch.“* Turek (2009) vychádzajúc zo zahraničných autorov (Black – Howard – Jones, 2000) uvádza nasledovné charakteristiky dobrých a zlých učiteľov.

Dobrí učitelia:

- *majú, udržujú dobré vzťahy so svojimi žiakmi, vedia sa vžiť do ich situácie, zaujímajú sa o nich,*
- *motivujú, povzbudzujú a inšpirujú svojich žiakov,*
- *sú čestní, spravodliví, trpezliví, priateľskí, flexibilný so zmyslom pre humor,*
- *sú dobrými, chápavými poslucháčmi, ktorí majú pozitívne, optimistické myslenie,*
- *kladú na žiakov vysoké nároky,*
- *dobre vedia projektovať, riadiť výučbu,*
- *aktivizujú žiakov prostredníctvom skupinovej práce a moderných metód,*
- *robia výučbu zaujímavou a zábavnou,*
- *majú radi svoj predmet, dobre ho ovládajú,*
- *dokážu vzbudiť u žiakov zodpovednosť za učenie.*

Zlí učitelia:

- *sú sarkastickí, žiakov často zosmiešňujú a zastrašujú,*
- *sa nezaujímajú o potreby, názory svojich žiakov, nerešpektujú ich,*
- *sú veľmi prisni, vytvárajú atmosféru strachu a napätia,*
- *odmietajú názory iných, považujú sa za najmúdrejších, ktorí majú vždy pravdu,*
- *sa vyznačujú negatívnych myslením, často sú sexisti alebo rasisti,*
- *sú nečestní, nespravodliví, neflexibilní, robia protekcie,*
- *nedokážu žiakov pochváliť povzbudiť,*
- *používajú iba monologické metódy,*
- *neupozorňujú žiakov na dôležité, podstatné veci v učive,*
- *nedostatočne prepájajú teóriu s praxou,*
- *nevedia projektovať, organizovať, riadiť výučbu.*

Ďalej napr. podľa nemeckého autora Millera (2004) sa dobrý učiteľ vyznačuje **silnou osobnosťou** s piatimi kľúčovými kompetenciami, ktorá disponuje bohatým repertoárom

vyučovacích metód. Uvádza 5 kľúčových kompetencií, ktoré nie sú dobrým učiteľom vôbec cudzie:

1. *Ja – kompetenciu: Ako vnímam sám seba?*

Dobrý učiteľ sa vyznačuje stabilitou, odolnosť voči stresu, záťaži, dobrý učiteľ je osoba, ktorá veľmi dobre pozná sám seba.

2. *Sociálnu kompetenciu: Ako sa správam k ostatným?*

Dobrý učiteľ je vnímavý, empatický, ohľaduplný, tolerantný, otvorený, autentický, flexibilný, so zmyslom pre humor, ktorý si vie získať dôveru žiakov.

3. *Komunikačnú kompetenciu: Ako komunikujem?*

Dobrý učiteľ sa vyznačuje veľmi dobrými komunikačnými zručnosťami.

4. *Odbornú kompetenciu: Čo potrebujem vedieť?*

Dobrý učiteľ disponuje všeobecnými a odbornými vedomosťami, ďalej pedagogickými a psychologickými znalosti, schopnosťou a ochotou učiť sa a neustále sa seba zdokonaľovať, schopnosťou kriticky zhodnotiť vlastnú činnosť.

V ďalších riadkoch sa sústredíme na amerického pedagóga Whitekera (2009), podľa ktorého môžeme v 14 nasledujúcich znakoch, vidieť zásadné rozdiely medzi dobrými – úspešnými učiteľmi a ich menej úspešnými kolegami:

1. *Dobrí učitelia nikdy nezabúdajú, že sú to ľudia a nie vzdelávacie programy, ktoré vypovedajú o kvalite v škole.*

Každý dobrý pedagóg vie, že škola, ktorá má vynikajúcich učiteľov je aj vynikajúcou školou. Bez dobrých učiteľov chýba škole základný pilier. Zlepšenie školy je vskutku jednoduchá myšlienka, ale podobne ako mnohé myšlienky nie je ľahko uskutočniteľná. Existujú dve možnosti, ako môžeme školu vylepšiť. Prvá možnosť spočíva v nájdení lepších učiteľov a tá druhá v zlepšení tých učiteľov, ktorých máme. Môžeme investovať mnoho nášho času a energie do hľadania programov, ktoré by vyriešili naše problémy, ale vo väčšine prípadov nám neprinesú to zlepšenie, ktoré očakávame. Oveľa viacej sa musíme koncentrovať na to, čo je naozaj dôležité. Dobrí učitelia pochopili, že nejde o programy, organizačné formy, či metódy, ale vždy o ľudí. Pri frontálnom vyučovaní sa často spomínajú jeho negatíva, hovorí sa, že je zlé. Problém nie je vo frontálnom vyučovaní. Efektívny učiteľ vie aj prostredníctvom frontálneho vyučovania zaujať žiakov, sprostredkovať im dôležité informácie a položiť základ pre aktívne učenie. Problém je v slove „zlé“. Na rozdiel od iných vidí autor rezervy v osobe a nie v spôsobe. Učiteľ si musí sám uvedomiť nutnosť zlepšiť sa.

2. *Dobrí učitelia formulujú na začiatku školského roka jasné očakávania, ktorých sa pevne držia.*

Efektívni učitelia sa sústreďujú na očakávania, iní učitelia kladú dôraz na pravidlá a tí najmenej efektívni na tresty za porušenie pravidiel. Veľmi dobrí učitelia majú veľmi jasné stanovisko k disciplíne. Na začiatku školského roka formulujú jasné očakávania, ktorých sa v priebehu roka pevne držia. Učiteľ môže stanoviť očakávania typu**: rešpektuj sám seba, druhých, svoju školu alebo buď úctivý, dobre pripravený, vždy presný.** Pri výskyte nežiaduceho správania si samozrejme môže efektívny učiteľ premyslieť, stanoviť trest, no vo vzťahu k očakávaniam sú jasne druhoradé. Dôležitosť a podstata je vo formulovaní očakávaní a budovaní vzťahov so žiakmi, aby sami žiaci chceli stanovené očakávania splniť. Skvelí učitelia nepremýšľajú celý čas: *„Čo spravím ak sa žiaci budú správať neadekvátne?“*, ale očakávajú od žiakov dobré správanie – čo zvyčajne dostanú. Takisto očakávania formulujú práve na začiatku roka, v čase keď každý z nás má najlepšie predsavzatia, je naplnený pozitívnou energiou. Výborní učitelia ho využijú pre stanovenie atmosféry – tónu pre daný školský rok. Aj keď učíme ten istý predmet, či žiakov, každý začiatok školské roka prináša možnosť vylepšiť svoje vyučovanie. Pri moci – sile očakávaní nie je až tak dôležitý ich špecifický obsah, ako skôr ich jasná formulácia, smerovanie do budúcnosti a ich pozitívne

posilňovanie. Každý učiteľ to môže robiť. Výborní učitelia to robia. Kladú očakávania na žiakov a seba samých.

3. *Ak sa žiak správa nevhodným (neprimeraným) spôsobom, tak má výborný učiteľ len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo.*

Ako sa správajú v ťažkých situáciách dobrí učitelia? Ako reagujú, ak sa niečo nepodarí? Ak sa žiak správa nevhodným spôsobom, tak výborný učiteľ len jediný cieľ: postarať sa o to, aby sa nevhodné správanie u žiaka už neopakovalo. Zlý učiteľ má často iný cieľ: pomstu. Úspešní učitelia chcú nežiaducemu správaniu predísť – zlí učitelia chcú žiaka po nevhodnom prejave potrestať. Napr. ak si dieťa zabudne nejakú učebnú pomôcku, chcú zlí učitelia aby sa za to hanbilo. Tým chcú dosiahnuť, aby sa to už neopakovalo. Ich konanie je determinované trestaním a trestami – pozerajú sa do minulosti. Naopak, dobrí učitelia hľadia a koncentrujú sa na to, čo môžu ovplyvniť, nakoľko každý z nás vie, že minulosť nemôžeme vrátiť späť a preto nemá zmysel, aby sme plytvali našou energiou. Dobrí učitelia radšej pracujú na tom, aby nevhodnému (neprimeranému) správaniu predišli.

4. *Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na žiakov, no ešte vyššie na seba samých.*

Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na žiakov. Je potrebné si ale uvedomiť, že aj tí najhorší učitelia kladú na žiakov rovnako vysoké nároky. Očakávajú od žiakov angažovanosť bez rozdielu, či je učivo zaujímavé, alebo nie. Očakávajú, že žiaci budú pozorne sledovať výklad učiteľa i keď je nudný a jednostranný. Očakávajú, že sa k nim budú žiaci správať dobre, nezávisle od toho ako sa učitelia správali k nim. Čo je dôležité? V čom presne sa odlišujú dobrí učitelia? Čo je tu premennou? Premenná nie je to, čo vyžadujú učitelia od žiakov, ale to, čo vyžadujú učitelia od seba. Dobrí učitelia kladú vysoké nároky na svojich žiakov, no ešte vyššie na seba samých. Zlí učitelia kladú vysoké nároky len na svojich žiakov, pričom často sú nerealisticky vysoké. Očakávajú, že vedenie školy bude dokonalé, že budú všetci rodičia bezchybní a že všetci ich kolegovia si ich budú enormne vážiť. Dobrí učitelia stále pracujú na tom, aby zaujali žiakov. Ak sa im to nepodarí, pýtajú sa, čo robili zle, alebo v čom by sa mohli zlepšiť.

5. *Dobrí učitelia vedia, kto je premennou vo vyučovaní: oni sami. Dobrí učitelia sa snažia neustále zlepšovať, koncentrujú sa to, čo môžu naozaj kontrolovať: svoj vlastný výkon.*

Dobrí učitelia dobre vedia, že nejde o to, čo je premennou, ale kto. Dobrí učitelia sa snažia stále sa zlepšovať a dávajú pozor na to, čo môžu kontrolovať – svoj vlastný výkon. Menej úspešní učitelia čakajú na to, kým sa niečo iné zmení. Dobrí učitelia hľadajú odpovede u seba, zlí u druhých.

6. *Dobrí učitelia vytvárajú v triedach a v škole pozitívnu atmosféru. Pristupujú ku každému s rešpektom, ale predovšetkým poznajú moc pochvaly.*

Hlavným znakom úspešných učiteľov je, že v triede a v škole vytvárajú pozitívnu atmosféru, ku každému pristupujú s úctou a rešpektom a to každý deň. Aj tí najlepší učitelia možno nemajú radi všetkých svojich žiakov, ale správajú sa tak, ako by ich radi mali. Dôležité je takisto, že dobrí učitelia poznajú moc – silu pochvaly. Dobrí učitelia poznajú 5 elementov, ktoré sú potrebné, aby mohla pochvala rozvinúť svoj pozitívny účinok. Aby pochvala mala efekt musí byť autentická, špecifická, bezprostredná, bez obmedzení a neverejná – súkromná.

7. *Dobrí učitelia neustále filtrujú všetko negatívne, nepodstatné a k veciam pristupujú s pozitívnym myslením.*

Dobrý učiteľ je tzv. filtrom pre každodennú školskú realitu. Či si to uvedomujeme alebo nie, učiteľovo správanie určuje tón zaobchádzania. Keď žiaci postrehnú, všimnú si ako sa učitelia sťažujú, nariekajú. Môže to mať za následok, že sa nebude v škole hovoriť o ničom inom len o nich, aj napriek tomu, že išlo o bezvýznamnú záležitosť. Keď ale budú učitelia pristupovať ku všetkému pozitívne, tak sa to odzrkadlí aj v správaní žiakov. Efektívni učitelia sú si toho

vedomí a preto dôkladne a neustále filtrujú všetko negatívne, nepodstatné. Sú príkladom pozitívneho prístupu – postoja.

8. *Dobrí učitelia intenzívne udržujú, zlepšujú svoje vzťahy, vyhýbajú sa osobným urážkam a prípadné pochybenia sa snažia napraviť.*

Ako pristupujú dobrí učitelia k žiakom? Ako uvádza Whitaker (2009) nikdy nebol svedkom, aby dobrí učitelia nejakým spôsobom žiakom ublížili, ich ponižovali a pod. Opak je pravdou: Najlepší učitelia poskytujú žiakom pochvalu a uznanie, aj keď nemusia, pracujú a udržujú dobré vzťahy so žiakmi, ospravedlnia sa žiakom za to, že si myslia, že spravili chybu, pričom ich vyučovanie pokladajú žiaci za perfektné, bezchybné.

9. *Dobrí učitelia dokážu menšie priestupky žiakov ignorovať, a na nevhodné správanie žiakov reagovať tak, aby situácia neeskalovala.*

Dobrí učitelia disponujú neuveriteľnou schopnosťou ignorovať. Schopnosť ignorovať neznamená, že si učitelia nevšímajú veci. Opak je pravdou. Dobrí učitelia berú počas svojho vyučovania na vedomie skoro všetko. Tzv. schopnosť, až umenie ignorovať tiež neznamená, že učitelia oplývajú bezhraničnou trpezlivosťou, aj keď by sa im v mnohých prípadoch hodila. Umenie ignorovať sa skôr odzrkadľuje v učiteľovom ovládaní sa, zvládaní situácii, ktoré vyplývajú zo školského diania. Každý učiteľ dobre vie ako ľahko môže vyrušovanie prerušiť plynulé učenie žiakov , no len dobrý učiteľ zo skúseností pozná správny čas a vie či sa mu oplatí zakročiť.

10. *Dobrí učitelia majú stanovený plán – cieľ. Keď niečo nevyjde podľa ich predstáv, ako si to naplánovali, premýšľajú, čo mohli urobiť inak a svoj plán upravia.*

Ďalším znakom dobrých učiteľov je to, že vo svojom vyučovaní len málo vecí prenechávajú náhode. Dobrí učitelia majú pre všetko čo robia plán a sledujú určitý cieľ. Ak niečo nie je podľa ich predstáv tak premýšľajú, čo by mohli spraviť inak a následne plán podľa toho upravia. Protikladom k tomu sú ich menej efektívni kolegovia, ktorí prenechávajú svoj denný program náhode. Niekedy sa zdá akoby by nechceli mať plán a prebrať zodpovednosť za svoje činy. Keď niečo nevychádza podľa ich predstáv mávajú tendenciu hľadať, zvaľovať vinu na iných.

11. *Predtým než učinia dobrí učitelia určité rozhodnutia alebo zmeny, kladú si otázku: Čo si to tom myslia tí najlepší?*

Dobrí učitelia zakladajú svoje rozhodnutia na základne troch jednoduchých princípov a to: Čo je cieľom? Vedie to naozaj k cieľu? Čo si o tom budú myslieť najlepší

12. *Dobrí učitelia sa zaujímajú o názory žiakov na ich rozhodnutia.*

Kto sa cíti najlepšie, kto sa cíti najhoršie? Keď robia úspešní učitelia určité rozhodnutia, kladú si otázku: „Kto sa bude v danej situácii cítiť najlepšie a kto najhoršie?“

13. *Dobrí učitelia nepripisujú porovnávacím prácam a testom nadbytočný význam. Koncentrujú sa na samotnú úlohu: učenie žiakov.*

Ďalším znakom úspešných učiteľov je skutočnosť, že dobrí učitelia neprikladajú porovnávacím prácam a centrálnym testom nadbytočný význam. Koncentrujú sa hlavne na samotnú úlohu, a to: učenie žiakov.

14. *Dobrým učiteľom ležia ich žiaci na srdci, angažujú sa pre nich. Vedia, že správanie a základné presvedčenia žiakov sú spojené s ich emóciami. Chápu aké dôležité sú emócie pre naštartovanie zmien.*

Posledným znakom úspešných učiteľ je to, títo učitelia chcú, aby v ich triede a v škole bola snaha o angažovanie sa. Je to „*coolové*“ – trendy. Usilujú sa aby to aby každý žiak, rodič, príslušník školy bol angažovaný. Najlepším učiteľom sa to podarí . Žiaci sa zaujímajú nielen o učiteľa, ale aj o svojich spolužiakov. Dá sa povedať, že sa starajú, zaujímajú o učenie a o seba navzájom. Ak sa učiteľom podarí dosiahnuť, aby angažovanie (záujem) bolo u žiakov v móde, tak všetko je možné.

Všetky postupy, znaky, body, ktoré sme vyššie uviedli smerujú k tomu cieľu. Keď budú učitelia ku každému pristupovať s úctou a rešpektom; pozitívne k veciam; keď pochopia, že záleží na ľuďoch a nie na programoch; keď svoje rozhodnutia budú orientovať podľa najlepších žiakov a kolegov - potom to všetko vytvorí prostredie v ktorom naozaj bude „trendy“ sa angažovať a v ktorom nebudú existovať žiadne „zlé“ rozhodnutia a všetko bude možné (Whitaker, 2009, s.110-111).

ZÁVER

K tomu, aby mohli učitelia rásť, napredovať nielen po osobnostnej, ale aj po profesionálnej stránke v svojom povolaní nestačí, aby si učiteľ raz od času prečítal nejakú literatúru, disponoval bohatými vedomosťami, ovládal rôzne vyučovacie metódy, či sa zúčastnil rôznych školení. Samozrejme sú uvedené činitele dôležité, no nie sú zárukou učiteľovho úspechu. Len v prípade ak sa budúci, začínajúci alebo už skúsení učitelia budú zaujímať o prácu, učiť sa od tých najlepších učiteľov môžu učitelia napredovať. Úspech – rozdiel medzi úspešnými učiteľmi a ich menej úspešnými kolegami sa neskrýva v ich vedomostiach, ale hlavne v ich správaní a konaní.

LITERATÚRA

BAUER, K. O., KOPKA, A., BRINDT, S. 1996. *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit.* Weinheim/München, 1996.

ČERNOTOVÁ, M. a kol.1997. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov: FF PU, 1997, 105s., ISBN 80-88885-08-6.

EULER, D., HAHN, A. 2007. *Wirtschaftsdidaktik*. 2. Auflage. Haupt: 2007, 593s., ISBN 978-3-8252-2525-4.

JACKSON, R. R. 2009. *Arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler und die sechs anderen Prinzipien guten Unterrichts*. Weinhaim und Basel: Beltz – Verlag, 2009, 275 s., ISBN 978-3-407-62674-5.

MILLER, R. 2004. 99 *Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen, Impulse, Empfehlungen.* Seelze: Kallmeyer Verlag, 2004, 227s., ISBN 978-3-780-04938-4.

TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania.* Bratislava: Iura Edition, 2009,232s.,ISBN 978-80-8078-243-6.

VENDEL, Š. 2005. Pedagogická psychológia. Prešov: FF PU, 2005, 360 s., ISBN 80-8068-334-4.

WHITAKER, T. 2009. *Was gute Lehrer anders machen. 14 Dinge, auf die es wirklich ankommt.* Weinheim und Basel: Beltz – Verlag, 2009, 125 s., ISBN 978-3-407-62655-4.

Kontaktná adresa autora:
Mgr. Imrich Ištvan
Prešovská univerzita v Prešove, FHPV,
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie.
Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov, SR
foxy47@centrum.sk

HODNOTOVÉ PREFERENCIE SÚČASNÝCH A BUDÚCICH ZÁCHRANÁROV

Lucia Ištvániková, SR

Abstrakt
Cieľom predkladaného príspevku bolo venovať pozornosť hodnotových preferenciám jednak študentov v odbore zdravotnícky záchranár ako aj ich kolegom záchranárom pracujúcim pre záchrannú zdravotnú službu. Zaujímalo nás, či sa budú líšiť hodnotové preferencie študentov a ich pracovne skúsenejších kolegov. Na zistenie hodnôt a hodnotovej orientácie skúmanej vzorky sa v dotazníku ako merací nástroj použila škála nazvaná Portrait Values Questionnaire (PVQ), ktorá pozostáva z 21 položiek. Tento nástroj je skrátenou verziou pôvodného meracieho nástroja Schwartz Value Survey (SVS, Schwartz, 2003), ktorý má 56 položiek.

Abstract
The objective of the presented research was to pay attention to the value preferences of the paramedic students and their experienced colleagues. We investigated the possible differences in the value orientations between the both groups. As a measuring tool for the determining values and value orientation of the researched sample we used the scale called Portrait Values Questionnaire (PVQ), which consists of 21 items. This tool is a shortened version of the original measuring tool Schwartz Value Survey (SVS, Schwartz, 2003) consisting of 56 items.

Kľúčové slová
hodnoty, hodnotové orientácie, zdravotnícky záchranár

Key words
values, value orientations, paramedics

Pojmy hodnota a hodnotový rebríček sú bežnou súčasťou nášho života a dotýkajú sa nás všetkých. Hodnoty v spojitosti so záchranármi, ktorých každodenná práca môže kedykoľvek mať priamu spojitosť s našimi životmi, vnímame o niečo viac intenzívnejšie ako v prípade iných profesií.

Aluja, García (2004, s.619) definujú hodnoty ako „kognitívne konštrukty vysvetľujúce individuálne rozdiely so zreteľom na životné ciele a princípy správania“. Hodnoty majú tendenciu sa spájať. Okolo jednej centrálnej hodnoty sa zoskupujú hodnoty nižšieho stupňa všeobecnosti, čo nazývame hodnotovou orientáciou (Šútovec, 1994). Boroš, (1999, s. 187) pod slovným spojením **hodnotová orientácia** rozumie *„zameranie osobnosti na určité hodnoty duchovnej a materiálnej kultúry spoločnosti“*. Podľa neho ju môžeme chápať ako proces, v ktorom sa tvoria a uplatňujú hodnoty. Predstavuje určitú os vedomia, s ktorou úzko súvisia myšlienky a city, a z hľadiska ktorej sa rozhodujú mnohé životné otázky. Hodnotová orientácia bezprostredne súvisí s tým, ako sa človek orientuje pri vzniku hodnotového systému a ako potom vzniknutý hodnotový systém ďalej orientuje jeho správanie. To znamená, že „hodnoty, ktoré človek uznáva a ktoré ho priťahujú netvoria nejaké náhodné zoskupenia, ale sú usporiadané, predstavujú určitý poriadok – ***hodnotový systém“***.

Samotný hodnotový systém jednotlivca nemusí zahŕňať všetky hodnoty spoločnosti (Birknerová, 2009). Väčšinou ho tvoria len tie, ktoré uznáva a ktoré ho motivujú. Miesto hodnoty v hodnotovom systéme človeka je určované tak jej objektívnymi kvalitami, ako aj kvalitami hodnotiaceho subjektu. Snahou sociálne psychologického prístupu k problematike hodnôt je poznať svet, v ktorom sa odrážajú aj osobné skúsenosti, sociálne väzby a zákonitosti a to ako na úrovni jedinca, tak aj na úrovní sociálnych skupín. Práve hodnoty, ktoré ľudia preferujú sa javia ako jeden z kľúčových aspektov ovplyvňujúci sociálne vzťahy (Kavalíř, 2005).

Pochopenie dobra a hodnoty predpokladá morálnu skúsenosť. Tú dokážeme správne aplikovať len vtedy, ak sa vieme zahľadieť do nášho vnútra a keď sa dokážeme poučiť z našej

osobnej skúsenosti a skúsenosti iných (Hrehová, 2002). Zážitkom sa rozumie to, čo subjektívne prežívame v určitej situácii. Zatiaľ čo zážitkové hodnoty sú nám akoby „dávané zadarmo“ (spadnú nám nezaslúžené do klína), druhá skupina hodnôt vzniká našou vlastnou tvorivou činnosťou (Křivohlavý, 2010). To je napr. vtedy, keď umelec vytvára svoje dielo, či už je to sochár, spisovateľ, skladateľ, ale patria sem aj lekári, zdravotné sestry a záchranári, ktorí svojou aktivitou „tvoria“ hodnoty. Empirické výskumy z oblasti zdravia a zdravotníctva sa venujú nielen preferencii hodnôt rôznych skupín, ale sa zaoberajú aj tým, ako môže preferencia hodnôt ovplyvňovať chápanie a realizáciu zdravotníckej starostlivosti (Průcha, 2004). V rozvinutých spoločnostiach má práca pre dospelého človeka veľký význam. Jednak je predpokladom kontinuálneho príjmu, ale zároveň charakter zamestnania determinuje, viac než ostatné sociálne vplyvy, socioekonomický štatút dospelého človeka. Siegriest (2004, podľa Hodačová, Šmejkalová, Skalská, Bendová, Borská, Fialová, 2007) tvrdí, že poskytuje možnosti osobného rastu a vývoja, vrátane kladných skúseností vlastného ja (self) v jednej z hlavných sociálnych rolí a umožňuje participáciu v sociálnej sieti mimo primárnu skupinu - rodinu.

Výskum:

Cieľom nášho výskumu bolo zmapovať prevládajúce hodnoty a hodnotové preferencie študentov v odbore zdravotnícky záchranár a záchranárov pracujúcich pre poskytovateľov záchrannej zdravotnej služby (ďalej záchranár ZZS). Výskumná vzorka pozostávala celkovo z 58 respondentov (31 študentov a 27 záchranárov ZZS). Skupinu študentov tvorilo 25 mužov a 6 žien. Podobne aj v skupine záchranárov ZZS dominovali muži, konkrétny počet bol 17 mužov a 10 žien. Vekové rozpätie u študentov bolo od 20 do 30 rokov a u záchranárov ZZS od 20 do 40 rokov.

Metodiky:

Vo výskume sme zisťovali preferencie desiatich hodnôt, konkrétne *sily, benevolencie, tradície, konformity, sebaurčenia, hedonizmu, stimulácie, úspechu, bezpečia a univerzalizmu* a štyroch hodnotových orientácií: *otvorenosť voči zmene* (sebaurčenie, stimulácia), *konzervativizmus* (konformita, tradícia, bezpečie), *sebazdôrazňovanie* (moc, úspech, hedonizmus) a *sebatranscendencia* (univerzalizmus, benevolencia). Metodika, ktorú sme použili na zisťovanie uvedených hodnôt sa nazývaná Portrait Values Questionnaire (PVQ) a pozostáva z 21 položiek. Je skrátenou verziou pôvodného meracieho nástroja Schwartz Value Survey (SVS, Schwartz, 2003), ktorý má 56 položiek. Dáta boli spracované pomocou štatistického programu SPSS. Pre výpočet rozdielov medzi skupinami sme použili Mann – Whitneyho U test.

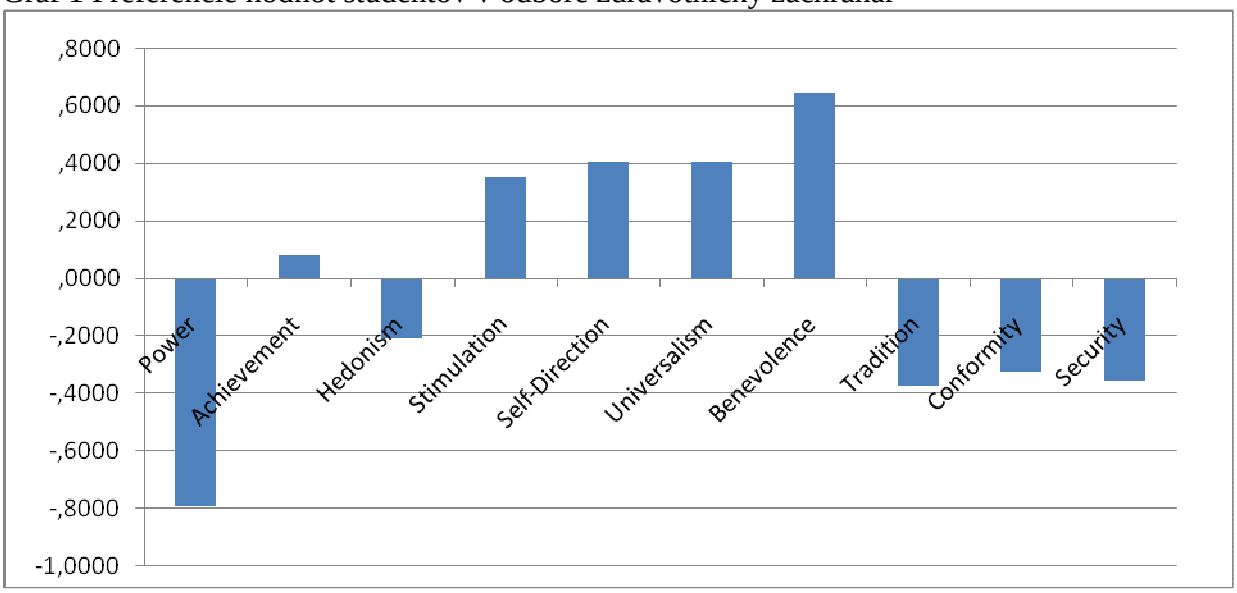
Interpretácia výsledkov:

Prostredníctvom Grafu 1 máme možnosť získať prehľad o poradí dôležitostí jednotlivých hodnôt študentov záchranárov. Najviac preferovanou hodnotou bola u študentov **benevolencia**, ktorá je bližšie charakterizovaná ochotou pomáhať, ochranou druhých ľudí a zodpovednosťou. Spomedzi významnejších hodnôt pre študentov temer vyrovnané skóre v dôležitosti získala trojica hodnôt: **univerzalizmus** (porozumenie, tolerancia), **sebaurčenie** (tvorivosť, nezávislosť, bádanie) a **stimulácia** (odvaha, zmeny, výzvy). Zistenie, že napriek mladému veku študentov sú ich hodnotové preferencie orientované na druhých ľudí sa javí ako pozitívne zistenie. Vek ako jeden z faktorov môže ovplyvňovať aj ich vysokú preferenciu nezávislého myslenia a túžby zdolávať výzvy v živote. Hodnotové preferencie študentov záchranárov súčasne korešpondujú s akýmsi všeobecným nazeraním na záchranárov ako na ľudí ochotných pomáhať druhým, pripraveným naplno sa nasadzovať v konkrétnych zásahoch, byť odvážny a nezávislý.

Pre budúcich záchranárov bola (so značným predstihom pred ostatnými menej významnými hodnotami) najmenej dôležitá hodnota **sila** (sociálna moc a status). Podobne **tradícia** (zvyky a ideí), **konformita** (poslušnosť) a **bezpečie** (národná bezpečnosť, podpora) patrili pre nich k málo významným hodnotám. Namerané výsledky v rámci menej dôležitých hodnôt podľa našej mienky súvisia s faktom, že študenti majú vo všeobecnosti menej skúseností a informácií ako zdravotníci z praxe a teda môže u nich vznikať dojem, že záchranári nadobudli za posledné roky isté postavenie v povedomí spoločnosti a nemusia „bojovať" za svoj sociálny status. Vychádzajúc z náplne ich práce (neustáleho vystavovania sa nebezpečenstvu) a akéhosi nastavenia spoločnosti môžeme zauvažovať, že sa od nich aj očakáva istá dávka nedodržiavania tradícií a nekonformné správanie. Mienka zdravotníckej aj laickej spoločnosti, vplyv veku, vnímanie podpory a bezpečia a v neposlednej rade aj vlastného sebavnímania či sebareflexie mohlo spôsobiť fakt, že „konzervatívne" ladené hodnoty boli pre nich najmenej dôležité.

Usporiadanie desiatich hodnôt v akomsi hodnotovom rebríčku študentov záchranárov korešponduje s výsledkami zistenými v rámci ich preferencií hodnotových orientácií. Najvyššie skóre spomedzi hodnotových orientácií získala **sebatranscendencia** (tvorená hodnotami univerzalizmus a benevolencia). Temer rovnako dôležitá pre budúcich záchranárov bola aj **otvorenosť voči zmene**, ktorú sýtia hodnoty sebaurčenie, stimulácia a hedonizmus. Sebazdôrazňovanie (tvorené hodnotami úspech a sila) a konzervativizmus (pozostávajúci z hodnôt konformita, tradícia a bezpečie) patrili k menej dôležitým hodnotovým preferenciám (Graf 2).

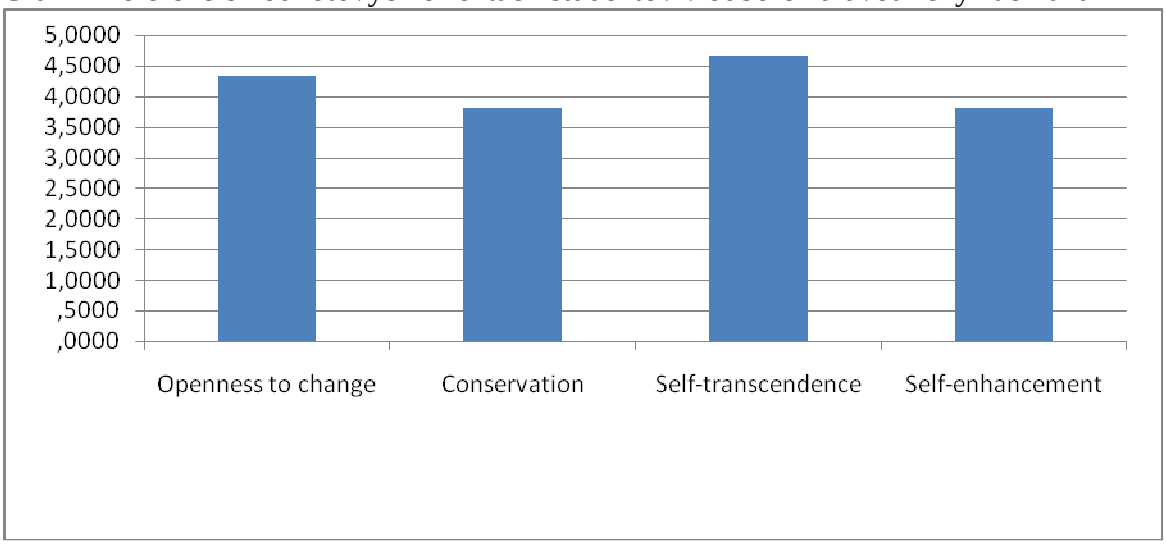
Graf 1 Preferencie hodnôt študentov v odbore zdravotnícky záchranár



*Legenda: Power – **Sila**, Achievement – **Úspech**, Hedonism – **Hedonizmus**, Stimulation – **Stimulácia**, Self – Direction – **Sebaurčenie**, Universalism – **Univerzalizmus**, Benevolence – **Benevolencia**, Tradition – **Tradícia**, Conformity – **Konformita**, Security - **Bezpečie**

Zdroj: Ištvániková, 2011

Graf 2 Preferencie hodnotových orientácií študentov v odbore zdravotnícky záchranár



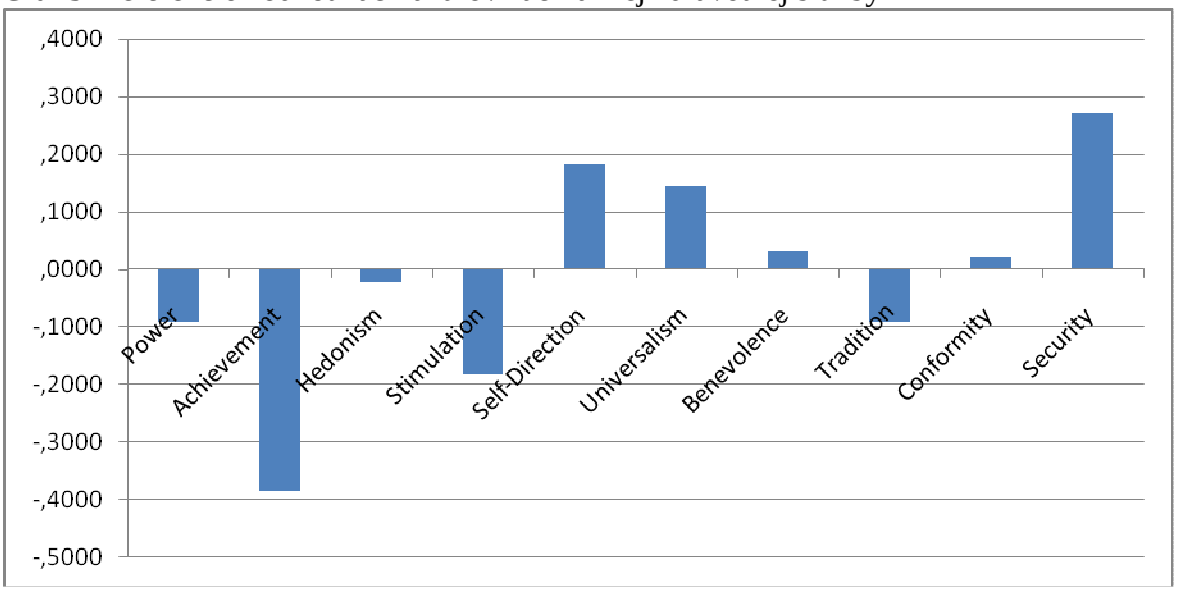
*Legenda:Openness to change - **Otvorenosť voči zmene**, Conservation – **Konzervativizmus**, Self-transcendence – **Sebatranscendencia**, Self-enhancement – **Sebazdôrazňovanie**
Zdroj: Ištvániková, 2011

Graf 3 znázorňuje prehľad poradia preferencií desiatich hodnôt záchranárov ZZS, pre ktorých bola najdôležitejšia hodnota **bezpečie** bližšie charakterizovaná potrebou sociálneho poriadku a vzájomnej láskavosti. Vysoké skóre v rámci ich hodnotových preferencií dosiahli taktiež hodnoty **sebaurčenie** (kreativita, zvedavosť) a **univerzalizmus** (sociálna spravodlivosť). Preferencie uvedených hodnôt pravdepodobne súvisí s ich profesijným zameraním v rámci, ktorého sa očakáva, že budú klásť väčší dôraz na blaho druhých ako vlastné. Pripisovanie dôležitosti kreativite a zvedavosti, môže súvisieť s neustálym (vonkajším aj vnútorným) tlakom vyvíjaným na záchranárov v súvislosti s potrebou vzdelávať sa, pracovať na sebe a prekonáva isté méty. Na konci hodnotového rebríčka záchranárov ZZS sa ocitla hodnota **úspech** (ctižiadosť, osobný úspech). Jej umiestnenie môže byť spôsobené jednak tým, že aký taký úspech pociťujú záchranári pri väčšine zásahov, jednak aj skutočnosťou, že pociťovanie úspechu je veľmi subjektívne a v čase premenlivé.

K menej dôležitým patrila aj hodnota **stimulácia** (odvaha, premenlivý život) čo môže opäť vyplývať z povolania, ktoré záchranári vykonávajú, a v ktorom rozhodne nie je núdza o stimuláciu, nové podnety a výzvy.

V rámci preferencie hodnotových orientácií, najvýznamnejšia bola pre záchranárov ZZS **sebatranscendencia** (sýtená univerzalizmom a benevolenciou). Medzi dvomi, svojim zameraním blízkymi, hodnotovými orientáciami sebatranscendenciou a otvorenosťou voči zmene sa na základe miery dôležitosti pre záchranárov ZZS umiestnila hodnotová orientácia **konzervativizmus**. Jej druhé najvyššie skóre v rámci hodnotových orientácií si vysvetľujeme najmä vplyvom veku (skupina záchranárov ZZS má širšie vekové rozpätie ako skupina študentov záchranárov) a s ním spojenými ďalšími faktormi, napr. skúsenosťami, stavom, vlastnými rodinami a deťmi atď (Graf 4). Výrazne najnižšie skóre v miere dôležitosti pre záchranárov získala hodnotová orientácia **sebazdôrazňovanie** (tvorené hodnotami úspechom a silou).

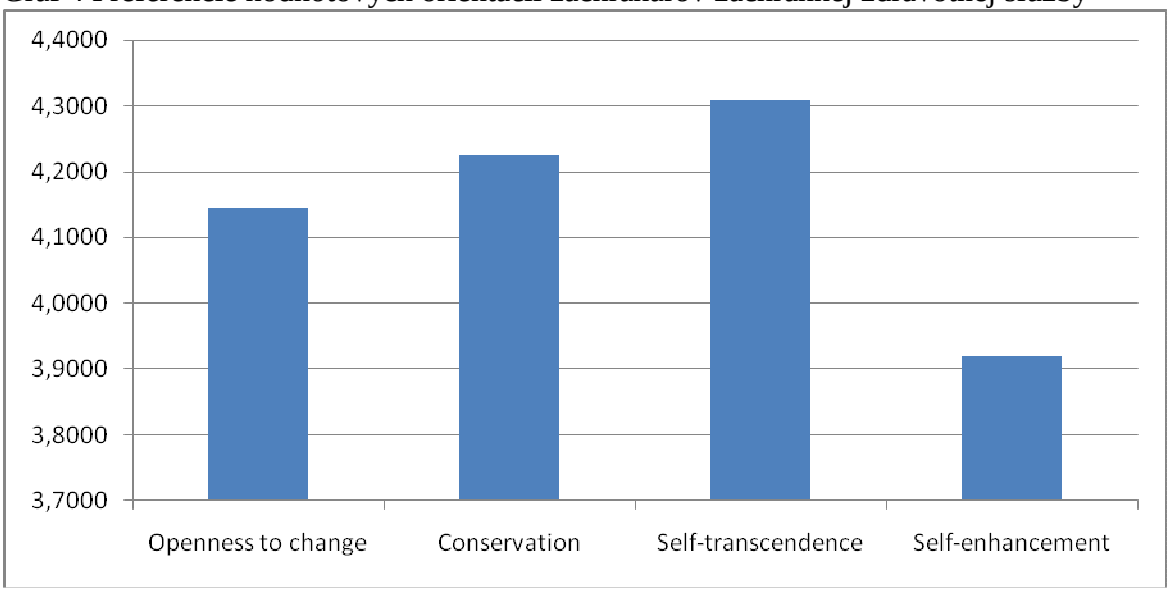
Graf 3 Preferencie hodnôt záchranárov záchrannej zdravotnej služby



*Legenda: Power – **Sila**, Achievement – **Úspech**, Hedonism – **Hedonizmus**, Stimulation – **Stimulácia**, Self – Direction – **Sebaurčenie**, Universalism – **Univerzalizmus**, Benevolence – **Benevolencia**, Tradition – **Tradícia**, Conformity – **Konformita**, Security - **Bezpečie**

Zdroj: Ištvániková, 2011

Graf 4 Preferencie hodnotových orientácií záchranárov záchrannej zdravotnej služby

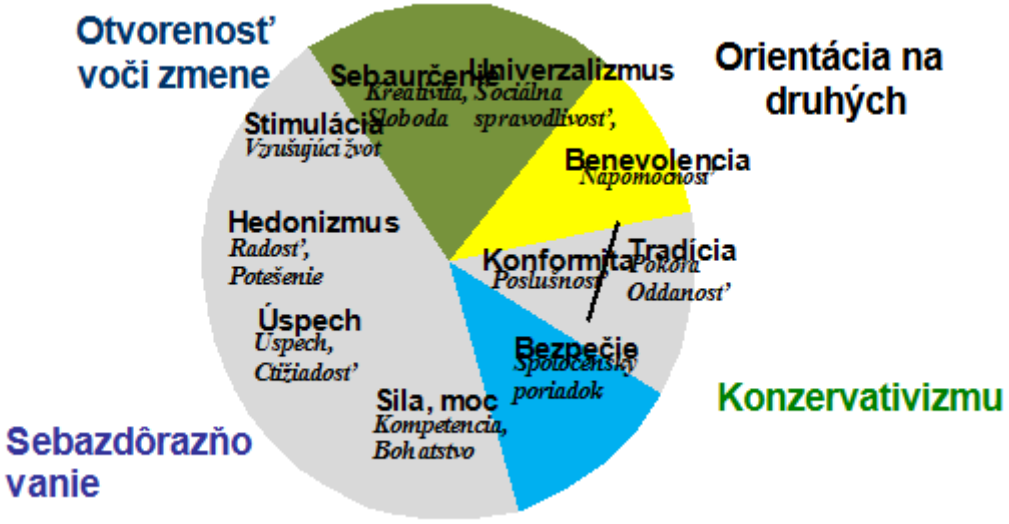


*Legenda:Openness to change - **Otvorenosť voči zmene**, Conservation – **Konzervativizmus**, Self-transcendence – **Sebatranscendencia**, Self-enhancement - **Sebazdôrazňovanie**

Zdroj: Ištvániková, 2011

Pre lepšiu ilustráciu a globálnejší pohľad (viď Obrázok 1) uvádzame preferencie jednotlivých hodnôt študentov záchranárov a záchranárov ZZS pomocou Schwartzovho (2003) kruhového usporiadania hodnôt.

Obrázok 1 Kruhový model hodnôt (Schwartz, 2003) (upravená slovenská verzia) aplikovaný na hodnotové preferencie študentov záchranárov a záchranárov ZZS



*Legenda: študenti odboru zdravotnícky záchranár záchranári ZZS
preferencie oboch skupiny

Zdroj: Ištvániková, 2009

Posledným krokom v rámci mapovania hodnotových preferencií študentov v odbore zdravotnícky záchranár a záchranármi ZZS bolo zistiť rozdiely medzi nimi (Tabuľka 1). Štatisticky významné rozdiely medzi skupinami sme namerali v prípade preferencií hodnôt: **sila, benevolencia** a **bezpečie**. Zdá sa, že študenti vnímajú svoje okolie a spoločnosť, v ktorej žijú ako v celku bezpečné prostredie a nekladú taký dôraz na moc a bezpečie ako ich skúsenejší kolegovia. Pre študentov záchranárov bola oveľa dôležitejšia hodnota benevolencia ako pre záchranárov ZZS. Schwartz a Rubel (2005) na základe výskumov medzi mužmi a ženami v 70 krajinách dospeli k zisteniam, že muži sa orientovali na hodnoty sila, stimulácia, hedonizmus, sebaurčenie a úspech. Ženy uprednostňovali benevolenciu, univerzalizmus a bezpečie. Naše zistenia nekorešpondujú s uvedenými závermi, pretože napriek tomu, že bolo vo vzorke študentov záchranárov viac mužov ako žien, ako celok veľmi vysoko skórovali v preferencii hodnoty benevolencia.

Podľa nášho názoru uvedené zistenia vyplývajú najmä z odlišných pracovných skúseností záchranárov v porovnaní so študentmi záchranármi. Záchranári ZZS sa častejšie nachádzajú pri reálnych zásahoch, neustále sú konfrontovaní s nebezpečenstvom, ktoré môže postihnúť nielen pacienta, ale aj kolegu či ich samotných. V každej situácií by mali prejavovať pochopenie a benevolenciu voči pacientom čo je občas náročné dodržať. Súčasne sa snažia získavať pochopenie aj zo strany pacientov, spolu s uznaním svojej náročnej profesie. Nie vždy sa im darí dosiahnuť optimálny stav spokojnosti na oboch stranách. Práve tento nepomer vzájomných očakávaní (pacient vs. zdravotník) môže byť zdrojom sýtiacim túžbu po moci a sily, ktorú si potrebujú napĺňať a „vybojovať“ si tak svoje postavenie ako v teréne pri samotných zásahoch, tak aj v rámci získavania a upevňovania si svojho statusu v spoločnosti. Šeblová (2005) uvádza, že pracovníci záchranných zdravotných služieb mávajú pocit nedostatočného ohodnotenia zo strany spoločnosti a to sa netýka len finančného ohodnotenia, ale celkových postojov verejnosti a spoločenského uznania. Pravdepodobne aj z tohto dôvodu študenti, ktorí sú zatiaľ menej často vystavovaní frustrácii, ktorú profesia záchranára v mnohých oblastiach prináša, viac preferovali benevolenciu než ich kolegovia.

Tabuľka 1 Rozdiely medzi skupinami (študentmi a záchranármi ZZS) v preferencii hodnôt a hodnotových orientácií

Hodnoty a hodnotové orientácie	**Študenti v odbore zdravotnícky záchranár** - priemer	**Záchranári RZS** - priemer	**p**
Sila	**-,7907**	**-,0918**	**,010**
Úspech	,0803	-,3872	,154
Hedonizmus	-,2100	-,0236	,456
Stimulácia	,3531	-,1827	,080
Sebaurčenie	,4029	,1810	,489
Univerzalizmus	,4029	,1431	,136
Benevolencia	**,6448**	**,0306**	**,004**
Tradícia	-,3713	-,0918	,507
Konformita	-,3229	,0219	,254
Bezpečie	**-,3552**	**,2719**	**,013**
Otvorenosť voči zmene	4,3258	4,1455	,679
Konzervativizmus	3,8108	4,2242	,072
Sebatranscendencia	4,6597	4,3091	,069
Sebazdôrazňovanie	3,8065	3,9205	,522

Záver

Náš príspevok poskytol informácie o hodnotových preferenciách vybratej vzorky študentov odboru zdravotnícky záchranár a záchranárov ZZS. Dospeli sme k zisteniam, že hoci sú ich hodnotové rebríčky podobné (dokonca v zložení najpreferovanejších hodnôt a hodnotových orientácií temer identické), líšia sa a to najmä v preferencii hodnôt sila, benevolencia a bezpečie. Práca v záchrannej zdravotnej službe je ako samotnými záchranármi, tak aj verejnosťou vnímaná ako náročná a stresujúca. Je charakterizovaná opakovanými expozíciami kritickým udalostiam, ktoré u netrénovaného jedinca môžu vyústiť v psychologickú morbiditu v súvislosti so zamestnaním (Šeblová, Kebza, Vignerová, 2007). Náročné zamestnanie si vyžaduje aj isté osobnostné charakteristiky. Opierajúc sa o zahraničné psychologické štúdie Šeblová (2005) uvádza zoznam osobnostných charakteristík záchranára: orientácia na detail, starostlivosť, obsedantno-kompulzívne rysy, potreba riadiť, ochota podstúpiť vysoké riziko, vysoká potreba okamžitého ocenenia, orientácia na činnosť, vnútorná motivácia. Na prvý pohľad niektoré z osobnostných charakteristík korešpondujú s nami zistenými hodnotovými preferenciami. Ich priamy súvis by bolo nepochybne zaujímavé overiť v rámci ďalšieho výskumu.

Literatúra

ALUJA, A. – GARCIA. L. F. 2004. Relationships between Big Five Personality Factors and Values. *Social Behavior and Personality*, 32 (7), 619-626.

BIRKNEROVÁ, Z. 2009. Hodnotová orientácia mladých ľudí. In *Metódy hodnotenia v rodine a hodnotová orientácia detí.* Prešov : FHPV PU, 2009, s.91-100. ISBN 978-80-555-0100-0.

BOROŠ. J. – ONDRIŠKOVÁ, E. – ŽIVČICOVÁ, E. 1999 *Psychológia.* Bratislava: IRIS, s.185-190. ISBN 80-88778-87-5.

HODAČOVÁ, L. – ŠMEJKALOVÁ, J. – SKALSKÁ, H. – BENDOVÁ, M. – BORSKÁ, L. – FIALOVÁ, D. 2007. Hodnocení pracovní psychické zátěže u zaměstnanců různých profesí. *Československá psychologie 2007*, ročník LI, č. 4.

HREHOVÁ, H. 2002. Dobro a hodnoty v morálnej filozofii J. Maritaina. In ŠTEFANKO, M. (Eds.). 2002. *Človek, kultúra, hodnoty*. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej*

konferencie konanej v rámci 4. Stretnutia SFZ v dňoch 12. – 14. Septembra 2011 v Píle pri Častej. SFZ pri SAV a Katedra filozofie FH TU v Trnave. Iris. ISBN 80-89074-07 -3.
IŠTVÁNIKOVÁ, L. 2009. *Hodnoty a hodnotová orientácia mladých ľudí na Slovensku – porovnanie v európskom kontexte.* Spoločenskovedný ústav SAV. Košice. Dizertačná práca.
KAVALÍŘ, P. 2005. K problematice výzkumu hodnot a hodnotových orientácí. In: *Československá psychologie*, 2005, 49, 4.
KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Sestra a stres*. Příručka pro duševní pohodu. Grada Publishing, Praha. ISBN 978-80-247-3149-0.
PRŮCHA, J. 2004. *Interkulturní psychologie*. Praha. Portál. ISBN 80 – 7178 – 885 -6.
SCHWARTZ. S.H. – RUBEL, T. 2005. Sex Differences in Value Priorities: Cross – Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 6, 1010 – 1028.
SCHWARTZ. S.H. 2003. Basic Human Values: Their content and structure across countries. In TAMAYO, A. & PORTO J. (Eds.): *Valores e trabalho (Values and work).* Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
ŠEBLOVÁ, J. – KEBZA, V. – VIGNEROVÁ, J. 2007. Zátěž a stres pracovníků záchranných služeb v Českej republice. Československá psychologie 2007. Ročník LI, č. 4
ŠEBLOVÁ, J. 2005.Psychologická rizika akutních medicínskych oborů. In DRÁBKOVÁ, J. *Suplementum 3/2005. Referátový výber z anesteziologie, resuscitace a intenzivní medicíny*. Národní lékařská knihovna Praha česká společnost anesteziologie, resuscitace a intenzívní medicíny. s. 1-15
ŠÚTOVEC, J. 1994. *Psychológia a pedagogika,*. Martin: Osveta, 1994. s. 44-55. ISBN 80-219-0575-2.

* VEGA grant 1/0831/10

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Lucia Ištvániková, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov, SR
email: lucia.istvanikova@unipo.sk

VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ – ZÁKLADNÝ SOCIÁLNY PRVOK VÝUČBY

Ľubica Janoušková, SR

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá kľúčovým postavením vysokoškolského učiteľa vo výučbe. V tomto kontexte poukazuje na vysokoškolského učiteľa ako odborníka v oblasti vzdelávania, ale aj výchovy, ktorá v sebe obsahuje výkonovú i vzťahovú dimenziu. Z tohto hľadiska nadobúda na význame nielen znalosť a porozumenie predmetu, ktorý vyučuje, ale dôležité sú aj schopnosti a skúsenosti pri odovzdávaní vedomostí a porozumenie študentom v celom rade výučbových kontextov. Analyzuje pedagogickú kompetenciu a jej jednotlivé komponenty týkajúce sa interpersonálnych a intrapersonálnych vzťahov.

Abstract
The paper deals with the key role of university teacher in education. In this context, it points out the university teacher as a professional in the sphere of education, but also in upbringing that comprises the both, competence dimension and relational dimension. From this point of view, not only knowledge and the understanding of subject that the university teacher teaches, but also abilities and experience in teaching and the understanding of students in many teaching contexts are of great importance. The paper also analyses pedagogical competence and its individual components related to interpersonal and intrapersonal relations.

Kľúčové slová
Vysokoškolský učiteľ, pedagogická kompetencia, reflexívna kompetencia, sociálna, personálna kompetenia, vysokoškolská pedagogika.

Key words
University teacher, pedagogical competence, reflective competence, social competence, personal competence, university pedagogy.

Vysokoškolský učiteľ a výučba

Profesia vysokoškolského učiteľa je náročná, pretože sa vyznačuje dvoma ústrednými činnosťami – výučbou a výskumom. Akademické prístupy sú v týchto dvoch aktivitách do určitej miery odlišné. Z určitou mierou zjednodušenia možno konštatovať, že ľahšie je identifikovať kvalitu a profesionalizmus vo vedeckovýskumnej činnosti, ako vo výučbe. Toto konštatovanie potvrdzuje aj fakt, že pre oblasť výskumu sú študenti do určitej miery pripravovaní už v priebehu pregraduálnej prípravy na vysokej škole. Z tohto dôvodu je potrebné, aby vo vysokom školstve boli stanovené spôsoby zabezpečujúce pedagogickú kvalitu realizátorov vzdelávania procesu, teda vysokoškolských učiteľov.

Kvalita vzdelávania závisí v rozhodujúcej miere na učiteľovi. Vysokoškolský učiteľ rovnako ako učitelia na nižších stupňoch vzdelávania je základným impulzom úspešnej realizácie vzdelávacieho procesu. Znamená to, že z hľadiska realizácie didaktického procesu, nie sú informácie len odovzdávané, ale prostredníctvom procesu komunikácie aj interiorizované samotnými študentmi. Základnou spôsobilosťou vysokoškolského učiteľa teda nie je len mechanické odovzdávanie vlastných poznatkov o danej študijnej disciplíny, ale predovšetkým rozvíjanie logického myslenia v súvislosti so získanými informáciami. Zo strany učiteľa by malo ísť predovšetkým o aktivizáciu, hľadanie a podnecovanie študentov na základe vhodného prístupu. Vysokoškolský učiteľ by mal byť odborníkom nielen v oblasti vzdelávania, ale aj výchovy, ktorá je náročná v tom, že v sebe obsahuje výkonovú i vzťahovú dimenziu.

Vzťahová dimenzia odráža učiteľovu snahu aktivizovať študentov pri uvažovaní, riešení konkrétnych situácií, vyjadrovanie sa k ich prejavom, utvárania názorov k reálnym faktom s následným utváraním presvedčenia o potrebe a perspektíve svojho budúceho profesijného pôsobenia. Je dôležité, aby mal vysokoškolský učiteľ na zreteli skutočnosť, že

študenti citlivo vnímajú okolité prostredie, jednotlivé prvky v ňom, vrátane správania sa svojich učiteľov. Učiteľ na vysokej škole pôsobí nielen svojimi vedomosťami, ale aj vlastnými argumentmi, reakciami, činmi a komunikáciou. Pritom si však musí uvedomovať, že jeho pedagogické pôsobenie umocňuje aj prostredie vysokej školy či konkrétnej fakulty a katedry.

Z tohto hľadiska nadobúda na význame nielen znalosť a porozumenie predmetu, ktorý vyučuje, ale dôležité sú aj schopnosti a skúsenosti pri odovzdávaní vedomostí a porozumenie študentom v celom rade výučbových kontextov. To si vyžaduje vytváranie príležitostí pre rozvoj a rozširovanie učiteľských spôsobilostí. Nevyhnutné je zdôrazniť, že vzdelávací proces je potrebné realizovať primeranými metódami, pretože učiteľ do určitej miery utvára, resp. ovplyvňuje vzťah študenta k budúcej profesii a poznávanie jeho úloh nielen ako vysokoškolského študenta, ale aj tých ktoré plní v mimoškolskom živote. Jarmila Skalková (2008, s. 21) v tomto zmysle poukazuje na skutočnosť, že „praktická pedagogická činnosť učiteľa sa stáva experimentujúcou. Toto experimentovanie sa organicky spája so zdokonaľovaním vlastnej práce“.

Henry Ellington (2000, s. 311) uvádza sedem zlatých pravidiel pre vysokoškolského učiteľa:

1. Zistiť ako sa študenti učia.
2. Určiť primerané ciele výučby.
3. Používať optimálne metódy výučby.
4. Používať optimálne metódy hodnotenia študentov.
5. Monitorovať a vyhodnocovať vlastné vyučovacie postupy (sebareflexia).
6. Snažiť sa vždy podať čo najlepší výkon, neustále ho zdokonaľovať.
7. Permanentne sa vzdelávať, držať krok s najnovším vývojom, a to nielen v odbore, ale aj v pedagogickej oblasti.

Učiteľovo poňatie výučby predstavuje súbor jeho názorov, presvedčení a postojov i argumentov, ktorými daný učiteľ zdôvodňuje. Ide napr. o jeho ponímanie cieľov, organizačných foriem, metód výučby, študenta ako jednotlivca i člena skupiny, ako aj seba samého ako učiteľa a roly ďalších účastníkov pedagogického procesu (Obst, 2002).

Zhodný názor nachádzame u Ivana Tureka (2008), ktorý uvádza, že učiteľovo chápanie výučby obsahuje viacej zložiek napr. cieľov výučby, učiva, chápanie žiakov, metód a foriem výučby, učiteľskej profesie, seba samého, kolegov, nadriadených atď. Podľa Jana Průchu (2002a) sa však ako vhodný termín so širším obsahom a súčasne kompatibilný s medzinárodným úzusom javí pojem učiteľovo pedagogické myslenie.

Učiteľove pedagogické myslenie možno chápať ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú základňu pre učiteľovo jednanie, pre vnímanie a realizáciu edukačného procesu. Učiteľovo myslenie má celý rad rysov, ktoré sú sčasti spoločné všetkým príslušníkom profesijnej skupiny, sčasti je individuálne variabilné, je sčasti uvedomené, sčasti neuvedomené, má sčasti kognitívny základ, sčasti má emotívny charakter. „Obsahovo je učiteľovo pedagogické myslenie orientované predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, na učivo, na organizáciu a metódy výučby – teda to, čo sa chápe ako učiteľovo poňatie výučby“ (Průcha, 2002a, s. 195).

Poňatie výučby poskytuje významový a hodnotový rámec, z ktorého možno porozumieť pedagogickej činnosti a dynamike profesijného vývoja učiteľa v priebehu profesijnej kariéry, pričom plní niekoľko význačných funkcií.

Otto Obst (2002, s. 111) vymenúva nasledovné funkcie, ktoré plní učiteľovo poňatie (chápanie) výučby:

- projektívnu – ovplyvňuje čo a ako učiteľ zamýšľa robiť,
- selektívnu – pomáha učiteľovi pri rozhodovaní o tom, čo je dôležité a čo nie,

- motivačnú – je tým, čo učiteľa motivuje k určitej činnosti, ale aj k ľahostajnosti či odporu,
- regulačnú – na poňatí výučby záleží, ako sa učiteľ rozhoduje, ktoré riadiace postupy uprednostňuje,
- korelatívnu – o čo sa učiteľ snaží, ako v konkrétnych situáciách reálne koná.

Vysokoškolský učiteľ má nielen vzdelávať, ale aj vzbudzovať k vedeckej práci, lebo štúdium na vysokej škole je predovšetkým samostatné a vedecké, napriek tomu je rola učiteľa stále nenahraditeľná. V tomto smere vystupuje vysokoškolský učiteľ v mnohých rolách, kedy poskytuje rady a usmernenia, ktoré majú študentom pomôcť rozmýšľať a dospievať k vlastným záverom. Aj v tejto oblasti je jeden z vážnych problémov vzdelávacej práce vysokoškolského učiteľa. Na jednej strane je nevyhnutné študenta rešpektovať, na strane druhej je potrebné mu vysvetľovať jeho klady i zápory vo vzťahu k odboru štúdia, v oblasti učenia sa a správania. To je možné dosiahnuť len prejavmi učiteľovej odbornosti, prístupu a komunikácie.

Jaroslava Vašutová (2002, s 125) zdôrazňuje, že od charakteru vzdelávacieho kontextu možno odvodiť faktory priamo vstupujúce do zmien stratégií vysokoškolskej výučby:

- Faktor cieľov vzdelávania – pripraviť študenta nielen v danom odbore, ale vybaviť ho prenositeľnými kľúčovými zručnosťami a schopnosťami pre celoživotné učenie. Od učiteľa to vyžaduje zahrnúť do cieľov výučby utváranie a rozvíjanie týchto zručností a schopností a zvoliť k tomu vhodné didaktické prostriedky.
- Faktor času – čas na výučbu a starostlivosť o študentov je obmedzovaný inými aktivitami.
- Faktor študentov – narastá počet vysokoškolákov, zväčšujú sa študijné skupiny a prehlbuje sa ich intelektová rozmanitosť. Zvyšuje sa počet študentov vyššej vekovej kategórie s praktickou skúsenosťou, mení sa osobnosť vysokoškolského študenta s väčším rozptylom motívov, záujmov, potrieb. To si vyžaduje diferencovaný metodický prístup učiteľa. Vytvárajú sa nové roly študenta, ktoré sú konfrontované s novými rolami učiteľa.
- Faktor foriem štúdia – rozvoj a posilňovanie individualizovaných a dištančných foriem štúdia vyžaduje inú štruktúru a preferencie pedagogickej činnosti, iné kompetencie vysokoškolského učiteľa, diferencované metodické prístupy.
- Faktor organizácie štúdia – modulový a kreditový systém si vyžadujú inú štruktúru kurikula, iné spôsob hodnotenia študentov.
- Faktor študijných programov – prináša diverzifikované poňatie kurikula v bakalárskych, magisterských a doktorandských programoch, diverzifikované študijné požiadavky.
- Faktor nových informačných a komunikačných technológií – vyžaduje začlenenie internetu a počítačovej techniky do stratégií výučby a štúdia.
- Faktor inovácií výučby – zmena konceptu výučby je spätá s novými koncepciami a modelmi výučby a s rozvíjaním žánrov výučby, čo si vyžaduje nové vedomosti a didaktické zručnosti učiteľa.
- Faktor učiteľa – definuje nové roly a koncept vysokoškolského učiteľa v rovine kompetencií.

Pedagogická činnosť na vysokej škole má celkom iný rozmer ako na školách nižších vzdelávacích úrovní. Portfólio pedagogických činností vysokoškolského učiteľa obsahuje priamu výučbu, vedenie záverečných prác, tvorbu študijných a iných materiálov. Jednoznačne sa možno prikloniť ku konštatovaniu Vašutovej (2002), že pedagogická činnosť je alebo by mala byť vysoko odbornou a kreatívnou činnosťou, do ktorej sa premieta vedecká erudovanosť, osobnostné kvality a pedagogická kompetencia vysokoškolského učiteľa.

Erich Petlák (2000, s. 14) predpokladá v súvislosti s modernizáciou vzdelávania posilnenie nasledovných funkcií:

- plánovania a prípravy výchovno-vzdelávacieho procesu,
- didaktickej analýzy učiva, jeho obohacovania a dotvárania,
- individuálneho prístupu k študentom,
- diagnostických prístupov,
- práce s využívaním a zaraďovaním didaktickej techniky do výučby,
- partnerského vzťahu k študentovi (prechod ku komunikatívnemu a interakčnému modelu výučby,
- didaktického programátora a technológa vyučovacích techník,
- výskumníka vlastného výchovno-vzdelávacieho procesu.

Vyššie vymedzené faktory jednoznačne poukazujú na potrebu rozvíjania pedagogickej kompetencie ako generickej profesijnej kompetencie vysokoškolského učiteľa. Chápanie pedagogickej kompetencie ako generickej odráža skutočnosť, že vysokoškolskí učitelia v rámci pedagogickej činnosti vykonávajú v podstate podobné role, ktoré bezprostredne ovplyvňujú kvalitu vzdelávania (napr. rola prednášateľa, cvičiaceho, konzultanta, hodnotiteľa, tvorcu učebných materiálov a pod.).

Pedagogická kompetencia vysokoškolského učiteľa

Efektívne vedenie výučby a jej hodnotenie spočíva predovšetkým v pedagogickej kompetencii. Pojem pedagogická kompetencia v sebe zahŕňa atribúty, ktoré popisujú spôsobilosť, kvalifikovanosť - kompetentnosť vysokoškolského učiteľa k pedagogickej či didaktickej (výučbovej) činnosti. Iveta Bednaříková (2009, s. 13) uvádza, že „byť kompetentný v pedagogickej práci znamená spĺňať predpoklady na jej vykonávanie, byť v nej úspešný, vedieť ju vykonávať účinne a zároveň si uchovávať potrebnú mieru autenticity vlastnej osobnosti.“

Pedagogická kompetencia nespočíva len v ovládaní sústavy pedagogických kategórií a teórií, nemožno ju chápať len ako umenie sprostredkovať vzdelávací obsah. „Pedagogickú kompetenciu vysokoškolského učiteľa je potrebné chápať ako súbor špecifických a vysoko expertných vedomostí, zručností, postojov a skúseností, ktoré reflektujú dynamiku vzdelávacích procesov v terciárnej úrovni a premeny študentskej populácie, jej intelektové a osobnostné predpoklady, individuálne záujmy a vzdelávacie potreby“ (Vašutová, 2002, s. 136).

Mnoho autorov sa zhoduje v tom, že do pojmu pedagogickej kompetencie je nutné zahrnúť i pedagogické skúsenosti, špecifické štýly výučby, respektíve učiteľovo chápanie vysokoškolskej výučby.

Podľa Vašutovej (2002, s. 136-137) základ pedagogickej kompetencie tvoria nasledovné oblasti vedomostí, zručností a postojov:

- oblasť interpersonálnych stratégií (vzťahy a interakcie),
- oblasť stratégií učenia študentov (kognitívne štýly, motivácia, zdroje a bariéry učenia, študijnú úspešnosť),
- oblasť rozvoja osobnosti študentov a ich profesionálna socializácia (osobnostné zručnosti, skúsenostné učenie, sociálne učenie, individuálne záujmy a potreby, vekové a intelektové zvláštnosti študentov),
- oblasť manažmentu študijných činností študentov (usporiadanie študijných podmienok pre podporu učenia, riadenie študijných činností, kontrola a dokumentácia),
- oblasť transformácie nových vedných poznatkov do kurikula (vytváranie a aktualizovanie kurikula),
- oblasť projektovania študijných programov/kurzov/výučby,
- oblasť používania heuristických, bádateľských, aktivizujúcich a učenie podporujúcich metodických postupov vo výučbe,
- oblasť aplikovania informačných technológií (výučba podporovaná počítačom),

- oblasť stratégie hodnotenia študentov (skúšanie, testovanie, spätná väzba, formatívne a sumatívne hodnotenie, sebahodnotenie študentov, nástroje sebareflexie študentov),
- oblasť stratégie hodnotenia výučby (nástroje hodnotenia a efektívnosti výučby),
- oblasť pedagogickej tvorivosti pri tvorbe študijných textov a materiálov pre výučbu,
- oblasť sebahodnotenia a sebareflexie vysokoškolských učiteľov (techniky a ich efektívnosť, sebavzdelávanie, sebarozvoj).

K uvedenej enumerácií prevažne pedagogicko-psychologických oblastí vedomosti a zručností môžeme do pedagogickej kompetencie zahrnúť i vedomosti zo sociológie, rétoriky, manažmentu, sociálnej komunikácie a ďalších disciplín, ktoré vysokoškolský učiteľ uplatňuje v práci so študentmi a pri riešení mnohorakých pedagogických problémov.

Súčasťou pedagogickej kompetencie by mala byť reflexívna kompetencia. Koncept reflexie sa stáva veľmi frekventovaným predovšetkým v profesionalizácii učiteľov rôznych kategórií na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Reflexívne myslenie a jednanie učiteľa je postavené na rozvinutých kompetenciách, ktoré umožňujú „pohybovať sa“ v meniacich sa kontextoch a uspôsobovať prostriedky a procesy výchovy a vzdelávania konkrétnym podmienkam.

Z uvedeného vyplýva, že reflexívna, resp. sebareflexívna kompetencia predstavuje schopnosť učiteľa diagnostikovať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť. Následne poznatky získané vlastnou reflexiou (sebareflexiou) využiť na skvalitnenie svojej pedagogickej práce. Sebareflexia a reflexia vysokoškolských učiteľov vyžaduje nielen schopnosť vlastnej sebaregulácie na základe sebakontroly, sebahodnotenia a sebausmerňovania, ale aj porovnávanie a spájanie jednotlivých pedagogických vedomostí a zručnosti so špecifikami vysokoškolskej výučby.

Peter Gavora (2009) chápe tieto vnútorné vlastnosti učiteľa ako vnímanú profesijnú zdatnosť (self-efficacy), ktorá označuje to, ako človek subjektívne hodnotí svoje potenciality vykonávať určitú činnosť. Predstavuje presvedčenie o vlastných schopnostiach a možnostiach ich realizácie za daných vonkajších podmienok. Považujeme však za potrebné zdôrazniť, že v profesijnej sebareflexii nejde len o posúdenie svojich možností, ale jej zmyslom je, aby učiteľ vyvodzoval závery pre svoj ďalší rozvoj.

Profesionálna sebareflexia učiteľa je nutnou podmienkou jeho odborného rastu, pedagogickej kompetencie a odbornej i ľudskej zodpovednosti. V pedagogickom kontexte má sebareflexia učiteľov niekoľko fáz: opätovné vybavenie, popis a rozbor kľúčových prvkov, hodnotenie či prehodnotenie, spôsoby vysvetlenia, prijatie rozhodnutí a stanovenie ďalšej stratégie (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

Reflexívna kompetencia závisí na zručnosti vysokoškolského učiteľa adekvátne analyzovať, hodnotiť, usporiadať a zovšeobecniť edukačnú realitu odrážajúcu široké spektrum pedagogických rolí, ktoré je typické pre vysokoškolské vzdelávanie. Je kvalitou toho, ako učiteľ dokáže na základe spätnoväzbových (vlastných a vonkajšieho okolia) informácií diagnostikovať vlastnú činnosť a vyvodiť z nej poznatky, ktoré pozitívne ovplyvnia jeho pedagogické pôsobenie. Chápanie tejto kompetencie ako integrálneho súčasti pedagogickej kompetencie vyplýva z jej vnímania ako nevyhnutnej spôsobilosti poznávať a hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť. Na základe jej výsledkov následne projektovať postup ďalšieho skvalitnenia svojho pedagogického pôsobenia, teda pedagogickej kompetencie.

Ďalším komponentom pedagogickej kompetencie sú sociálna (interpersonálna) a personálna kompetencia. Sociálna kompetencia sa týka medziľudských vzťahov, t. z. správania na pracovisku a širokej škály zručností zodpovedajúcich postaveniu (schopnosť spolupracovať, pracovať ako súčasť tímu, tvorivosť a usilovanie o kvalitu, vzájomné rešpektovanie atď.). Dôležitou podskupinou v rámci sociálnej kompetencie sú komunikačné kompetencie. Sú nevyhnutným predpokladom kooperácie, výmeny skúseností, názorov so študentmi, kolegami a inými odborníkmi. Perfektné osvojenie týchto zručností sa dá získať

len v prostredí práce. Personálna kompetencia postihuje kompetencie smerom k vlastnej osobe, t. z., že je zameraná na jednotlivca. Ten by mal poznať sám seba, vlastné možnosti i obmedzenia, mal by byť schopný riešiť problémy, prekonať prípadné ťažkosti a prekážky a pod. Je bezprostredne spätá so kompetenciou reflexívnou. Súčasťou personálnej kompetencie je aj profesijná etika a určitá hodnotová orientácia. Učiteľ by sa mal pri výkone svojej profesie preferovať schopnosti ako vnímavosť, otvorenosť, sebaistota, zaujatie pre vec, sústredenosť na prácu, výdrž, nutnosť osobného nasadenia, prístupnosť k zmenám, flexibilita atď.

Uvedené kompetencie sa zoskupujú okolo určitých osobnostných kvalít, kompetencií, s ktorými sa človek obrazne povedané rodí, ale ktoré možno cieľavedome ovplyvňovať a rozvíjať. Tieto kompetencie odrážajú požiadavky kladené na osobnosť vysokoškolského učiteľa. Pedagogickú kompetenciu potom možno definovať ako komplex získaných vedomostí, zručností, postojov, hodnôt, skúseností, osobnostných kvalít a ďalších zložiek, ktoré umožňujú vykonávať akademickú profesiu, a to tak všeobecný, ako aj špecifický druh pedagogickej činnosti.

Rastúce požiadavky na kvalitu vysokoškolského vzdelávania a práce vysokoškolského učiteľa zvýrazňujú dôležitosť do určitej miery obchádzanej pedagogickej kompetencie. Hlavnou podmienkou je akademická spôsobilosť, ktorá je orientovaná na predmet výučby a nie na proces výučby. Na rozdiel od primárneho a sekundárneho vzdelávania nie je zákonom ani vysokými školami stanovená smernica predpisujúca povinné pedagogické vzdelanie.

Potreba implementácia vysokoškolskej pedagogiky ako predpoklad rozvíjania sociálnej spôsobilosti vysokoškolského učiteľa

Profesijný rozvoj vysokoškolských učiteľov je zvyčajne stotožňovaný s akademickou kariérou, ktorá obsahuje jednotlivé úrovne vedeckej prípravy ako nevyhnutnej podmienky pre dosiahnutie príslušnej kategórie vysokoškolského učiteľa. Menej je už spájaná s pedagogickou prípravou. K tomuto konštatovaniu nás vedie skutočnosť, že obyčajne sa vychádza z presvedčenia, že pedagogická kompetencia sa automaticky nadobúda s rastúcimi praktickými skúsenosťami, čo je podľa nášho názoru do určitej miery zavádzajúce a nesprávne.

V systéme zdokonaľovania práce učiteľov vysokých škôl je zohľadňované odborné skvalitňovanie práce a kvalifikačný rast, čo sa prejavuje v získavaní vedeckých hodností a vedecko-pedagogických titulov. Nutné je však sledovať aj pedagogickú úroveň vysokoškolského učiteľa, teda skutočnosti, ako vyučuje, koľko času venuje potrebám študentov a pod. Rudolf Štepanovič (2009, s. 93) konkretizuje predpoklady a požiadavky pre prácu vysokoškolského učiteľa vymedzením nasledovných atribútov: „odborná pripravenosť, pedagogicko-psychologická spôsobilosť, organizačné schopnosti, schopnosti podnecovať a rozvíjať samostatnosť a kreativitu, kultivovaný jazykový prejav, zmysel pre spravodlivosť, objektívnosť, zásadovosť, cieľavedomosť a rozhodnosť, kultivované správanie voči študentom, zmysel pre vzájomnú úctu, dôveru, taktnosť, vytváranie optimálnej klímy v triede a škole a i.“ Tieto kvality sa týkajú správania na pracovisku a vysokoškolský učiteľ ich môže rozvíjať len v pracovnom prostredí, najmä vo svojej pedagogickej činnosti.

Vo všeobecnosti sú objektom pedagogickej činnosti vysokoškolského učiteľa študenti. Ako sme už uviedli, jedným z faktorov, ktoré priamo vstupujú do zmien stratégií vysokoškolskej výučby sú práve oni. Vzhľadom na vymedzené súvislosti pri popise faktoru študentov je potrebné zdôrazniť, že vysokoškolská pedagogická činnosť má svoje špecifiká, ktoré je nutné rešpektovať pri jej realizácii. Študenti vysokej školy sa odlišujú od žiakov na nižších stupňoch vzdelávania. Osobnostné charakteristiky, intelekt a nadobudnuté poznatky študentov sú rôznorodé, rovnako ako motívy k štúdiu daného vedného odboru a pod.

Beata Kosová (2006, s. 13) pri analýze problematiky expertnosti v učiteľskej profesii uvádza, že „svetová pedagogika sa odkláňa od chápania učiteľstva ako technologického postupu, ktorý možno presne naplánovať a po krokoch realizovať, ale chápe ho ako zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobnostného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania."

Janette Brixová, Michal Grell (2010, s. 8) chápu proces výučby na vysokej škole ako transformačný proces základných údajov o vyučovanej problematike na poznatky a informácie, ktoré sú postupne sprístupňované študentom prostredníctvom obsahu a zodpovedajúcej metódy na prednáškach, cvičeniach a seminároch a pod. Zaoberajú sa vzdelávacím procesom vo vysokoškolskom prostredí na základe troch princípov:

- umením myslieť v rámci daného problému,
- orientáciou v problematike,
- vedením študenta k vlastnému názoru a vyvodzovaniu záverov.

Úlohou vysokoškolského učiteľa je flexibilne reagovať na dynamiku vývoja v pedagogickej činnosti. Prirodzeným predpokladom jeho úspešnosti v nej je nielen poznanie jej obsahovej náplne, ale aj metód práce, ktoré zabezpečia jej kvalitnú a efektívnu realizáciu. Opätovne, v súlade s predchádzajúcimi časťami, sa ukazuje význam rozvíjania pedagogickej kompetencie vysokoškolského učiteľa. Tejto kompetencii sa nemožno naučiť „raz navždy", teda osvojuje sa v priebehu celej akademickej dráhy. To znamená, že utváranie pedagogickej kompetencie je dlhodobým a permanentným procesom. V tomto smere nadobúda na význame otázka pedagogickej prípravy, formovania a zdokonaľovania metód a foriem pedagogickej práce vysokoškolského učiteľa.

Určitý posun v chápaní profesie vysokoškolského učiteľa, ktorý sa odvíja o celkovej reformy vysokoškolského vzdelávania, ovplyvňuje vzdelávanie akademických pracovníkov. V súlade s neustálymi požiadavkami zvyšovania kvality vysokoškolského vzdelávania je potrebné zvyšovať a zdokonaľovať kvalitu pedagogickej úrovne vysokoškolských učiteľov. Kvalitná pedagogická príprava by im mala poskytnúť nielen vedomosti o základných faktov, konceptoch vysokoškolskej pedagogiky, jej porozumenie a následné použitie, ale aj schopnosť hodnotenia, analýzy a nakoniec i syntézy (novej tvorby).

V tomto zmysle má podľa nášho názoru význam systematické vzdelávanie vysokoškolských pedagógov nielen v odbornej, ale aj pedagogickej oblasti ako predpoklad výkonu akademickej profesie. Cieľom vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti vysokoškolskej pedagogiky je primárne rozvoj pedagogickej kompetencie vysokoškolských učiteľov. Implementácia vysokoškolskej pedagogiky tak môže prispieť k tomu, že vzdelávací proces sa môže zbaviť prekonaných šablón a zmeniť jeho prípadný statický charakter.

Znalosť vysokoškolskej pedagogiky sa javí ako nevyhnutný predpoklad kvalitnej pedagogickej práce vysokoškolského učiteľa. Vzdelávanie v akademickej profesii sa však vyznačuje rôznou mierou zastúpenia pedagogicko-psychologického kurikula, ako aj pluralitou koncepcií pedagogickej prípravy vysokoškolských učiteľov a rozmanitosťou kurikula v dôsledku autonómie vysokých škôl a fakúlt pri neexistencii štandardov učiteľského vzdelania vo vysokoškolskom prostredí. R. Štepanovič (2006) odporúča na riešenie súčasného vágneho stavu vytvoriť inštitúciu (pracovisko), ktorá by vypracovala koncepciu obsahového, organizačného, personálneho, ekonomického zabezpečenia pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov vysokých škôl. Túto požiadavku navrhuje tlmočiť Ministerstvu školstva SR, resp. Rade vysokých škôl, Konferencii rektorov. Uvedené orgány by mali delegovať povinnosti i práva pri pedagogicko-psychologickom vzdelávaní jednotlivým akademickým útvarom.

„Vysokoškolská pedagogika je veda o výchove a vzdelávaní na univerzite alebo inom type vysokoškolskej inštitúcie. Medzi hlavné témy, ktorými sa zaoberá patria: VŠ a jej funkcie, kurikulum, vysokoškolskí študenti a učitelia, formy a metódy výučby, učenie

a štúdium, hodnotenie, komunikácia, klíma, akademické zbory a ich ďalšie vzdelávanie“ (Vašutová, 2009, s. 777). Jej konkretizácia na osobnosť vysokoškolského učiteľa, metódy jeho práce a na osobnosť študenta a jeho spôsoby učenia je východiskom pre pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov.

Zvláštnu pozornosť si zaslúži vysokoškolská didaktika ako disciplína, ktorá sa rozhodujúcim spôsobom podieľa na utváraní pedagogickej kompetencie pre vyučovanie ako jednu z profesionálnych činností vysokoškolského učiteľa. Vašutová (2009, s. 779) uvádza, že vysokoškolská didaktika sa vydeľuje buď ako samostatný odbor, alebo je samostatnou oblasťou, prípadne je považovaná za legitímnu súčasť vysokoškolskej pedagogiky. Podľa vyššie uvedenej autorky patria medzi nosné témy, ktorými sa zaoberá:

- procesy, formy a metódy vysokoškolskej výučby, inovácie vo výučbe,
- učenie študentov a štýly učenia, hodnotenie študentov a študijná úspešnosť,
- projektovanie a hodnotenie výučby, vysokoškolské kurikulum,
- interakcia a komunikácia učiteľ študent vo výučbe,
- informačné a komunikačné technológie vo výučbe.

Poznanie týchto oblastí umožní učiteľom stanoviť adekvátny cieľ, obsah, vyučovacie metódy používané na prednáškach, seminároch, resp. cvičeniach, používať informačné technológie a nové didaktické pomôcky pri výučbe, spoznávať osobnosť študenta z pedagogických aspektov potrebných pre rozvoj osobnosti.

Vymedzené obsahové zameranie vysokoškolskej pedagogiky, ako aj vysokoškolskej didaktiky môže napomôcť pri tvorbe kurikula v oblasti pedagogického vzdelávania akademických pracovníkov. Medzi konkrétne témy v obsahu a tematických zameraniach kurzov možno tak jednoznačne zaradiť:

- úvod do štúdia vysokoškolskej pedagogiky
  - osobnosť vysokoškolského učiteľa,
  - osobnosť vysokoškolského študenta,
  - cieľ, obsah a metódy výchovy na vysokej škole,
  - psychologické otázky výučby na vysokej škole,
- vysokoškolská didaktika
  - systém a charakteristika vysokoškolskej výučby,
  - didaktické princípy vysokoškolskej výučby,
  - obsah vysokoškolského vzdelávania,
  - organizačné formy a metódy výučby na vysokej škole,
  - systém kontroly a preverovania vedomostí na vysokej škole,
- organizácia a riadenie vysokoškolského vzdelávania
  - aktuálne problémy vysokých škôl,
  - akademická kultúra,
  - technická podpora vysokoškolského vzdelávania.

Vzdelávanie by malo prebiehať formami a metódami, ktoré sa najviac približujú vysokoškolskému vzdelávaniu, pričom je nutné rešpektovať špecifiká vzdelávania dospelých. Táto podmienka vychádza zo špecifickosti edukačnej reality, ktorá je výrazne determinovaná požiadavkami vysokoškolskej výučby a cieľovou skupinou vzdelávania.

Hodnotenie kvality vysokých škôl na základe indikátorov kvality je reálnou súčasťou slovenského vysokého školstva, avšak zvýšenú pozornosť je vhodné venovať pedagogickej príprave vysokoškolských učiteľov s cieľom zvýšenia efektívnosti ich pedagogickej činnosti. Potreba rozvoja pedagogickej kompetencie si súčasne vyžaduje vypracovanie uceleného systému pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov. Na druhej strane je potrebné zohľadňovať pedagogicko-psychologické kvalifikácie ako súčasť rastu kvalifikácie s primeranou stimuláciou.

Literatúra

BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2009. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. In *Technológie vzdelávania*, roč. 17, 2009, č. 9. ISSN 1335-003X, s. 11-17.
BRIXOVÁ, J., GRELL, M. 2010. Budúce formy a obsah pedagogického procesu. In *Academia*, roč. 21, 2010, č. 4. ISSN 1335-5864, s. 8-11.
ELLINGTON, H. 2000. How to Become an Excellent Tertiary-level Teacher. Seven folden rules for university and college lectures. In *Journal of Further and Higher Education*, vol. 24, 2000, n. 3. ISSN 0309-877X, s. 311-321.
GAVORA, Peter. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, roč. 61, 2009, č. 1-2. ISSN 1335-1982, s. 19-37.
KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľov.* Prešov: Rokus, 2006. ISBN 80-89055-69-9. s.7-18.
OBST, O. 2002. Učitel vo výuce. In KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 92-120.
PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Bratislava: Iris, 2000, 118 s. ISBN 80-89018-05-X.
PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.
PRŮCHA, J. 2002a. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
SKALKOVÁ, J. 2008. *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing, 2008. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
ŠIMA, K. 2006. Aktivity ENQA a perspektivy konvergence systému zajišťování kvality v Evropě. In *Aula*, roč. 14, 2006, zvl. číslo, ISSN 1210-6658, s. 3-12.
ŠTEPANOVIČ, R. 2006. Pedagogicko-psychologická príprava vysokoškolských učiteľov. In *Quo vadis vysokoškolský učiteľ?* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2006. ISBN 80-89220-37-1. s. 108 - 110.
ŠTEPANOVIČ, R. 2009. Atribúty pedagogickej prípravy vysokoškolských učiteľov. In *Pedagogica aactualis II . Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spločnosti.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2009. ISBN 978-80-8105-106-7, s. 90-94.
TUREK, I. 1998. *Kapitoly z didaktiky vysokej školy.* Košice: Technická univerzita, 1998. 253 s. ISBN 80-7099-322-7.
TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava: Iura Edition, 2008, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta, 2002. 282 s. ISBN 80-7290-100-1.
VAŠUTOVÁ, J. 2006. Vysokoškolský učitel: učenec a/nebo profesionál? In *Quo vadis vysokoškolský učiteľ?* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2006. ISBN 80-89220-37-1. s. 10-18.
VAŠUTOVÁ, J. 2009. Vysokoškolská pedagogika. In PRŮCHA, J.(ed). *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s.777-781.

Kontaktná adresa autora:

PhDr. Ľubica Janoušková
Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica, SR
lubica.janouskova@umb.sk

SUBJEKTÍVNA POHODA OČAMI UČITELIEK ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Anna Janovská, SR

Abstrakt
Práca sa zaoberá subjektívnom pohodou učiteľov základných škôl z ich uhla pohľadu . Odpovede na otázky týkajúce sa problematiky pohody resp. nepohody na školách sme hľadali prostredníctvom diskusií vo fokusových skupinách. Na základe kvalitatívnej analýzy výsledkov sme dospeli k poznaniu, že účastníčky diskusií považujú nepohodu učiteľov za problém školskej praxe a tiež, že podľa ich názoru je veľa učiteľov, ktorí nepohodu zažívajú. Faktory, ktoré ju spôsobujú, sú rôznorodé, ale dominujúcimi sú nefungujúce medziľudské vzťahy, otázky statusu učiteľa, množstvo administratívnych činností a pracovná neistota. Tieto činitele rezonovali aj v opatreniach, kde účastníčky diskusií považovali za dôležité predovšetkým posilnenie pozitívnych vzťahov s vedením a kolegami.

Abstract
The work deals with the subjective well-being of primary school teachers from their perspective. We were looking for answers to questions about issues or comfort / discomfort at schools through the discussions in the focus groups. Based on qualitative analysis of the results we have come to recognize that the discussion participants considered discomfort teachers as a problem of school practice, and that they believe there are many teachers who are experiencing discomfort. Factors that cause it varied, but dominated are the dysfunctional interpersonal relationships, the poor status of teachers, number of administrative activities and job insecurity. These factors were also proposed a measure to promote wellbeing at schools, particularly relationships with management and colleagues.

Kľúčové slová
subjektívna pohoda, školský well-being, učitelia základných škôl

Key words
subjective well-being, school well-being, primary school teachers

Úvod

Ohniskom našej práce je subjektívna pohoda učiteľov a faktory, ktoré ju podporujú, resp. narúšajú. Rola učiteľa je podľa tradičných predstáv spájaná so starostlivosťou o žiakov a študentov a s rozvíjaním ich potenciálu. Učiteľ vo významnej miere pomáha deťom rásť, dozrievať (Evers - Tomic - Brouwers, 2004). V súčasnosti práca učiteľa obnáša komplex činností, medzi ktoré patria vyučovanie, učenie sa novým informáciám a zručnostiam, zvládanie rôznych technických inovácií, komunikácia a vychádzanie so žiakmi, študentmi, ich rodičmi a rovnako aj s kolegami a komunitou ako takou. Požiadavky kladené na učiteľa a jeho kompetencie potrebné k naplneniu očakávaní, ktoré spoločnosť na neho kladie, vo veľkej miere ovplyvňujú jeho subjektívnu pohodu a následne aj jeho zdravie. Ako uvádza Smylie (1999, s.59) „pre učiteľov, sú to dnes ťažké časy“.

Všeobecne sa predpokladá a mnoho výskumov tento predpoklad potvrdilo, že povolanie učiteľa je jedným z tých, kde dochádza k značnej neuropsychickej a sociálnej záťaži (Pithers, 1998). Podľa štúdie zameranej na zdravie a well-being učiteľov v Škótsku (Dunlop, Macdonald, 2004) až 44 % opýtaných učiteľov považuje svoju prácu za extrémne stresujúcu. Iné výskumy uvádzajú, že 20 – 45 % učiteľov sa cíti byť v práci stresovaných. V súčasnosti sa považuje za úplne samozrejmé, že učiteľstvo a stres idú ruka v ruke.

V našej práci sa zameriavame na well-being v pracovnom prostredí školy, konkrétne na subjektívnu pohodu učiteľov. Spokojnosť so životom a v rámci nej aj spokojnosť s prácou patria medzi základné komponenty subjektívnej pohody. Pracovnú spokojnosť učiteľov je možné chápať ako kognitívnym hodnotením sprostredkovanú projekciu pracovných podmienok a širšieho kontextu ich súvislostí do prežívania. Učiteľ na základe svojich očakávaní vychádzajúcich z jeho potrieb, záujmov, ašpirácii, postojov a hodnôt posudzuje podmienky svojej práce (Paulík, 1999). Pracovná spokojnosť učiteľov silne determinuje ich

pracovný výkon a od nespokojných učiteľov sa nedá očakávať, že budú úspešní a užitoční vo svojom povolaní (Průcha, 2002). Xin a MacMillan (1999) uvádzajú, že v súvislosti s pracovnou spokojnosťou je potrebné brať do úvahy okrem iného aj skutočnosť, ako sa učitelia cítia byť kompetentní na plnenie úloh a ako sa cítia byť úspešní v zvládaní každodenných situácii v škole (so žiakmi, študentmi, kolegami, rodičmi a pod.), vo všeobecnosti, s akým pocitom chodia do práce.

Na prežívanie subjektívnej pohody učiteľov vplýva pracovná spokojnosť a kompetentnosť a nedostatok pracovnej pohody vedie k stresu, ktorý následne znižuje výkonnosť (Pillay - Goddard - Wills, 2005). Well-being a kompetencia učiteľov sú vo vzťahu k ich pracovnej spokojnosti a viaceré štúdie poukázali na to, že majú vplyv na zotrvanie učiteľov v profesii. Napr. Singh a Billingsley (1996, podľa Pillay - Goddard- Wills, 2005) uvádzajú, že faktory ako stres, vyhorenie, prepracovanosť a pracovné neuspokojenie prispievajú k vyčerpanosti učiteľov a administratívna podpora, zmysluplnosť očakávaní a znižovanie pracovného stresu vedú k rozhodnutiu zotrvať v profesii.

Škola je významným miestom nielen pre žiakov a študentov, ale aj pre učiteľov a celý personál. Mnohé z definícii školského well-beingu sa zaoberajú predovšetkým pohodou žiakov a študentov. Vyverman a Vettenburg (2010) uvádzajú definície školskej pohody, ktoré ju chápu ako hodnotenie spokojnosti študentov s každodenným životom v škole alebo ako spokojnosť so školou, so vzdelaním. Ale bez učiteľov, ktorí sa cítia v pohode, je ťažké budovať well-being žiakov, či študentov. Aj projekt „Školy podporujúce zdravie“ iniciovaný Svetovou zdravotníckou organizáciou, Komisiou európskych spoločenstiev a Radou Európy zahŕňa aj personál školy. Engels et al. (2004, podľa Van Petegem et al., 2005) definovali well-being vo vzťahu ku školskému prostrediu ako pozitívny emocionálny stav, ktorý je výsledkom harmónie medzi sumou špecifických situačných faktorov na jednej strane a osobnými potrebami a očakávaniami od školy na strane druhej. V tomto kontexte autori zdôrazňujú potrebu schopnosti učiteľa vytvárať v triede demokratické a prívetivé prostredie. Je dôležité si uvedomiť, že prežívanie a správanie učiteľa ovplyvňuje správanie žiakov a rovnako správanie žiakov ovplyvňuje prežívanie a správanie učiteľa. Konu a Rimpäle (2002) vytvorili koncepčný model školského well-beingu a na základe neho nástroj, prostredníctvom ktorého školy môžu hodnotiť úroveň svojho well-beingu. Model pozostáva zo štyroch hlavných kategórii:

a) školské podmienky (okolie a prostredie školy, predmety a organizácia školy, rozvrhy, početnosť tried, bezpečnosť, pravidlá, ktoré v škole fungujú, služby...),
b) sociálne vzťahy (školská klíma, skupinová dynamika, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, vzťahy medzi učiteľmi navzájom a vzťahy s vedením, vzťahy medzi žiakmi, šikana, spolupráca s rodinou, vedenie...),
c) podmienky pre sebanaplnenie (ohodnotenie práce žiakov a študentov, možnosť vzdelávať sa podľa vlastných možností a schopností, vedenie a povzbudzovanie, možnosť podieľať sa na chode školy, zvyšovanie sebaúcty, možnosť uplatniť tvorivosť),
d) zdravotný stav (psychosomatické symptómy, chronické a iné ochorenia, psychické ťažkosti...).

Aj keď spočiatku bol tento model orientovaný skôr na pohodu žiakov a študentov v škole, neskôr autori upriamili svoju pozornosť aj na učiteľov a celý personál školy. Školský profil, ktorý je pre školy prístupný na internete s podporou fínskych vládnych orgánov, obsahuje otázky týkajúce sa organizácie práce a spôsobu riadenia školy, konkrétne motivácie, komunikácie, personálneho rozvoja, participácie zamestnancov na rozhodnutiach, ocenenia, opory a spravodlivého prístupu (Konu - Viitanen - Lintonen, 2010).

Ciele výskumu

Cieľom našej práce bolo zistiť ako vnímajú subjektívnu pohodu učitelia základných škôl a aké faktory považujú za dôležité pre vytváranie pohody v školskom prostredí.

Metodika výskumu

Zber dát bol realizovaný formou fokusových skupín a dáta boli podrobené kvalitatívnej analýze. Zber prebiehal v dvoch hlavných skupinách, práca v každej z týchto skupín trvala cca 2 hodiny, skupiny pracovali bezprostredne za sebou. Každá hlavná skupina bola rozdelená na tri samostatne pracujúce skupiny. Učiteľky mali najprv za úlohu vypracovať odpovede na jednotlivé diskusné otázky individuálne, následne v skupinách formou diskusie hľadali a sformulovali spoločnú odpoveď, s ktorou sa stotožnili všetky. V záverečnej časti prezentovala každá skupina svoje názory s následnou možnosťou diskusie v celej hlavnej skupine. Skupiny hľadali odpovede na otázky v piatich okruhoch:

1. Nepohoda/pohoda našich učiteľov je problémom školskej praxe. Pravda alebo lož?
2. Aké problémy môžu súvisieť s nepohodou učiteľov Vašej školy?
3. Aké pravidlá, dohody, školská politika vzťahujúca sa k nepohode/pohode učiteľov sú na Vašej škole?
4. Predstavte si, že ste riaditeľom/ľkou školy, čo by ste urobili zajtra ráno, aby ste podporili pohodu učiteľov Vašej školy?
5. Predstavte si, že ste riaditeľom/ľkou školy, čo by ste urobili v priebehu nasledujúceho školského roka, aby ste podporili pohodu učiteľov Vašej školy?

Výskumná vzorka

Fokusových skupín sa zúčastnilo spolu 23 žien učiteliek 1. stupňa základných škôl. Každú skupinu sme rozdelili na tri pracovné skupiny. Skupiny 1a a 1b tvorili učiteľky zo škôl okresných miest, skupinu 1c učiteľky z malých vidieckych škôl a skupiny 2a, 2b, 2c učiteľky zo škôl sídliacich v meste Košice. V prvej hlavnej skupine bolo 12 účastníčok, pričom v skupine 1a boli tri učiteľky, v skupine 1b boli štyri učiteľky a v skupine 1c bolo päť učiteliek. Druhá hlavná skupina pozostávala z 11 učiteliek a počty v jednotlivých skupinách boli nasledovné: skupiny 2a, 2b mali po štyri účastníčky a skupina 2c pozostávala z troch účastníčok. Išlo o dostupnú vzorku v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov.

Spracovanie výsledkov

Na naplnenie stanoveného cieľa slúžili dáta získané prostredníctvom diskusií vo fokusových skupinách a ich kvalitatívna analýza. Najprv sme urobili detailný súpis odpovedí na položené otázky, na ktorých sa v diskusii zhodli jednotlivé skupiny. Následne sme dáta zaraďovali do kategórií. Vychádzali sme z modelu školského well-beingu autorov Konu, Viitanen a Lintonen (2010). V uvedenom modeli je well-being rozdelený do štyroch kategórií: školské podmienky, sociálne vzťahy, podmienky pre sebarealizáciu (sebanaplnenie) a zdravotný stav. K daným štyrom kategóriám sme ešte pridali piatu kategóriu – osobné faktory, ktorá zahŕňa osobné vlastnosti, schopnosti, postoje, vzťahy a podmienky v súkromnom živote učiteľa. Následne sme vytvorili podkategórie, do ktorých sme jednotlivé výroky zatriedili (tabuľka 1).

Tab. 1 Rozdelenie kategórií a podkategórií

K1 Podmienky v škole	**K2 Sociálne vzťahy:**	**K3 Podmienky pre sebarealizáciu (sebanaplnenie):**	**K4 Zdravotný stav:**
a)Fyzické podmienky			
podkategória	*podkategória*	*podkategória*	*podkategória*
Materiálne vybavenie Pracovné priestory	S vedením školy Medzi učiteľmi So žiakmi S rodičmi žiakov Osobné vzťahy Vzťahy navonok Celková atmosféra	Status učiteľa Finančné ohodnotenie Pracovný výkon Spoluúčasť na dianí školy a rozhodovaní	Fyzické zdravie Psychické zdravie
b)Organizačné podmienky			
podkategória			
Nepokoj, tlak, stres Administratívne činnosti a aktivity Pracovná neistota			
K 5 Osobné faktory			

Výsledky a interpretácia

Najprv sme hľadali odpoveď na otázku, či účastníci považujú nepohodu učiteľov za problém školskej praxe a či je podľa ich názoru veľa učiteľov, ktorí nepohodu zažívajú. Všetky skupiny odpovedali na uvedené otázky „áno“. Teda učitelia, ktorí sa fokusových skupín zúčastnili považujú nepohodu za problém školskej praxe a zdieľajú názor, že je veľa učiteľov, ktorí ju zažívajú. Ďalej nás zaujímalo s čím súvisia dôvody toho, že nepohoda je problémom školskej praxe a toho, že ju zažíva veľa učiteľov. Účastníčky ohniskových skupín v súvislosti s touto otázkou uviedli, že problémom je nepohoda, pohodu ako problém nevnímajú. Už v tejto prvej časti, a bolo tomu tak aj ďalej, učiteľky smerovali diskusiu predovšetkým k príčinám daného javu. V tabuľke 2 sú uvedené kategórie a podkategórie, do ktorých sme zaradili výroky, na ktorých sa jednotlivé skupiny zhodli v odpovediach na otázky, prečo považujú nepohodu za problém školskej praxe a prečo podľa ich názoru zažíva veľa učiteľov nepohodu. Zároveň je v tabuľke uvedené, v ktorých skupinách daná kategória resp. podkategória rezonovala. V tabuľke sú uvedené iba tie podkategórie, ktoré sa objavili aspoň u jednej zo skupín. Na základe údajov v tabuľke 8 by sa dalo konštatovať, že nepohoda učiteľov je problémom školskej praxe, pretože negatívne vplýva na ich výkon a tiež preto, že učitelia pracujú pod tlakom, v strese, musia vykonávať veľa činností, ktoré priamo nesúvisia s vyučovaním. Naznačené sú aj ťažkosti vo vzťahoch so žiakmi, s kolegami a narušenie celkovej atmosféry v škole. Problémom je aj nízky spoločenský status učiteľa a jeho slabé finančné ohodnotenie. Podobné sú väčšinou aj dôvody toho, prečo veľa učiteľov nepohodu zažíva. V tomto prípade sú však dôležité aj vzťahy s vedením a rodičmi žiakov, na nepohode učiteľov sa podieľajú aj osobné problémy a nepohoda má dosah aj na vzťahy v súkromí. Pracovná neistota vyplývajúca z krátenia úväzkov, znižovania počtu učiteľov a rušenia škôl rezonuje v oboch otázkach v skupinách učiteľov z košických škôl.

Tab. 2 Kategorizácia dôvodov prečo je nepohoda problémom školskej praxe a prečo ju zažíva veľa učiteľov

K1 Podmienky v škole		
Fyzické podmienky: nedostatočné materiálne vybavenie, málo pomôcok, pracovné priestory		
podkategória	*Prečo je nepohoda problém školskej praxe?*	*Prečo veľa učiteľov zažíva nepohodu?*
Materiálne vybavenie Pracovné priestory	**2b; 2c** **2b**	**1a**; **2c**
Organizačné podmienky: plány, rozvrhy, úväzky, zastupovanie, pracovný nepokoj, tlak zo strany vedenia, rodičov detí, vysoké nároky na prácu učiteľa, stres, náhlenie sa, veľa administratívnych povinností a úloh, pracovná neistota		

podkategória	*Prečo je nepohoda problém školskej praxe?*	*Prečo veľa učiteľov zažíva nepohodu?*
Nepokoj, tlak, stres	**1a**; **2a; 2b**	**1a; 1b**
Administratívne činnosti a aktivity nesúvisiace s vyučovacím procesom	**1a**; **1c**; **2a; 2b**	**2a; 2b**
Pracovná neistota	**2a; 2b; 2c**	**2b; 2c**
K2 Sociálne vzťahy: Vzťahy medzi žiakmi a personálnom, vzťahy medzi kolegami, medzi učiteľmi a vedením, zlá atmosféra na pracovisku, rivalita medzi učiteľmi, sociálno-patologické javy, problémové správanie žiakov		
podkategória	*Prečo je nepohoda problém školskej praxe*	*Prečo veľa učiteľov zažíva nepohodu*
S vedením školy		**1b**; **2a**
Medzi učiteľmi	**1a**; **2b; 2c**	**1b; 2a**
So žiakmi	**1a**; **2b**	**1a**; **2a; 2c**
S rodičmi žiakov		**2a**
Osobné vzťahy		**2a**
Celková atmosféra	**1b**; **2b**	
K3 Podmienky pre sebarealizáciu (sebanaplnenie): Nízky status učiteľa v očiach spoločnosti, rodičov žiakov a žiakov, nízke finančné ohodnotenie, chýbajúca pomoc zo strany kolegov a vedenia, nedostatočné podmienky pre dobrý pracovný výkon, nedostatočné kompetencie		
podkategória	*Prečo je nepohoda problém školskej praxe*	*Prečo veľa učiteľov zažíva nepohodu*
Status učiteľa	**1a**; **2a; 2c**	**1a**
Finančné ohodnotenie	**2b; 2c**	**2b;2c**
Pracovný výkon	**1a; 1b**; **1c**; **2b**	**2b**
Pomoc zo strany kolegov, vedenia	**1a**	
K4 Zdravotný stav: Psychický stav učiteľa, stres, nervozita		
Podkategória	*Prečo je nepohoda problém školskej praxe*	*Prečo veľa učiteľov zažíva nepohodu*
Psychické zdravie	**1b**; **2a**	
K5 Osobné faktory: osobné vlastnosti a schopnosti, osobné problémy a problémy v súkromnom živote		
	Prečo je nepohoda problém školskej praxe	*Prečo veľa učiteľov zažíva nepohodu*
		1b, **2c**

1a,1b – učiteľky zo škôl v okresných mestách
1c – učiteľky z malých vidieckych škôl
2a, 2b, 2c – učiteľky zo škôl v meste Košice

V tabuľke 3 sú zosumarizované odpovede na otázku, ktoré faktory podporujú nepohodu v školskom prostredí a tiež, ktoré považujú jednotlivé skupiny z ich uhla pohľadu za najdôležitejšie. Pri pohľade na tabuľku môžeme vidieť, že medzi faktormi podporujúcimi nepohodu v prostredí školy rezonujú najmä sociálne vzťahy, podmienky v škole, status a finančné ohodnotenie práce. Zo školských podmienok išlo predovšetkým o nevyhovujúce priestory, prípadne v jednej zo skupín, o stavebné práce súvisiace s rekonštrukciou školy, ktoré prebiehali počas vyučovacieho procesu. Faktormi podporujúcimi nepohodu sa javí byť aj tlak, stres a vysoké nároky na prácu učiteľa. V skupine najdôležitejších faktorov však jednoznačne dominujú vzťahy v učiteľskom kolektíve. Účastníčky fokusových skupín uvádzali závisť, rivalitu, nadradenosť, nespoľahlivosť, neúctu zo strany kolegov a tiež neschopnosť dohodnúť sa, robiť kompromisy. Za príčinu nepohody sú považované aj vzťahy učiteľov s vedením školy. V skupine činiteľov nepohody sa neobjavili vzťahy so žiakmi, aj

keď tie sa čiastočne vyskytli v dôvodoch prečo je nepohoda problémom a prečo ju veľa učiteľov zažíva. Vzhľadom na fakt, že problémové správanie a vzťahy žiakov k učiteľom sú v ostatnom období často diskutovanou témou, mnoho učiteľov sa sťažuje na uvoľnenú morálku a neprispôsobivé, drzé správanie žiakov, je toto zistenie prekvapivé. Môže byť však ovplyvnené tým, že skupiny boli zložené iba z učiteliek 1. stupňa základných škôl, kde sú ešte tieto problémy ľahšie zvládnuteľné a v otázke prežívania pohody resp. nepohody dominujú iné príčiny. V niektorých skupinách sú však uvádzané ako činitele nepohody vzťahy s rodičmi žiakov. Zdravotný stav a osobné problémy ako príčiny nepohody sa objavili iba ojedinele.

Tab 3 Kategorizácia faktorov nepohody

K1 Podmienky v škole		
Fyzické podmienky: zlé materiálne vybavenie, nevyhovujúce pracovné priestory, rekonštrukcia školy počas školského roka,		
Podkategória	*Faktory nepohody*	*Najdôležitejšie faktory nepohody*
Materiálne vybavenie	**2c**	
Pracovné priestory	**1a**; **2a; 2b; 2c**	
Organizačné podmienky: pracovný nepokoj, tlak zo strany vedenia, rodičov detí, vysoké nároky na prácu učiteľa, stres- náhlenie sa, veľa administratívnych povinností a úloh, pracovná neistota – znižovanie úväzkov, rušenie škôl		
Podkategória	*Faktory nepohody*	*Najdôležitejšie faktory nepohody*
Nepokoj, tlak, stres	**1b**; **1c**; **2a**	**1c**
Administratívne a mimovyučovacie činnosti	**1a**	
Pracovná neistota	**2c**	**2c**
K2 Sociálne vzťahy: Vzťahy medzi kolegami – závisť, napätá atmosféra v kolektíve, nadradenosť, nespoľahlivosť, nevšímavosť, neúcta, medzi učiteľmi a vedením - nedôvera, problémové vzťahy, vzťahy s rodičmi žiakov – nepochopenie, negatívne vzťahy		
Podkategória	*Faktory nepohody*	*Najdôležitejšie faktory nepohody*
S vedením školy	**1a; 1b; 1c**; **2a**	**1c**; **2a**
Medzi učiteľmi	**1a; 1b**; **1c**; **2a; 2b**	**1a; 1b**; **1c**; **2a; 2b**
S rodičmi žiakov	**1c**; **2a**	**1c**
K3 Podmienky pre sebarealizáciu (sebanaplnenie): Nepochopenie, chýbajúce uznanie, neobjektívne, nedostatočne, chýbajúce ohodnotenie práce, nízke spoločenské postavenie učiteľa, slabé finančné ohodnotenie, chýbajúca pomoc zo strany kolegov a vedenia, málo nových nápadov		
Podkategória	*Faktory nepohody*	*Najdôležitejšie faktory nepohody*
Status učiteľa	**1a; 1b**; **2a; 2b**	**2a**
Finančné ohodnotenie	**2a; 2b; 1c**	**1c**
Pracovný výkon	**2b**	
K4 Zdravotný stav: Celkový zdravotný stav		
Podkategória	*Faktory nepohody*	*Najdôležitejšie faktory nepohody*
Celkový zdravotný stav	**1a**	**1a**
K5 Osobné faktory: osobné vlastnosti a schopnosti, osobné problémy a problémy v súkromnom živote		
	Faktory nepohody	*Najdôležitejšie faktory nepohody*
	2b	

1a,1b – učiteľky zo škôl v okresných mestách
1c – učiteľky z malých vidieckych škôl
2a, 2b, 2c – učiteľky zo škôl v meste Košice

Ďalšia otázka v diskusii smerovala k tomu, aké sú indikátory nepohody u učiteľov. Príznaky nepohody, ktoré uviedli jednotlivé skupiny sme zaradili do dvoch kategórií. Prvú kategóriu tvorili výkonovo-motivačné indikátory. Učitelia uvádzali najmä nechuť pracovať, znížený kreativitu a znížený záujem robiť niečo nové, znížený pracovný výkon a problémy so sústredením. Druhú skupinu tvorili indikátory súvisiace so zdravím fyzickým a psychickým. V tabuľke 4 môžeme vidieť, že výkonovo-motivačné indikátory uviedli všetky skupiny a zo zdravotných dominovalo psychické zdravie, konkrétne uvádzali celkový psychický stav učiteľa, vyčerpanosť, podráždenosť a nervozitu.

Tab. 4 Indikátory nepohody

Výkonovo-motivačné	
Znížená pracovná motivácia	**1a; 1b; 2a; 2b; 2c**
Znížený výkon, tvorivosť	**1a; 1b; 1c; 2a; 2b; 2c**
Zdravotné	
Fyzické zdravie	**1a; 1b**
Psychické zdravie	**1b; 1c; 2b; 2c**

1a,1b – učiteľky zo škôl v okresných mestách
1c – učiteľky z malých vidieckych škôl
2a, 2b, 2c – učiteľky zo škôl v meste Košice

Ďalšia časť diskusie bola zameraná na opatrenia, ktoré by v záujme zvýšenia pohody učiteľov urobili, keby sa stali riaditeľmi resp. riaditeľkami školy. Mali sa vyjadriť jednak k zmenám okamžitým (čo by ste urobili zajtra ráno) a jednak k zmenám dlhodobým (čo by ste urobili počas nasledujúceho školského roka). Medzi opatreniami, na ktorých sa učiteľky zhodli dominujú opatrenia týkajúce sa sociálnych vzťahov. Bezodkladne by zmenili správanie vedenia smerom k učiteľom a z dlhodobého hľadiska by sa sústredili na zlepšenie vzťahov v kolektíve zamestnancov. Vo viacerých skupinách sa objavila snaha o zlepšenie ohodnotenia a statusu učiteľov. Opatrenia týkajúce sa zlepšenia finančného ohodnotenia sa objavili len v skupinách učiteliek zo škôl z okresných miest a vidieckych škôl. Tieto školy takisto ako jediné navrhli aktivity na podporu zdravia. Tri skupiny považujú za dôležité pre posilnenie well-beingu na školách aj možnosť učiteľov spolurozhodovať na chode školy. Z dlhodobého hľadiska rezonovali aj opatrenia týkajúce sa tvorby a dodržiavania pravidiel, rozvrhov hodín a množstva administratívnej práce. Opatrenia týkajúce sa zlepšenia vzťahov so zriaďovateľmi odzneli v skupine učiteliek z malých vidieckych škôl. V diskusii nevyvstali žiadne opatrenia, ktoré by súviseli s pracovným výkonom učiteľov.

V rámci diskusie vo fokusových skupinách boli položené aj otázky, týkajúce sa pravidiel a dohôd v rámci školy, ktoré slúžia na podporu pohody. Skupiny uvádzali zväčša formálne písané pravidlá a dohody, ako je školský, pracovný a vnútorný poriadok. Ojedinele boli spomenuté aj nepísané pravidlá ako napr. oslavy narodenín kolegov, ktoré prebiehajú dohodnutým spôsobom a upevňujú vzťahy v kolektíve, alebo možnosť prísť s návrhmi za vedením. Jedna zo skupín (1a) uviedla ako školskú politiku vzťahujúcu sa k pohode resp. nepohode aj výšku úväzkov, spôsoby odpracovania si vedľajších prázdnin a tiež spôsob a pravidlá odmeňovania. Zo záverov diskusií v skupinách vyplynulo, že tieto pravidlá v školách tvorí a implementuje vedenie v spolupráci so zamestnancami, niektoré aj ministerstvo, prípadne zriaďovateľ. Uvedené pravidlá na školách fungujú (všetky skupiny), pretože sú dohodnuté, odsúhlasené, akceptované (1a; 1b; 2a), za nedodržanie sú vyvodené dôsledky (1c), sú záväzné (2b), ale aj preto, lebo podnecujú aktivitu (2c), vnášajú do práce

pokojnú atmosféru (2b; 2c), sú spravodlivé (2c). Nepísané pravidlá fungujú vďaka vnútornej motivácii (2b). Ak niekedy pravidlá nefungujú, dôvodom je prepracovanosť, veľa iných problémov, nedostatok energie, nezodpovednosť (2a), ale aj nedôslednosť a nekorektnosť (2b).

Diskusia

Naše výsledky čiastočne korešpondujú so štúdiou Dunlopa a Macdonalda (2004), kde učitelia tiež uvádzali administratívne povinnosti a sociálne vzťahy za stresujúce faktory ich práce. V tejto štúdii sa ukázala byť najzávažnejším faktorom nepohody resp. stresorom, nedisciplinovanosť žiakov. Neprimerané správanie žiakov, ako závažný faktor záťaže, uvádza aj Bendl (2001). Tento problém však v nami realizovaných fokusových skupinách rezonoval iba ojedinele, konkrétne ako dôvod, prečo je nepohoda problémom školskej praxe a prečo veľa učiteľov nepohodu zažíva. Vo výpočte faktorov vplývajúcich na nepohodu učiteľov sa neprimerané správanie žiakov neobjavilo. Vzhľadom na fakt, že problémové správanie a vzťahy žiakov k učiteľom sú v ostatnom období často diskutovanou témou, mnoho učiteľov sa sťažuje na uvoľnenú morálku a neprispôsobivé, drzé správanie žiakov, je toto zistenie prekvapivé. Môže však byť ovplyvnené tým, že skupiny boli zložené iba z učiteliek 1. stupňa základných škôl, kde sú ešte tieto problémy ľahšie zvládnuteľné a v otázke prežívania pohody resp. nepohody dominujú iné príčiny. Častejšie sa v diskusiách vyskytovali príčiny nepohody na báze slabšieho materiálneho vybavenia a nízkeho finančného ohodnotenia. Tieto môžu byť dôsledkom situácie v našom školstve, ktoré je zo strany štátu dlhodobo finančne podhodnotené. Vo vyššie spomínanej škótskej štúdii tieto dôvody nerezonovali a nie sú priamo uvedené ani v popise kategórií fínskeho modelu školského well-beingu (Konu, Rimpäle, 2002; Konu, Viitanen, Lintonen, 2010). Problémy vedúce k nepohode v školskom prostredí, ktoré uviedli účastníčky našich fokusových skupín sa v mnohom zhodujú s výsledkami iných výskumov orientovaných na faktory spôsobujúce vysoké zaťaženie učiteľov (Paulík, 1998; Miňhová - Jiřincová – Holeček, 2001). Nepohodou a problémami, ktoré ju vyvolávajú, sú ovplyvňovaní predovšetkým učitelia, žiaci, ale aj rodinní príslušníci učiteľov a čiastočne tiež vedenie školy, zriaďovateľ a rodičia žiakov.

Vyjadrenia skupín na otázku, týkajúcu sa konkrétnych indikátorov nepohody, sme rozdelili do dvoch kategórií: výkonovo-motivačné faktory a zdravotné faktory. Učiteľ, ktorý je v nepohode, podľa názoru účastníčok fokusových skupín, chodí s nechuťou do práce, nemá záujem o nové postupy, metódy a programy, má ťažkosti so sústredením a nedokáže sa od problémov odpútať. Jeho celkový výkon a motivácia pracovať sú znížené. Nepohoda negatívne vplýva na jeho celkový fyzický a psychický stav a na jeho správanie. Býva nervózny, podráždený a vyčerpaný. Uvedené symptómy nepohody sú totožné s mnohými z príznakov syndrómu vyhorenia ako ich uvádza napr. Křivohlavý (2001). Aj v odbornej literatúre existujú výskumné práce, ktoré spájajú well-being a syndróm vyhorenia (Pillay – Goddard – Wills, 2005; Chung, Harding, 2009).

Záverečné otázky fokusových diskusií sa týkali opatrení okamžitého a dlhodobého charakteru zo strany vedenia školy s cieľom podporiť pohodu učiteľov. Z obidvoch časových hľadísk jednoznačne dominovali opatrenia zamerané na zlepšenie sociálnych vzťahov, ako zo strany vedenia k učiteľom (zmena okamžitá, zhodlo sa všetkých šesť skupín), tak medzi učiteľmi navzájom. Práca učiteľa na škole je vo veľkej miere závislá na sociálnych vzťahoch, učiteľ vstupuje do mnohých interpersonálnych interakcií, ktoré môžu byť pre neho zaťažujúce a môžu narúšať jeho pocit pohody. Na druhej strane, fungujúce sociálne vzťahy sú zdrojom sociálnej opory a pre well-being učiteľa sú podporujúce. Na dôležitosť tohto faktora poukazujú napríklad aj Řehulka a Řehulková (1998), Holeček, Jiřincová a Miňhová (2001), Židková a Martinková (2003), Dunlop a Macdonald (2004) a Čáp a Mareš, (2007). Sociálne vzťahy tvoria oprávnene samostatnú kategóriu modelu školského well-beingu fínskych

autorov (Konu, Rimpäle, 2002; Konu – Viitanen - Lintonen,2010). Dobré vzťahy so strany vedenia k učiteľom v zmysle sociálnej opory, angažovaného a podnecujúceho prístupu zdôrazňujú aj Blase (1984), Souza-Poza a Souza-Poza 2000), Abbey a Esposito (2001), Gillernová (2003), Dunlop a Macdonald (2004), Sakoda, Tanak a Fuchigami (2004) a Saaranen et al. (2007). Učiteľky by uvítali zo strany vedenia možnosť prísť kedykoľvek a byť vypočuté, vykonanie opatrení podporujúcich lepšie interpersonálne vzťahy medzi učiteľmi navzájom (vytvorenie priestoru pre spoločné stretávanie sa, rôzne akcie „teambuldingového" charakteru, riešenie problémových a konfliktných zamestnancov), ale aj také zdanlivo samozrejmé veci ako sú úsmev, slová ďakujem a prosím.

V navrhovaných zmenách, ktoré by podporili ich well-being uviedli učiteľky aj opatrenia administratívneho charakteru, ako napríklad naplnenie úväzkov, rozvrhy viac „šité na mieru", stabilné pravidlá, rovnako platiace pre všetkých, a tiež väčšiu propagáciu školy navonok, podporujúcu stabilitu ich pracovného miesta. V kategórii opatrení týkajúcich sa sebanaplnenia učitelia uviedli lepšie ohodnotenie práce, povzbudenie, pomoc zo strany vedenia, dôraz na ich návrhy a myšlienky týkajúce sa chodu školy, ale aj, čo nie je prekvapujúce, lepšie finančné ohodnotenie práce. Z pohľadu interpersonálnej teórie by sa dalo povedať, že učiteľky volajú po správaní riaditeľa poskytujúcom úctu. Korešponduje to napríklad aj zo zisteniami Paulíka (2002) a Mlčáka (2002).

V rámci dlhodobých opatrení sa objavila aj požiadavka zabezpečenia aktivít podporujúcich zdravie – relaxačné a rekondičné pobyty.

Potešilo nás zistenie, že pravidlá, ktoré súvisia s pohodou učiteľov na škole sa tvoria zväčša za ich účasti a že sa dodržiavajú. Menej pozitívnym je však fakt, že ide výlučne o všeobecné predpisy a organizačné pravidlá (školský, vnútorný, pracovný poriadok). Žiadna zo skupín nereferovala o špecifických dohodách resp. opatreniach týkajúcich sa well-beingu učiteľov, alebo školy ako takej. V diskusiách odzneli aj výroky vyjadrujúce spokojnosť so súčasným vedením školy a vyjadrenia, že by nič podstatné nemenili.

Záver

Zistili sme, že podľa názoru účastníčok diskusií je nepohoda učiteľov problémom školskej praxe, že je veľa učiteľov, ktorí ju zažívajú, nepohoda znižuje ich výkonnosť, chuť a motiváciu do práce a má negatívne dôsledky nielen na ich fyzický, ale predovšetkým psychický zdravotný stav. Príčiny nepohody vidia najmä v interpersonálnych vzťahoch, ale aj v nedostatočnom ocenení práce učiteľa a v materiálnych a organizačných podmienkach na školách. Opatrenia slúžiace na zvýšenie úrovne pohody učiteľov, ktoré v diskusiách navrhovali, boli smerované na zmeny vo vyššie uvedených oblastiach, zvlášť na zlepšenie vzťahov medzi učiteľmi navzájom, vzťahov vedenia školy k učiteľom, ale aj vzťahov so žiakmi a ich rodičmi.

Literatúra

ABBEY, D.E, ESPOSITO, J.P. 2001. Social Support and Principal Leadership Style: A Means to Reduce Teachers Stress, In *Education.* 2001, vol. 105, no. 3, p. 327-332.

BENDL, S. 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. 267s., ISBN 80-85866-80-3.

BLASE, J.J. 1984. Teaching coping and schol principal behaviors. In *Contemporary Education* . ISSN 0010-7476, 1984, p. 21-31.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. Psychologie pro učitele. 2.vyd. Praha: Portál. 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUNLOP, C.A, MACDONALD, E.B. 2004. *The teachers Health and Wellbeing Study Scotland*. Edinburgh: NHS Health Scotland, Woodburn House, 2004. 80s.

EVERS, W.J.- TOMIC, W.- BROUWERS, A.. 2004. Burnout among teachers: Students and teachers´perceptions compared. In *School Psychology International*. ISSN: 0143-0343, 2004, vol. 25, no. 2, p. 131-148
GILLERNOVÁ, I. 2003. Sociální vztahy ve škole a profesní dovednosti učitele. In *Svoboda, M., Humpolíček, P., Humpolíčková, J. (Eds.), Sociální procesy a osobnost 2003* [CD -ROM]. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně, 2003, s. 97-106.
CHUNG, MC, HARDING, C. 2009. Investigating Burnout and Psychological Well-Being of Staff Working with People with Intellectual Disabilities and Challenging Behaviour: The Role of Personality. In *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2009. roč. 22, no. 6, p. 503-591.
KONU, A. – VIITANEN, E. – LINTONEN, T. 2010. Teachers´ wellbeing and perceptions of leadership practices. In *International Journal of Workplace Health Management,* ISSN 1753-8351, 2010, vol. 3, no. 1, p. 44-57
KONU, A., RIMPELÄ, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. In Health Promot Int. 2002, vol. 17, no. 1, p. 79-87.
KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. Psychologie zdraví a kvality života. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 3.* Brno: Nakl. Pavel Křepela, 2001, ISBN 8090265375, s. 23-28.
MIŇHOVÁ, J. - JIŘINCOVÁ, B. - HOLEČEK, V. 2001. Faktory ohrožení osobnosti učitele. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 3.* Brno: Nakl. Pavel Křepela, 2001, ISBN 8090265375, s.63 – 73.
MLČÁK, Z. 2002. Psychická záťěž učitelů a sociálně suportívní chování ředitele školy. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 4.* Brno: Nakl. Pavel Křepela, 2002, ISBN 80-902653-9-1, s. 27-38.
PAULÍK, K. 1998. Co obtěžuje učitele různých typů škol. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 1.* Brno: Nakl. Pavel Křepela, 1998, s. 35-41.
PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*.1.vyd. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1999. s. 135, ISBN 80-7042-550-4.
PAULÍK, K. 2002. Některé psychologické faktory pracovní spokojenosti učitelů. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 4.* Brno: Nakl. Pavel Křepela, 2002, ISBN 80-902653-9-1 , s.15 – 25.
PILLAY, H. – GOODARD, R. – WILSS, L. 2005. Well-Being, Burnout And Competence: Implications For Teachers. In: *Australian Journal of Teacher Education*. 2005, vol.30, no. 2, s. 22 – 33.
PITHERS, R.T. 1998. Scottish and Australian teachers stress and strain: a comparative study. In *British Journal of Educational Psychology*. ISSN 2044-8279, 1998, vol. 68, p. 269-279.
PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7
ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. 1998. Problematikatělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In *Řehulka, E.,Řehulková, O. (Eds.) Učitelé a zdraví 1.*Brno: Nakl. Pavel Křepela, 1998, s. 99 – 104.
SAARANEN, T. et al. 2007. Occupational welbeing of school staff members: a structural eqation model. In *Health Education Research.* ISSN 0268-1153. 2007, vol. 22, no. 2, p. 248 – 260.
SAKODA, Z. - TANAK K. - FUCHIGAMI, K. 2004. Teachers´ perception of social support from principals, In *Japanese Journal of Educational Psychology*. ISSN: 0021-5015, 2004, p. 448-457.
SMYLIE, M. 1999. Teacher Stress in a time of Reform. In *Vanderberghe, R., Huberman, A.M. (eds), Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge Universiy Press, 1999. ISBN 0521622131. 362 p.

SOUZA – POZA, A., SOUZA-POZA, A.,A. 2000. Wellbeing at work: a cross-national analysis of the levels and determinants of job satisfaction. In *Journal of Socio-Economics*. ISSN 1053-5357, 2000, vol. 29, no. 4, p. 517-538.
VAN PETEGEM, K. et al 2005. Relationships Between Teacher Behaviour Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. In *The Journal of Clasroom Interaction*. ISSN 0749-4025, 2005, vol. 40, no. 2, p.34-43.
VYVERMAN, V., VETTENBURG, N. 2010. School-well-being among young people: is it influenced by the patents´socioeconomic background? In *Educational studies.* 2010, vol 35, no. 2, p. 191 – 204.
XIN, M., MACMILLAN, R.B. 1999. Infulences of workplace conditions on teacher ´s job satisfaction. In *Journal of Educational Research*. ISSN: 0022-0671. 1999, vol. 93, p. 220-229.
ŽIDKOVÁ, Z., MARTINKOVÁ, J. 2003. Psychická zátěž učitelů základních škol. In *České pracovní lekářství.*2003, roč. 4, č. 3, s. 6 -10.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Anna Janovská
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov, SR
email: anna.janovska@unipo.sk

*** VEGA grant 1/0831/10**

WELL-BEING UČITEĽOV V KONTEXTE SOCIODEMOGRAFICKÝCH CHARAKTERISTÍK

Anna Janovská, SR

Abstrakt
V našom príspevku sme sa zamerali na životnú spokojnosť, subjektívnu pohodu a sociálny well-being učiteľov základných škôl. Životnú spokojnosť sme merali prostredníctvom Dotazníka životnej spokojnosti (Rodná, Rodný, 2001), subjektívnu pohodu sme zisťovali prostredníctvom Škály emocionálnej habituálnej pohody SEHP (Džuka, Dalbertová, 2002). Položky merajúce sociálny well-being boli prevzaté z práce C.L.M. Keyesovej (1998). V práci poukazujeme na zaujímavé rozdiely v úrovni well-beingu učiteľov z hľadiska sociodemografických charakteristík.

Abstract
In our paper we focus on life satisfaction, subjective well-being and social well-being of primary school teachers. Life satisfaction was measured through a questionnaire of life satisfaction (Rodná, Rodný, 2001), subjective well-being was measured by The Scale of Emotional Habitual Well-being SEHP (Džuka, Dalbert, 2002). Items measuring social well-being were taken from C.L.M. Keyes (1998). The study points to interesting differences in the level of well-being of teachers in terms of sociodemographic characteristics..

Kľúčové slová
subjektívna pohoda, sociálna pohoda, učitelia, sociodemografické charakteristiky

Key words
subjective well-being. Social well-being, teachers, sociodemographic characteristics

Úvod

Well-being resp. subjektívna pohoda býva v odbornej literatúre ponímaný z dvoch uhlov pohľadu. Jedným z nich je eudaimonické chápanie zamerané na rozvoj osobného potenciálu (Ryffová, Keyesová, 1995; Ryffová, Singer, 2008). Druhý uhol pohľadu, ktorý vychádza z hedonizmu, sa sústreďuje predovšetkým na prežívanie človeka a jeho spokojnosť so životom. Zameriava sa na dva aspekty subjektívnej pohody – kognitívny a emocionálny. Predstaviteľom tohto smeru je aj Diener, podľa ktorého pozostáva emocionálny resp. afektívny komponent z pozitívnej a negatívnej afektivity a kognitívno-evaluatívny komponent v sebe obsahuje jednak celkovú spokojnosť so životom a zároveň i spokojnosť s rozličnými oblasťami života (Džuka, 2004). Biswas-Diener, Diener a Tamir (2004) uvádzajú okrem dvoch základných rovín subjektívnej pohody (kognitívnej a afektívnej) tiež tri komponenty tohto konštruktu: pozitívne emócie, neprítomnosť negatívnych emócií a vlastné posúdenie spokojnosti.

Šolcová a Kebza (2005) poukazujú na dve úrovne subjektívnej pohody (podľa terminológie autorov osobnej pohody) – individuálnu (zahrňujúcu jej štruktúru a dynamiku) a sociálnu. Aj z pohľadu pozitívnej psychológie je well-being tvorený dvoma základnými dimenziami, psychologickou a sociálnou. Keyesová (1998) argumentuje, že well-being sa týka nie len osobného, ale aj sociálneho pozitívneho fungovania. Autorka uvádza päť dimenzií sociálnej pohody: sociálne prijatie, sociálna aktualizácia, spoluúčasť na spoločenskom dianí, sociálna súdržnosť a sociálna integrácia. Keyesová a Lopez (2002) operacionalizuje uvedené dimenzie. Sociálne prijatie spočíva v pozitívnych postojoch voči ľuďom, v ich akceptácii a vychádza z viery v to, že ľudia sú láskaví a priateľskí. Sociálna aktualizácia vychádza z presvedčenia, že svet sa stáva lepším miestom pre každého a že sa spoločnosť vyvíja pozitívne. Spoluúčasť na spoločenskom dianí spočíva vo vedomí, že jednotlivec je prospešný pre spoločnosť a jeho prínos je ňou pozitívne hodnotený. Sociálna súdržnosť je vnímanie sociálneho sveta ako logického, pochopiteľného, predpovedateľného a

napokon sociálna integrácia je založená na pocite prináležitosti a začlenenia do komunity, ktorá sa pre jedinca stáva zdrojom opory a spokojnosti.

Faktory ovplyvňujúce subjektívnu pohodu môžeme vo všeobecnosti rozdeliť na vonkajšie (súvisiace s prostredím, v ktorom človek žije) a vnútorné (súvisiace s osobnostnou štruktúrou). Medzi vonkajšie faktory patria životné podmienky, ekonomický a sociálny status, sociálne väzby, pracovné podmienky a pod. (Ryffová, Heidrich, 1997, podľa Tišanská, Kožený, 2004).

Základné faktory subjektívnej pohody podľa Blatného (2005) je možné rozdeliť do štyroch kategórií:

- *Socioekonomické a demografické faktory* (rod, vek, vzdelanie, rodinný stav, zdravotný stav, zamestnanie, bývanie, vierovyznanie), ktoré vysvetľujú cca 5–20% rozptylu well-beingu (Campbell - Converse - Rodgers, 1976, podľa Diener – Lucas – Scollon, 2006).
- *Osobnostné dispozície* (extroverzia, neurotizmus, otvorenosť, svedomitosť, prívetivosť, tiež príbuzné charakteristiky ako je Rotterova lokalizácia kontroly, Heiderov atribučný štýl, Bandurova koncepcia self-efficacy, koncepcia hardiness Kobasovej, resiliencia, koncepcia zmyslu pre koherenciu Antonovského, Seligmanova koncepcia naučeného optimizmu, copingové štýly).
- *Diskrepancia a zhoda medzi osobnými očakávaniami, potrebami, ašpiráciami, cieľmi, plánmi, túžbami a reálnou skutočnosťou*. Pozitívny vplyv majú primerané ciele, ktoré nie sú ani príliš nízke, ani príliš vysoké. Dôležité je tiež, aby ciele boli kongruentné s osobným motivačným systémom.
- *Sociálne vzťahy* – pozitívny vplyv sociálnej opory, začlenenie do kvalitných sociálnych vzťahov.

Socioekonomické a sociálne faktory vo vzťahu k subjektívnej pohode boli skúmané viacerými autormi. Socioekonomický status má pre prežívanie subjektívnej pohody pozitívny význam a jeho pôsobenie sa premieta do viacerých oblastí determinujúcich well-being (starostlivosť o zdravie, výživa, možnosti relaxu a pod.). Tento vzťah však nie je priamočiary, ide skôr o dosiahnutie socioekonomickej úrovne zabezpečujúcej základné fungovanie jednotlivca (Kebza, 2005). Mnohé negatívne efekty nízkeho statusu sú skôr výsledkom procesov sociálneho porovnávania (Ryan, Deci, 2001). Ayyash-Abdo, Alamuddin (2007) poukázali na spojenie medzi subjektívnou pohodou a socioekonomickým statusom, ale tiež uvádzajú, že lepším prediktorom spokojnosti so životom sú vnútorné osobnostné charakteristiky, než demografické premenné. Vysoký socioekonomický status definovaný výškou príjmu, vzdelaním a povolanímmá pozitívny vplyv na životnú spokojnosť. Zvlášť silný je vzťah medzi príjmom a spokojnosťou s prácou (Rodná, Rodný, 2001). Výška príjmu pozitívne korelovala so šťastím a negatívne s negatívnou emotivitou, ako na úrovni jednotlivcov, tak aj na úrovni národov (Weiting et al., 2009). Aj úroveň sociálneho well-beingu sa ukazuje byť vyššia u osôb s vyšším vzdelaním a lepším socioekonomickým statusom (Keyes, 1998).

Šolcová a Kebza (2005) vo svojej výskumnej štúdii mapujúcej prediktory subjektívnej pohody na reprezentatívnej vzorke českej populácie uvádzajú vysoko signifikantný vzťah medzi subjektívnou pohodou a vyššou úrovňou sebauplatnenia, internou lokalizáciou kontroly a vyšším vzdelaním. Vzťah medzi prežívaním subjektívnej pohody a rodom a vekom nebol v tejto štúdii preukázaný. Iní autori (Ryffová, 1995; Ryffová, Singer, 1998) uvádzajú, že ženy (bez ohľadu na vek) posudzujú pozitívnejšie svoje vzťahy s druhými a svoj osobný rast, prípadne, že vyššia miera extroverzie u žien - senioriek súvisí so zriedkavejším prežívaním negatívnych emócií (Kačmárová, 2007). Ruini et al. (2003) konštatujú na základe realizovaného výskumu, že ženy vo všeobecnosti udávajú nižšiu úroveň subjektívnej pohody (okrem pozitívnych sociálnych vzťahov) a vyššiu úroveň distresu a osobnostných porúch, než

muži. Vplyv rodu na celkovú spokojnosť so životom sa javí byť nepatrný. Vo väčšine výskumov sa nepreukázali žiadne rozdiely, v niektorých výskumoch boli spokojnejší muži, inde ženy (Rodná, Rodný, 2001). Nolen-Hoeksema a Rusting (2003) podávajú zhrnutie poznatkov a výskumov týkajúcich sa subjektívnej pohody v kontexte rodu. Uvažujú o tom, či v rodových rozdieloch týkajúcich sa well-beingu hrajú významnejšiu rolu biologické alebo sociálne faktory. Ženská rola a stereotypy vedú k ženy k internalizácii problémov. Na druhej strane muži sú rolovo vedení k externalizácii. Tieto stereotypy formujú prežívanie ako pozitívnych, tak aj negatívnych emócií. Ženy sa javia byť viac emocionálne expresívne (okrem emócií vyjadrujúcich hnev), vykazujú vyššiu úroveň afektivity, používajú viac internalizovaných než externalizovaných copngových stratégií a disponujú vyššou mierou empatie. V záťažových situáciách a v situáciách, keď sa dostávajú do konfrontácie s negatívnymi udalosťami sú náchylné premietať intenzívne afektívne prežívanie smerom dovnútra, čo vedie k depresii, anxiete, pocitom hanby a viny. Muži, naopak vykazujú nižšiu intenzitu afektvity, na distres reagujú častejšie externalizovane než internalizovane a majú nižšiu mieru empatie. V stresových situáciách častejšie ako ženy používajú externalizované copingové stratégie.

Vzťah veku a subjektívnej pohody je nejednoznačný. V niektorých komponentoch subjektívnej pohody ide o vzťah pozitívny, v iných o negatívny, alebo sa žiadny signifikantný vzťah nepreukázal. Ryffová a Keyesová (1995) skúmali na reprezentatívnej vzorke Američanov (USA) závislosť well-beingu na veku. Hodnoty v škálach zmysel života a osobný rozvoj boli vo vyšších vekových skupinách signifikantne nižšie ako v mladších vekových skupinách. Škála pozitívne vzťahy s druhými a zvládanie životného prostredia však vykazovala vo vyšších vekových skupinách vyššie hodnoty. Rozdiel bol zistený medzi mladšou a strednou vekovou skupinou v škále autonómia, mladšia skupina dosahovala nižšie hodnoty. V škále sebaprijatie neboli zistené rozdiely z hľadiska veku. Sociálna pohoda, podobne ako psychologický well-being, koreluje s vekom rôznym spôsobom. Niektoré aspekty s vekom lineárne klesajú, iné stúpajú. Niektoré stúpajú nelineárne (Keyes, 1998).

Medzi ďalšie faktory, ktoré prispievajú k životnej spokojnosti zaraďuje Hamplová (2004) rodinu, prácu a v menšej miere aj vzdelanie. Fahrenberg et al. (1994, podľa Rodná, Rodný, 2001) uvádza jednoznačnú spojitosť medzi rodinným stavom a životnou spokojnosťou v reprezentatívnej štúdii nemeckej populácie. Osoby, ktoré žijú v partnerskom zväzku boli so svojim životom spokojnejšie. V západnom svete, ženatí muži resp. vydaté ženy udávajú vyššiu mieru šťastia a spokojnosti, ako tí, ktorí nikdy nežili v manželskom zväzku, sú rozvedení alebo žijú oddelene. Zdá sa, že dôležitejším faktorom ako žiť v partnerstve, by mala byť jeho kvalita. Ľudia, ktorí považujú svoje manželstvo za uspokojujúce, ktorí stále cítia lásku k svojmu partnerovi, veľmi zriedka udávajú, že sú nešťastní, nespokojní so životom alebo depresívni (Myers, 2003).

Pohoda učiteľov, ako subjektívna, tak aj sociálna je vo vzťahu k mnohým faktorom. Dôležitú rolu hrajú fyzické, materiálne a organizačné podmienky v škole, sociálne vzťahy, možnosti sebarealizácie a spolurozhodovania v otázkach týkajúcich sa chodu školy. V neposlednom rade je dôležitým faktorom aj primerané finančné a nefinančné ohodnotenie práce učiteľa.

Konu, Viitanen a Lintonen (2010) zistili signifikantné diferencie v jednotlivých kategóriách školského well-beingu z hľadiska rodu, počtu vyučovacích hodín, typu zamestnaneckého pomeru (plný pracovný úväzok, čiastočný pracovný úväzok), počtu rokov, ktoré učiteľ na danej škole vyučuje a tiež podľa typu školy (elementárna škola – 1. až 6. ročník, nižšia stredná škola – 7. až 9. ročník, spojená škola – 1. až 9. ročník). Muži učitelia elementárnej a nižšej strednej školy hodnotili svoj zdravotný stav lepšie ako ženy učiteľky rovnakých typov škôl. Učiteľky zo spojených a nižších stredných škôl posudzovali školské podmienky horšie ako muži a učitelia z elementárnych škôl. Učitelia – muži zo spojených

škôl vnímali svoje sociálne vzťahy ako lepšie fungujúce. Učitelia zamestnaní na čiastočný úväzok posudzovali ako podmienky v škole, tak aj možnosti pre sebanaplnenie lepšie ako tí, ktorí boli zamestnaní na plný úväzok.

Zaujímavým sa javí byť zistenie, že učitelia zamestnaní na dobu určitú vnímali svoj zdravotný stav a podmienky v škole lepšie, ako učitelia zamestnaní na stálo – dobu neurčitú. Čo sa týka doby, ktorú učitelia vyučujú na danej škole, bol zistený iba jeden signifikantný rozdiel v rámci učiteľov spojených škôl, kde tí, ktorí vyučovali na škole menej ako jeden rok vnímali školské podmienky lepšie, ako tí, ktorí na danej škole vyučovali viac ako päť rokov. Vo všeobecnosti bol well-being učiteľov vyšší v elementárnych školách a nižší v nižších stredných školách. Učitelia muži a tí, ktorí boli zamestnaní na dobu určitú vykazovali vyššiu mieru pohody ako ženy učiteľky a zamestnaní na dobu neurčitú. Spokojnosť s organizáciou a praktikami vedenia bola tiež vyššia u učiteľov elementárnych škôl.

Van Petegem et al. (2005) vo výskumnej štúdii zaznamenali pozitívny vzťah medzi rokmi praxe učiteľa a well-beingom. Poukazujú na vzťah kompetentnosti k subjektívnej pohode, keď skúsenejší učitelia vykazujú vyššiu úroveň subjektívnej pohody ako tí, ktorí majú skúsenosti menej. K podobným výsledkom dospeli aj Taylor a Tashakkori (1995, podľa Pillay – Goddard – Wilss, 2005). Xin a MacMillan (1999) však uvádzajú, že učitelia, ktorí vyučujú dlhšie boli pracovne menej spokojní. Paulík (1999) na základe svojho rozsiahleho výskumu uvádza, že ženy učiteľky vykazovali častejšiu spokojnosť ako muži učitelia a tiež, že v skupine nespokojných učiteľov bol menší podiel žien. Relatívne najvyššiu spokojnosť udávali učitelia vysokých škôl a najviac nespokojných bolo medzi učiteľmi 2. stupňa základných škôl.

Výskum

Ciele výskumu a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú rozdiely v hodnotení subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy učiteľmi z hľadiska vybraných sociodemografických charakteristík.

Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 265 respondentov učiteľov základných škôl Košického a Prešovského kraja, pričom 89,6 % vzorky tvorili ženy a 10,4 % muži. Priemerný vek respondentov bol 42,14 roka, vekové rozpätie od 24 do 68 rokov. Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov našej výskumnej vzorky variovala od 0,50 roka do 50 rokov, pričom priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola 17,92 roka. 39,7 % učiteľov vyučovalo na prvom stupni resp. prevažne na prvom stupni ZŠ a 60,3 % vyučovalo na druhom stupni resp. prevažne na druhom stupni ZŠ.

Štatistické spracovanie výsledkov

Na posúdenie rozdielov sme vzhľadom na rozloženie závislých premenných v sledovanej vzorke použili rozdielovú neparametrickú štatistiku, konkrétne Mann-Whitneyho U test a Kruskal-Wallisov test. Pracovali sme na hladine štatistickej významnosti 0,05 a menej. Výsledky boli spracované v štatistickom programe SPSS 1

Metodiky

Na zisťovanie hodnôt závislej premennej- subjektívnej pohody sme použili:

- Dotazník životnej spokojnosti autorov Fahrenberga, Myrteka, Schumachera a Brahlera, (Rodná, Rodný, 2001), ktorý je určený k posudzovaniu celkovej životnej spokojnosti a spokojnosti v oblastiach: zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, vzťah k vlastným deťom, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známi, príbuzní, bývanie. Sumárne skóre životnej spokojnosti (DZS sum) sme vytvorili sčítaním skóre pre oblasti zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, vzťah k vlastnej osobe, priatelia, známi a príbuzní a bývanie.

- Škálu emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (Džuka, Dalbertová, 2002), ktorá pozostáva z dvoch subškál (pozitívne a negatívne rozpoloženie) merajúcich emocionálny komponent subjektívnej pohody. Položky, celkovo 10, ktoré obsahuje, reprezentujú pozitívne a negatívne emócie a telesné pocity. Pozitívne rozpoloženie merajú štyri položky (pôžitok, telesná sviežosť, radosť, šťastie), negatívne rozpoloženie je reprezentované šiestimi položkami (hnev, pocit viny, hanba, strach, bolesť, smútok).

- Sociálnu pohodu sme merali dotazníkom, ktorý bol zostavený na základe položiek, ktoré použila Keyesová (1998) vo svojej štúdii zameranej na overenie teórie sociálneho well-beingu. Položky sme upravili tak, že sa týkajú konkrétne prostredia školy. Meria nasledovné dimenzie sociálnej pohody: sociálna integrácia (SIn), sociálne prijatie (SAc), spoluúčasť na spoločenskom dianí (SCo), sociálna aktualizácia (SAt) a sociálna súdržnosť(SCh). Súčet všetkých položiek dotazníka po ich prepólovaní tvorí sumárne skóre sociálneho well-beingu v prostredí školy (SWBsum). Každá z dimenzií je reprezentovaná troma položkami a respondent vyjadruje mieru svojho súhlasu na sedemstupňovej škále.

Nezávislými premennými boli sociodemografické premenné (rod, vek, rodinný stav, výška čistého mesačného príjmu domácnosti, dĺžka pedagogickej praxe, stupeň školy, na ktorom respondent vyučuje, veľkosť školy, na ktorej respondent vyučuje).

Výsledky a interpretácia

Analýza rozdielov z hľadiska rodu bola poznamenaná zložením výskumnej vzorky. Keďže išlo o učiteľov základných škôl muži tvorili cca 10% z celej výskumnej vzorky. Na zistenie signifikantných rozdielov sme použili Mann-Whitneyho U test. Zistili sme rozdiely v spokojnosti s prácou a zamestnaním, ktoré poukazujú na vyššiu spokojnosť s danou oblasťou života u mužov, než u žien. Taktiež sme zistili rozdiely poukazujúce na vyššiu mieru sociálnej integrácie a sociálnej súdržnosti u mužov učiteľov v porovnaní so ženami učiteľkami (tabuľka 1). Na tieto štatisticky významné rozdiely je potrebné nahliadať opatrne vzhľadom k spomínanému zloženiu vzorky z hľadiska rodu.

Tab. 1 Signifikantné rozdiely v ukazovateľoch subjektívnej a sociálnej pohody v prostredí školy z hľadiska rodu

	U-test	p	Medián ženy	Medián muži
Práca a zamestnanie	4 046,5	**,013**	35	40
Sociálna integrácia	3 876	**,038**	16	18
Sociálna súdržnosť	4 080	**,008**	15	17

Pre zisťovanie rozdielov z hľadiska veku sme rozdelili výskumnú vzorku do štyroch vekových skupín (1. skupina: do 30 rokov, 2. skupina: 31 – 40 rokov, 3. skupina: 41-50 rokov, 4. skupina: 51 rokov a viac). Na zistenie signifikantných rozdielov sme použili Kruskal-Wallisov test a následne sme použili metódu mnohonásobného porovnávania na zistenie, medzi ktorými konkrétnymi skupinami je rozdiel významný. Štatisticky významné rozdiely v oblastiach spokojnosti s manželstvom a partnerstvom a v sociálnej integrácii sú uvedené v tabuľke 2.

Tab. 2 Signifikantné rozdiely v ukazovateľoch subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy z hľadiska veku (Kruskal-Wallis)

	Test. štat.	p	Medián 1.sk	N	Medián 2.sk.	N	Medián 3.sk	N	Medián 4.sk	N
Manželstvo a partnerstvo	9,106	**,028**	**43**	26	41	75	**39**	67	**39**	53
Sociálna integrácia	8,796	**,032**	**14**	35	16	82	16	77	**16**	63

Učitelia najmladšej vekovej kategórie (do 30 rokov) vykazujú významne vyššiu spokojnosť s manželstvom a partnerstvom v porovnaní s učiteľmi dvoch najstarších vekových kategórií (nad 41 rokov). Pocit prináležitosti a začlenenia do komunity školy (sociálna integrácia) je významne vyšší u učiteľov nad 51 rokov v porovnaní s učiteľmi do 30 rokov.

Z hľadiska rodinného stavu boli zistené významné rozdiely iba v spokojnosti s manželstvom a partnerstvom a v spokojnosti so vzťahom k vlastným deťom (tabuľka 3).

Tab. 3 Signifikantné rozdiely v spokojnosti s jednotlivými oblasťami života z hľadiska rodinného stavu

	Test. štat.	p	Medián ženatí/ vydaté	N	Medián slobodní	N	Medián ovdovelí	N	Medián rozvedení	N
Manželstvo a partnerstvo	8,782	**,032**	**40**	181	**43**	24	42	4	39	13
Vzťah k vlastným deťom	9,383	**,025**	**42**	175	42	9	41	9	**38**	23

Na základe uvedených rozdielov by sa dalo konštatovať, že slobodní učitelia sú spokojnejší partnerským vzťahom ako tí, ktorí žijú v manželskom zväzku. So vzťahom k vlastným deťom sú signifikantne spokojnejší ženatí resp. vydaté oproti rozvedeným. Vzhľadom k výrazne nerovnomernému rozloženiu respondentov v skupinách je potrebná pri interpretovaní týchto výsledkov veľká opatrnosť.

Z hľadiska výšky príjmu domácnosti boli zistené rozdiely celkovej životnej spokojnosti, v spokojnosti v oblastiach: práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, vzťah k vlastným deťom, vlastná osoba, sexualita, bývanie a tiež vo frekvencii prežívania negatívnych emócií (tabuľka 4). Na základe príjmu domácnosti sme respondentov rozdelili do troch kategórií: do 1000 € mesačne, nad 1000 € do 1500 € mesačne a nad 1500 € mesačne.

Tab 4 Signifikantné rozdiely v ukazovateľoch subjektívnej pohody z hľadiska výšky príjmu domácnosti

	Test. štat.	p	Medián Do 1000 €	N	Medián Do 1500 €	N	Medián Nad 1500€	N
Životná spokojnosť	23,538	**,000**	**229**	138	**239**	84	**258**	31
Práca a zamestnanie	8,023	**,018**	**35**	138	36	86	**38**	31
Finančná situácia	21,321	**,000**	**25**	138	**27**	86	**34**	31
Voľný čas	11,884	**,003**	**31**	138	**35**	86	**38**	31
Vzťah k vlastným deťom	10,801	**,005**	**41**	105	42	79	**45**	28
Vlastná osoba	9,110	**,011**	**36**	138	38	86	**40**	31
Sexualita	8,227	**,016**	**36**	124	37	81	**41**	29
Bývanie	24,095	**,000**	**36**	138	**38**	84	**42**	31
Negatívna emotivita	8,959	**,011**	**18**	138	16	85	**15**	31

Poznámka: hodnota „ ,000“ v kolónke p znamená: p < 0,001

V celkovej spokojnosti so životom boli zistené signifikantné rozdiely medzi všetkými troma skupinami. Zdá sa, že u učiteľov základných škôl je príjem domácnosti dôležitým faktorom životnej spokojnosti. V oblastiach: spokojnosť s prácou a zamestnaním, spokojnosť so vzťahom k vlastným deťom, vlastná osoba a sexualita boli zistené významné rozdiely medzi najnižšou a najvyššou príjmovou skupinou. Rozdiel v spokojnosti s finančnou situáciou bol významný medzi dvoma skupinami s nižšími príjmami domácnosti (do 1000 €, do 1500 €) a skupinou s príjmom nad 1500 €. S trávením voľného času je signifikantne menej spokojná skupina s príjmom do 1000 € v porovnaní so skupinami s vyššími príjmami domácnosti. Spokojnosť s bývaním a jeho kvalitou je signifikantne rozdielna medzi všetkými sledovanými príjmovými skupinami. Vo všetkých prípadoch je spokojnosť vyššia ak je príjem domácnosti vyšší. Negatívne emócie významne častejšie prežívajú učitelia, ktorých príjem domácnosti neprevyšuje 1000 € oproti tým, ktorých príjem je vyšší ako 1500 €.

Z hľadiska veľkosti školy, na ktorej respondent vyučuje a dĺžky pedagogickej praxe neboli zistené žiadne štatisticky významné rozdiely v komponentoch subjektívnej pohody a v sociálnej pohode v prostredí školy.

Pri zisťovaní rozdielov z hľadiska stupňa školy sme významný rozdiel zistili iba v dimenzii sociálneho well-beingu – spoluúčasť na spoločenskom dianí. Vedomie, že jednotlivec je prospešný pre spoločnosť a jeho prínos je ňou pozitívne hodnotený je vyššie u učiteľov, ktorí vyučujú na 2. stupni základnej školy, oproti tým, ktorí vyučujú na 1. stupni ZŠ (tabuľka 5).

Tab. 5 Signifikantné rozdiely v dimenzii sociálnej pohody – spoluúčasť na spoločenskom dianí z hľadiska stupňa školy, na ktorom respondent vyučuje

	U-test	p	Medián 1.stupeň	Medián 2.stupeň
Spoluúčasť na spoločenskom dianí	9 396	**,006**	16	17

Najviac štatisticky významných rozdielov bolo zistených z hľadiska množstva týždennej vyučovacej povinnosti. Respondentov sme rozdelili do troch skupín (1. skupina – do 20 hodín týždenne, 2. skupina – od 21 do 30 hodín týždenne, 3. skupina nad 30 hodín týždenne). Potvrdili sme existenciu signifikantných rozdielov v celkovej životnej spokojnosti a v oblastiach: práca a zamestnanie, vlastná osoba, bývanie, v negatívnej emotivite, v celkovom sociálnom well-beingu a vo všetkých jeho dimenziách (tabuľka 6).

Tab. 6 Signifikantné rozdiely v ukazovateľoch subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy z hľadiska množstva týždennej vyučovacej povinnosti

	Test. štat.	p	Medián 1.sk.	N	Medián 2.sk.	N	Medián 3.sk.	N
Životná spokojnosť	8,116	**,017**	**246**	50	**235**	150	**231**	48
Práca a zamestnanie	17,830	**,000**	**39**	50	**35**	152	33	48
Vlastná osoba	6,771	**,034**	**38**	50	**36**	152	36	48
Bývanie	6,545	**,038**	**39**	50	37	150	**35**	48
Negatívna emotivita	6,917	**,031**	**16**	50	16	151	**18**	48
Sociálna pohoda v prostredí školy	9,600	**,008**	**72**	50	**67**	151	69	48
Sociálna integrácia	18,908	**,000**	**18**	50	**16**	151	**15**	48
Sociálne Prijatie	6,578	**,037**	**16**	50	**14**	151	14	48
Spoluúčasť na spol. dianí	9,045	**,037**	**17**	50	**16**	151	17	48
Sociálna aktualizácia	8,216	**,016**	**12**	50	**11**	151	12	48
Sociálna súdržnosť	9,820	**,037**	**16**	50	**15**	151	**15**	48

Poznámka: hodnota „ ,000“ v kolónke p znamená: $p < 0,001$.

Skupina učiteľov, ktorí majú týždennú vyučovaciu povinnosť 20 hodín a menej vykazuje významne vyššiu spokojnosť so životom a prácou ako ďalšie dve skupiny s vyššou vyučovacou povinnosťou. S vlastnou osobou sú významne viac spokojní učitelia, ktorí týždenne učia 20 hodín a menej oproti tým, ktorí učia 21 až 30 hodín týždenne. Učitelia vyučujúci viac ako 30 hodín týždenne prežívajú signifikante viac negatívnych emócií oproti kolegom, ktorí učia 20 hodín týždenne a menej. Celkovo vyššiu úroveň sociálnej pohody v škole vykazujú učitelia vyučujúci týždenne najmenej (1.skupina) oproti učiteľom, ktorí učia 21 – 30 hodín týždenne (2.skupina). Obdobné rozdiely medzi uvedenými dvoma skupinami boli zistené aj v dimenziách sociálne prijatie, spoluúčasť na spoločenskom dianí a sociálna aktualizácia. Učitelia vyučujúci 20 hodín týždenne a menej majú významne vyššie skóre v sociálnej integrácii a sociálnej súdržnosti, ako tí ktorí učia viac.

Diskusia

Cieľom našej práce bolo zistiť, či existujú rozdiely v subjektívnej pohode a v sociálnej pohode učiteľov v prostredí školy z hľadiska vybraných sociodemografických charakteristík. Predpokladali sme, že existujú rozdiely v hodnotení jednotlivých komponentov subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy učiteľmi z hľadiska rodu, veku, rodinného stavu, výšky čistého mesačného príjmu domácnosti, rokov pedagogickej praxe, stupňa školy, na ktorom respondent vyučuje, veľkosti školy, na ktorej respondent vyučuje a z hľadiska týždennej vyučovacej povinnosti.

Z hľadiska rodu bola výskumná vzorka veľmi nerovnomerne rozložená, ženy tvorili 89,6 % a muži tvorili len 10,4 %. Rozloženie učiteľov Košického a Prešovského kraja z hľadiska rodu bolo k 15. 9. 2010 podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave (http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka) nasledovné: 84,35 % žien a 15,65 % mužov, čo je oproti zloženiu našej výskumnej vzorky malý rozdiel. Významné rozdiely medzi skupinou žien a mužov sme zistili iba v spokojnosti s prácou a zamestnaním a v dimenziách sociálneho well-beingu: sociálna integrácia a sociálna súdržnosť. Muži

vykazovali väčšiu spokojnosť s prácou a zamestnaním, so svojim postavením v práci, atmosférou na pracovisku, možnosťami pracovného postupu, úspechmi aj vyhliadkami do budúcnosti. Aj v štúdii overujúcej model školského well-beingu autorov Konu, Viitanen, Lintonen (2010) vyššiu spokojnosť s podmienkami v škole a možnosťami sebanaplnenia vykazovali muži oproti ženám. Paulík (1999) dospel k opačným výsledkom, keď zistil že v skupine nespokojných učiteľov bolo menej žien ako mužov. Sú teda s prácou spokojnejší muži učitelia, alebo ženy učiteľky? Vyššia pracovná spokojnosť, ktorú sme u mužov oproti ženám zistili môže byť spôsobená jednak tým, že medzi mužmi našej výskumnej vzorky sa mohli ocitnúť zástupcovia riaditeľov škôl, ktorí majú predsa len lepšie postavenie ako ich kolegovia, radoví učitelia. Mužov je v našich školách málo, mnohí pre nízky príjem neumožňujúci im uživiť rodinu, zo školstva odchádzajú. Zostávajú možno práve tí, pre ktorých je povolanie a práca naplnením ich profesijných ašpirácií. Aj to je jeden z ďalších z možných dôvodov ich väčšej spokojnosti. Čo sa týka sociálnej pohody muži sa v porovnaní so ženami vo väčšej miere cítia byť súčasťou školskej komunity, cítia v nej väčšiu oporu, viac sa zaujímajú o dianie v škole a školské prostredie je pre nich viac pochopiteľné, predvídateľné a logické.

Z hľadiska veku sme zistili rozdiely v spokojnosti s manželstvom a partnerstvom a tiež v sociálnej integrácii ako dimenzii sociálneho well-beingu. S manželstvom a partnerstvom je signifikantne spokojnejšia veková skupina do 30 rokov v porovnaní s vekovými skupinami nad 40 rokov. V najmladšej vekovej skupine ide pravdepodobne o začínajúce vzťahy, ktoré sú ešte poznamenané romantickou láskou a tá zrejme stojí za vyšším skóre v spokojnosti. Učitelia najstaršej vekovej skupiny nad 51 rokov sa zas cítia byť viac začlenení do prostredia školy a majú väčší pocit, že majú niečo spoločné s ostatnými členmi školskej komunity. Výsledky výskumov zaoberajúcich sa vzťahom veku a well-beingu sú nejednoznačné. Niektorí autori vzťah subjektívnej pohody a veku nepotvrdili (Šolcová, Kebza, 2005) alebo neuvádzajú zmeny s vekom (Ryff, 1995; Ryff, Singer, 1998). Niektoré dimenzie subjektívnej a sociálnej pohody pravdepodobne s vekom klesajú, iné stúpajú (Ryffová, Keyesová, 1995; Keyes, 1998). Rozdiel v spokojnosti s manželstvom a partnerstvom, ktorí sme z hľadiska veku zistili v našej práci, sa nedá jednoznačne pripísať na vrub vekovým charakteristikám, ale skôr zmenám vo vzťahu prebiehajúcim v čase, resp. z hľadiska dĺžky jeho trvania a tiež rolí, ktoré v danom veku vo vzťahu partneri napĺňajú.

Z hľadiska rodinného stavu boli zistené iba dva signifikantné rozdiely – v spokojnosti s manželstvom a partnerstvom a so vzťahom k vlastným deťom. Skupiny boli však značne nerovnomerne rozložené, čo mohlo výsledky ovplyvniť. S partnerstvom sú spokojnejší oproti iným skupinám, slobodní učitelia. Partnerstvá slobodných ľudí riešia iné, možno menej závažné problémy, majú inú náplň spoločne tráveného času, čo môže viesť ich väčšej spokojnosti so vzťahom. S vlastnými deťmi a vzťahom k nim sú oproti iným skupinám menej spokojní rozvedení učitelia. Problémy vyplývajúce z rozvodovej a porozvodovej situácie bývajú zdrojom napätia, ktoré môže byť príčinou narušenia vzťahu rodič-dieťa.

Na základe zistených výsledkov by sme mohli konštatovať, že výška príjmu domácnosti spôsobuje rozdiely v celkovej životnej spokojnosti učiteľov a v ich spokojnosti so špecifickými oblasťami života a môže byť tiež zdrojom prežívania negatívnych emócií. Výška príjmu domácnosti je dôležitým faktorom celkovej životnej spokojnosti učiteľov, zistili sme signifikantné rozdiely medzi všetkými príjmovými skupinami. Vyšší príjem sa spájal so signifikantne vyššou spokojnosťou s prácou a zamestnaním, s finančnou situáciou, so spôsobom trávenia voľného času, so vzťahom k vlastným deťom, so vzťahom k vlastnej osobe, so sexualitou a s bývaním. Zo zistených rozdielov v spokojnosti s finančnou situáciou by sa dalo usúdiť, že príjem domácnosti pod 1500 € je spojený s významne vyššou nespokojnosťou ako príjem nad túto hranicu, kedy spokojnosť významne stúpa. Väčšina zistených rozdielov bola medzi skupinami s najnižšími a najvyššími príjmami. Výrazne nízky

príjem domácnosti je dôvodom väčšej nespokojnosti so špecifickými oblasťami života a výrazne vyšší zas dôvodom vyššej spokojnosti s danými oblasťami života. Analogický rozdiel bol zistený aj vo frekvencii prežívania negatívnych emócií, ktorá je významne vyššia u učiteľov s príjmom domácnosti do 1000 € v porovnaní so skupinou nad 1500 €. Ako sme uviedli v teoretickej časti, nízky socioekonomický status sa premieta do viacerých oblastí determinujúcich well-being. K podobným záverom vo svojich výskumných prácach dospeli aj Fahrenberg et al. (1994, podľa Rodná, Rodný, 2001), Kebza (2005), Ayyash-Abdo a Alamuddin (2007) a Weiting at al. (2009).

Z hľadiska veľkosti školy a dĺžky pedagogickej praxe, sme v komponentoch subjektívnej pohody a v sociálnej pohode v prostredí školy signifikantné rozdiely nezistili. Na rozdiel od našich zistení Paulík (2002) a Xin a MacMillan (1999) zistili negatívny vzťah medzi pracovnou spokojnosťou a dĺžkou pedagogickej praxe učiteľa. Pozitívny vzťah medzi dĺžkou praxe a well-beingom uvádzajú Van Petegem et al. (2005) a Taylor a Tashakkori (1995, podľa Pillay – Goddard – Wilss, 2005). Uvedení autori ho spájajú s lepšími kompetenciami. Dĺžka praxe je pravdepodobne tiež jedným z faktorov, ktorý je vo vzťahu k well-beingu nejednoznačný. Sú iné dôležitejšie faktory, ktoré ho podporujú resp. oslabujú. Z praxe poznáme rovnako začínajúcich, tak aj dlhoročných učiteľov, ktorí sú v pohode a zvládajú kompetentne svoju prácu a na druhej strane z oboch skupín takých, ktorí ju nezvládajú na požadovanej úrovni a sú v nepohode.

Predpokladali sme, že existujú rozdiely v hodnotení jednotlivých komponentov subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy učiteľmi z hľadiska stupňa školy, na ktorom respondent vyučuje. Vedomie, že sú platnými členmi školskej komunity a že ich aktivity sú pre školskú komunitu užitočné je významne vyššie u učiteľov 2. stupňa v porovnaní s tými, ktorí učia na 1. stupni základnej školy. Bol to aj jediný štatisticky významný rozdiel, ktorý sme z hľadiska stupňa školy, na ktorom respondent vyučuje zistili. Konu, Viitanen, Lintonen (2010) a Paulík (1999) uvádzajú, že well-being učiteľov 1. stupňa je vo všeobecnosti vyšší ako u učiteľov 2. stupňa. My sme zistili rozdiel iba v jednej z dimenzií sociálnej pohody v školskom prostredí. V tomto prípade môže byť príčinou rozdielu predpoklad, že učitelia na druhom stupni mávajú v rámci školskej komunity akýsi vyšší status a viac sú akceptované ich návrhy týkajúce sa chodu školy.

Predpokladali sme, že existujú rozdiely v hodnotení jednotlivých komponentov subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy učiteľmi z hľadiska týždennej vyučovacej povinnosti. Tento faktor sa javí byť podporujúcim ako pre celkovú spokojnosť so životom, spokojnosť s niektorými špecifickými oblasťami života (práca a zamestnanie, vlastná osoba, bývanie), tak aj pre častosť prežívania negatívnych emócií. Najviac rozdielov, však bolo zistených v premennej sociálna pohoda v školskom prostredí, a to ako v jej sumárnom skóre, tak aj vo všetkých dimenziách. Zväčša išlo o vyššiu mieru spokojnosti, sociálnej pohody a nižšiu frekvenciu prežívania negatívnych emócií u skupiny, ktorá vyučuje týždenne najmenej. Učitelia vyučujúci 20 hodín týždenne a menej majú významne vyššie skóre v sociálnej integrácii a v sociálnej súdržnosti, ako tí, ktorí učia viac.

Práca učiteľa je zdrojom značnej neuropsychickej záťaže, je stresujúca, kladie vysoké nároky na jeho psychickú aj fyzickú stránku, je emocionálne náročná, vyžaduje neustálu sústredenú pozornosť a v neposlednom rade riešenie interpersonálnych situácií, ktoré bývajú zdrojom napätia (Pithers, 1998; Řehulka, Řehulková, 1998; Vašina a Valošková, 1998; Dunlop, Macdonald, 2004; Čáp, Mareš, 2007). Učitelia vyučujúci 20 hodín týždenne a menej sú menej vyčerpaní, viac spokojní so životom, prácou a sebou samým, prežívajú menej hnevu, smútku, strachu, bolesti, pocitov viny a hanby. V škole zažívajú vyššiu mieru sociálnej pohody. Vo významne vyššej miere sa cítia byť platnými členmi školskej komunity, viac rešpektujú svojich kolegov a ich presvedčenie, že ľudia v škole sú láskaví a že školský systém napreduje pozitívnym smerom je väčšie, vnímajú sociálne prostredie školy ako logické,

pochopiteľné, predpovedateľné a majú významne vyšší pocit prináležitosti a začlenenia do komunity školy ako tí, ktorí učia týždenne viac hodín. Vyššiu úroveň well-beingu v niektorých ukazovateľoch u učiteľov, ktorí učili menej, konkrétne na čiastočný úväzok zistili napríklad aj Konu, Viitanen a Lintonen (2010).

Záver

Najviac rozdielov v jednotlivých komponentoch subjektívnej pohody a sociálnej pohody v prostredí školy bolo zistených z hľadiska príjmu domácnosti a z hľadiska týždennej vyučovacej povinnosti. Dalo by sa zhrnúť, že zo sociodemografických ukazovateľov k rozdielnej úrovni well-beingu učiteľov našej výskumnej vzorky najviac prispieva materiálna situácia a finančné zdroje a tiež miera pracovného zaťaženia.

Literatúra

AYYASH-ABDO, H., ALAMUDDIN, R. 2007. Predictors of Subjestive Well-Being Among College Youth in Lebanon. In *The Journal of Social Psychology.* ISSN 0022-4545, 2007, 147(3), p. 265-284.

BISWAS-DIENER, R. - DIENER, E .- TAMIR, M. 2004. The psychology of subjective wellbeing. American Academy of Arts and Sciences, Deaudalus, [electronic version]. ASIN B000841UM0, 2004, p. 133.

BLATNÝ, M. 2005. Osobnostní předpoklady sebehodnocení a životní spokojenosti: shody a rozdíly. In *M.Blatný, J.Dosedlová, V.Kebza, I.Šolcová (Eds.). Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova Univerzita a Nakladatelství MSD, 2005, 109 s. ISBN 8086633357.

DIENER, E. - LUCAS, R.E. - SCOLLON, C. N. 2006. Beyond the Hedonic Treadmill. Revising the Adaptation Theory of Well-Being. In *American Psychologist***.** ISSN 0003-066X , 2006, vol. 61, no. 4, s. 305-314.

DUNLOP, C.A, MACDONALD, E.B. 2004. *The teachers Health and Wellbeing Study Scotland*. Edinburgh: NHS Health Scotland, Woodburn House, 2004. 80s.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. Psychologie pro učitele. 2.vyd. Praha: Portál. 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUNLOP, C.A, MACDONALD, E.B. 2004. *The teachers Health and Wellbeing Study Scotland*. Edinburgh: NHS Health Scotland, Woodburn House, 2004. 80s.

DŽUKA, J., DALBERT, C. 2002. Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In *Československá psychologie.* ISSN 0009-062X, 2002, roč.46,č. 3,s. 234-250.

DŽUKA, J. 2004. Kvalita života a subjektívna pohoda – teórie a modely, podobnosť a rozdiely. In *Psychologické dimenzie kvality života* [online].Prešov: Prešovská univerzita, 2004.[cit. 2010-02-10]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Dzuka3/index.htm>. ISBN 80-8068-282-8

HAMPLOVÁ, D. 2004. Životní spokojenost: rodina, práce a další faktory [online]. Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2004 [cit. 2010-02-12]. Dostupné na internete: http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/209_1hampl30%20pro%20tisk.pdf. ISBN 80–7330–063-X.

KAČMÁROVÁ, M. 2007. Osobnosť, manželský stav a subjektívna pohoda seniorov. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, 2007, roč. 51, č. 5, s. 530-541.

KEBZA, V. 2005. *Psychosocální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. 263 s. ISBN 80-200-1307-5.

KEYES, C.L.M. 1998. Social Well-Being. *In Social Psychology Quatrterely*. 1998, vol. 61, no. 2, p. 121-140.

KEYES, C. L. M., LOPEZ, S. J. 2002. Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In *Snyder, C. R. (Ed); Lopez, S. J. (Ed), Handbook of positive psychology.* New York: Oxford University Press, 2002. 829 p. ISBN 0–19–513533–4.
KONU, A. – VIITANEN, E. – LINTONEN, T. 2010. Teachers´ wellbeing and perceptions of leadership practices. In *International Journal of Workplace Health Management,* ISSN 1753-8351, 2010, vol. 3, no. 1, p. 44-57
MYERS, D. G. 2003. Close Relationship and Quality of Life. In Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. 2003. *Well-Being. The Foundations of Hedonic Psychology.* New York: Russell Sage Foundation, 2003. 580 p. ISBN 0-87154-423-7.
NOLEN-HOEKSEMA, S., RUSTING, C.,L. 2003. Gender Differences in well-being. In *Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. Well-Being. The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 2003. ISBN 0-87154-423-7. 593 p.
RODNÁ, K., RODNÝ, T. 2001. *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum, 2001. 84 s. ISBN 80-86471-16-0.
RUINI, C. et al. 2003. The relationship of psychological well-being to distress and personality. In *Psychotherapy and Psychosomatics*. ISSN 0033-3190, 2003, vol. 72, no.5, p. 268-275.
PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*.1.vyd. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 1999. s. 135, ISBN 80-7042-550-4.
PILLAY, H. – GOODARD, R. – WILSS, L. 2005. Well-Being, Burnout And Competence: Implications For Teachers. In: *Australian Journal of Teacher Education*. 2005, vol.30, no. 2, s. 22 – 33.
PITHERS, R.T. 1998. Scottish and Australian teachers stress and strain: a comparative study. In *British Journal of Educational Psychology*. ISSN 2044-8279, 1998, vol. 68, p. 269-279.
RYAN, R. M., DECI, E. L. 2001. To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In *S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology.* 2001, *v*ol. 52; p. 141-166.
RYFF, C. D. 1995. Psychological well-being in adult life. In *Current Directions in Psychological Science.* ISSN 0963-7214, 1995, no. 4, p. 99- 104.
RYFF, C. D., KEYES, C.L.M. 1995. The structure of psychological well-being revisited. In *Journal of Personality and Social Psychology*. ISSN 0022-3514, 1995, vol. 69, n. 4, p. 719-727.
RYFF, C. D., SINGER, B. 1998. The contours of positive human health. In *Psychological Inquiry.* ISSN 1532-7965, 1998. No. 1, p. 128.
RYFF, C. D., SINGER, B. 2008. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. In *Journal of Happiness Studies.* ISSN 1573-7780, 2008. n.9, p.13-39.
ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. 1998. Problematikatělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In *Řehulka, E.,Řehulková, O. (Eds.) Učitelé a zdraví 1.*Brno: Nakl. Pavel Křepela, 1998, s. 99 – 104.
ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. 2005. Prediktory osobní pohody (Well-Being) u reprezentativního souboru české populace. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X , 2005, roč. 49, č. 1, s. 1-8.
TIŠANSKÁ, L., KOŽENÝ, J. 2004. Osobnost, anticipovaná sociální opora a adaptece seniorek na stárnutí: test modelu životní spokojenosti. In *Československá psychologie.* ISSN: 0009-062X, 2004, roč. 48, č. 1, s. 27 – 37.
Ústav informácií a prognóz školstva. Štatistická ročenka. [cit. 2011-07-08]. Dostupné na internete: < http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>
VAŠINA, B., VALOŠKOVÁ, M. 1998. Učitel – pracovní zátěž – zdraví. In *Řehulka, E., Řehulková, O. (Eds.) Učitele a zdraví 1.* Brno: Nakl. Pavel Křepela, 1998, s. 7 - 25.

VAN PETEGEM, K. et al 2005. Relationships Between Teacher Behaviour Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. In *The Journal of Clasroom Interaction*. ISSN 0749-4025, 2005, vol. 40, no. 2, p.34-43.
WEITING, N. et al. 2009. Affluence, feelings of stress, and well-being. *In Social indicators research.* ISSN 0303-8300, 2009, p. 257 – 271.
XIN, M., MACMILLAN, R.B. 1999. Infulences of workplace conditions on teacher ´s job satisfaction. In *Journal of Educational Research*. ISSN: 0022-0671. 1999, vol. 93, p. 220-229.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Anna Janovská
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov, SR
email: anna.janovska@unipo.sk

SOCIÁLNO-KOMPETENTNÉ SPRÁVANIE TRIEDNEHO UČITEĽA PRI RIEŠENÍ ZÁŠKOLÁCTVA ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Viera Jozafová, SR

Abstrakt
Príspevok predstavuje problematiku pravého a skrytého záškoláctva žiakov stredných škôl pričom sa opiera o rôzne poznatky z výskumov na Slovensku a v zahraničí. Rieši aj manažérsku prácu triedneho učiteľa a jeho sociálno-kompetentné správanie pri eliminovaní záškoláctva žiakov stredných škôl.

Abstract
The contribution represents a real and an inner truancy of secondary school students where it leans about various knowledge from Slovak and foreign researches. It too solves a form master management work and his social-competent bahaviour at the reducing of students truancy at the secondary schools.

Kľúčové slová
triedny učiteľ, manažment, manažér, záškoláctvo, sociálno-kompetentné správanie

Key words
form master, management, manager, truancy, social-competent behaviour

Škola je po rodine druhým najvýznamnejším sociokultúrnym činiteľom výrazne pôsobiacim na bio-psycho-sociálny rozvoj osobnosti. Podmienkou efektívneho fungovania školy je kvalita školského manažmentu, ktorá sa odvíja od erudovaných manažérov, ktorými sú v podmienkach školy riaditeľ, jeho zástupcovia, triedni učitelia a ostatní pedagogickí pracovníci. Podľa Hotára, Pašku, Perhácsa (2000, s.231,232) môžeme manažment definovať ako „súbor prístupov, názorov, skúseností, odporúčaní a metód, ktoré manažéri používajú na zvládnutie svojich funkcií, čo smeruje k dosiahnutiu sústavy cieľov organizácie a teda aj vzdelávacej inštitúcie a jej výchovno-vzdelávacích cieľov.“ Medzi základné funkcie manažmentu patrí plánovanie, organizovanie, vedenie ľudí a kontrola. Dôležitým manažérom v školskej praxi je triedny učiteľ.

Triedny učiteľ je pedagóg, ktorý realizuje všetky manažérske funkcie. Popri svojej edukačnej činnosti súvisiacej s vyučovaním svojich aprobačných predmetov v rôznych triedach školy sa zameriava na špecifickú manažérsku činnosť, ktorá vyplýva z riadenia jemu pridelenej triedy. Podľa Višňovského (1999) medzi základné funkcie triedneho učiteľa patrí riadiaca, organizačná, koordinačná a integračná funkcia, výchovná, vzdelávacia, aktivačná a stimulačná funkcia, normatívna a formatívna funkcia a diagnostická a kontrolná funkcia. Takto chápané funkcie triedneho učiteľa sú súčasťou nami spomínaných funkcií manažmentu.

Jednou zo základných činností triedneho učiteľa ako manažéra je vedenie v ktorom sa prejavujú jeho základné schopnosti motivovať, komunikovať a rozhodovať. Dominantou vedenia je rozvíjanie osobnosti žiaka v súvislosti s jeho individuálnymi zvláštnosťami a predpokladmi. Preto úlohou triedneho učiteľa je poznávať osobnosť žiaka, jeho schopnosti, záujmy, ašpirácie, jeho úspechy, problémy a sklamania. To si vyžaduje získať si žiaka pre spoluprácu, vytvoriť medzi sebou pozitívny vzťah založený na bezpečí a dôvere. Interakcia triedneho učiteľa a žiaka má byť sýtená pedagogickým majstrovstvom, ktoré vychádza z učiteľových osobnostných charakteristík.

Prioritou edukačnej práce triedneho učiteľa vyplývajúcej z manažérskej funkcie vedenia je aj formovanie kolektívu triedy ako malej formálnej sekundárnej členskej skupiny. Podľa Gajdošovej a Herényovej (2002) ideálna školská trieda by mala spĺňať tri parametre na vysokej úrovni a to: kohéziu (súdržnosť), integrovanosť a školskú úspešnosť.

Tomuto ideálu je možné sa priblížiť v triednej sociálnej skupine kategórie kolektív, čo predstavuje skupinu s pozitívnymi interpersonálnymi vzťahmi, ktoré sú viazané na kooperáciu skupiny pri plnení spoločensky hodnotných úloh. To si vyžaduje od triedneho učiteľa poznávať sociálne vzťahy v triede, a uplatňovať metódy, ktoré sú kľúčom k duši žiaka, rozvíjať prostredníctvom týchto metód skupinovú dynamiku, naučiť žiakov pozitívne myslieť a vážiť si samých seba, mať správnu sebareflexiu, dokázať vyjadrovať svoje pocity a city a prosociálne sa správať (Gajdošová, Herényová, 2002).

Ďalšou úlohou triedneho učiteľa, ktorá súvisí s rozvíjaním osobnosti žiaka je spolupráca s rodičmi, ktorá sa má realizovať nielen prostredníctvom rodičovských združení, ale dôležité je využívať aj iné formy spolupráce ako otvorený deň pre rodičov a žiakov, listy rodičom, telefonáty rodičom, otvorený deň pre rodičov, stretnutie s rodičmi v klube rodičov a učiteľov a pod.

Úspešná manažérska práca triedneho učiteľa sa nezaobíde bez jeho spolupráce s učiteľmi, ktorí učia v triede, s výchovným poradcom, školským psychológom, riaditeľom a zástupcami školy a ostatnými pedagogickými pracovníkmi ako sú vychovávatelia, učitelia praktických predmetov a širokou verejnosťou (Višňovský, 1999).

Triedny učiteľ by mal disponovať manažérskymi kompetenciami, ktoré korešpondujú s horeuvedenými úlohami úspešného vedenia. Kubr, (1996, s.23. podľa: Letovancová, 2002, s.31) chápe tento pojem ako „schopnosť vykonávať určitú funkciu, alebo súbor funkcií a dosahovať pritom určitú úroveň výkonnosti“ Hotár, Paška, Perhács (2000, s. 204) definujú pojem kompetencia ako „schopnosť, predpoklady jednotlivca, alebo skupiny, inštitúcie či organizácie zvládnuť určitú činnosť, situáciu alebo posudzovať určité javy s vedomím širších súvislostí, alebo z odborného hľadiska.“ Podľa Letovancovej (2002, s.31) pojem kompetencia možno chápať ako „opis vedomostí, spôsobilostí, postojov a osobnostných charakteristík, ktoré sú podmienkou úspešnej práce manažéra.“ Pojem kompetencia zahŕňa v sebe aj oprávnenie vykonávať určitú funkciu. Podľa Gajdošovej a Herényovej (2002) pojem kompetencia učiteľa je „komplexný súbor určitých dispozícií a spôsobilostí učiteľa, ktorý je zložený z čiastkových alebo špeciálnych kompetencií. Kasáčová a Kosová (2006) rozdeľujú kompetencie učiteľa na 3 základné širokokoncipované skupiny (dimenzie):

1. **Kompetencie orientované na žiaka** (poznať, diagnostikovať a vedieť pracovať s individuálnymi špecifikami žiaka (nadanie, poruchy, vlastnosti), dokázať identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho učenia, poznať teórie učenia, poznať a využívať individuálne učebné štýly, identifikovať sociálno-kultúrny kontext vývinu žiaka, vedieť pracovať so sociálno-kultúrnym prostredím žiakov, rodiny).
2. **Kompetencie orientované na edukačný proces ku ktorým patri: mediácia obsahu edukácie**; **vytváranie podmienok edukácie** – vytvárať pozitívnu klímu triedy, mať schopnosť efektívnej komunikácie so žiakom (poznať a aplikovať stratégie personálneho rozvoja žiaka – sebapoňatia, sebadôvery a sebaregulácie, oceňovať personálne spôsobilosti žiaka), mať schopnosť rozvíjať sociálne zručnosti a postoje žiaka, poznať, aplikovať stratégie sociálneho rozvoja žiaka (empatia**,** prosociálne správanie), oceňovať sociálne spôsobilosti žiaka, **mať schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania žiaka.**
3. **Kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa –** mať schopnosť profesijného rastu a sebarozvoja, identifikovať sa s profesijnou rolou a školou.

Takto chápané kompetencie učiteľa by sme mohli prijať aj ako kompetencie triedneho učiteľa pričom chceme podčiarknuť dôležitosť sociálnej kompetencie v jeho edukačnej práci. Konštrukt sociálna kompetencia definuje Kollárik (2002) ako schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne riešiť sociálne situácie. V tomto poňatí by sme mohli sociálnu kompetenciu chápať ako súhrn sociálnych spôsobilostí ktorými disponuje triedny učiteľ.

Riggio (1989 podľa: Kollárik 2004) navrhol model sociálnej kompetencie

zohľadňujúci základné sociálno-komunikačné schopnosti ako stavebné kamene, ktoré vytvárajú globálnu sociálnu kompetenciu. Podľa Orosovej et al. (2004) sociálna kompetencia úzko súvisí so sociálnou inteligenciou. Sociálnu kompetenciu možno vymedziť ako predispozíciu sociálne kompetentného správania, ktoré je založené na zdokonaľovaní sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, trénovaní sociálnych spôsobilostí. Sociálna kompetencia a sociálne spôsobilosti obsahujú na rozdiel od sociálnej inteligencie apriori pozitívny konotát. Tým sa sociálna inteligencia odlišuje od sociálnej kompetencie a sociálne kompetentného správania, pretože sociálne inteligentné správanie môže mať aj manipulatívny, antisociálny charakter.

Podľa Birknerovej (2009) sociálna inteligencia v sebe zahŕňa schopnosti ako porozumieť druhým ľuďom, schopnosť konať v súlade so sociálnymi požiadavkami, znalosti sociálnych noriem, pružnosť v riešení rôznych sociálnych situácií, chápanie sociálnej situácie, schopnosť optimálnej sociálnej komunikácie. Emocionálna inteligencia zahŕňa také kvality ako poznávanie vlastných emócií, schopnosť ovládať svoje emócie, schopnosť motivácie a empatie a schopnosť prosociálneho správania (Gajdošová, Herényová, 2002). Medzi sociálnou kompetenciou a sociálnou a emocionálnou inteligenciou je úzky vzťah, ktorý charakterizuje sociálno-kompetentné správanie jedinca.

Triedny učiteľ by mal disponovať aj kompetenciou schopnosť prevencie a nápravy sociálno-patologických javov a porúch správania žiaka, ktorá súvisí s jeho sociálnou kompetenciou. Častou poruchou správania žiakov, ktorú rieši triedny učiteľ je záškoláctvo.

Bieliková (2005, s. 13) chápe záškoláctvom „priestupok žiaka, ktorý úmyselne zanedbáva návštevu školy“. Je to jav, keď žiak bez ospravedlnenia a bez vedomia rodičov sa nezúčastňuje na vyučovaní. V tomto zmysle definuje záškoláctvo aj Emmerová (2007, 2008), Hroncová (2006) Šipošová (2008), Slovíková, Dugovičová (2005). Takto poňatý pojem záškoláctva je v súlade s neospravedlnenou absenciou žiaka bez vedomia rodičov, ktorá je merateľná počtom neospravedlnených hodín na žiaka. Průcha, Walentová; Mareš, (2003) charakterizuje záškoláctvo ako „zvláštny prípad absentérstva, kedy žiak úmyselne, bez ospravedlnených dôvodov a bez vedomia, prípadne súhlasu rodičov sa nezúčastňuje vyučovania a zdržuje sa mimo domu“. V tomto zmysle je záškoláctvom nielen neospravedlnená, ale aj ospravedlnená absencia krytá rodičmi, kedy sa ich dieťa zdržuje mimo domu. Havlík (2005a) uvádza pojem „skryté záškoláctvo“, ktorým chápe zanedbávanie školských povinností zo strany rodiny s hyperprotektívnym postojom k dieťaťu. Najčastejšie sa jedná o veľmi starostlivú matku, ktorá dokáže vždy ospravedlniť svoje dieťa z vyučovania keď ju o to požiada.

Podľa Vocilku (1998) a Havlíka (2006) je záškoláctvo charakterizované ako asociálna porucha správania, prejavujúca sa porušovaním sociálnych noriem, pričom sa ešte nejedná o trestnú činnosť. Ako poruchu správania chápu záškoláctvo aj iní autori (Emmerová 2007; 2008; Šipošová 2008; Slovíková, Janková (2008). Kariková (2001) definuje záškoláctvo ako poruchu správania na sociálnom základe. Podľa Vojtovej (2004, s. 86) „ide o správanie, ktoré sa označuje ako disociálne. Je to správanie, ktoré sa dá zvládnuť primeranými pedagogickými postupmi za pomoci odborníkov.“ Hvozdík (1986), Bieliková (2003a; 2003b; 2005) vysvetľujú tento pojem ako prejav problémového správania. Vodák, Šulc (1964, s. 155) prirovnávajú záškoláctvo k útekom. „Záškoláctvo je forma úteku dieťaťa zo školy.“ Podľa citovaných autorov útek zo školy je reakciou na nevhodné situácie nielen v škole, ale aj mimo školy.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že pojem záškoláctvo je v odbornej literatúre chápaný vo viacerých rovinách. Jednak ako poruchy správania jednak ako problémové správanie žiaka, ďalej neospravedlnená absencia merateľná počtom neospravedlnených hodín na jedného žiaka, ospravedlnená krytá absencia rodičmi a ako reakcia na subjektívne neriešiteľnú situáciu. V našom poňatí je záškoláctvo chápané ako

porucha správania na sociálnom základe rôznej etiológie prejavujúca sa svojvoľným opakujúcim sa, alebo dlhotrvajúcim vynechaním školy bez ospravedlniteľných dôvodov, bez vedomia, alebo s vedomím rodičov merateľná počtom neospravedlnených ako aj krytých ospravedlnených hodín. Pojem „skryté záškoláctvo“ si vysvetľujeme ako svojvoľné viacnásobné neospravedlniteľné vymeškávanie žiakov na vyučovaní, ktoré je kryté ospravedlnenkou buď od rodičov, súrodencov, alebo si ju žiak napíše sám, alebo ju sfalšuje.

Bakošová (2002, s. 19) uvádza nasledovnú typológiu záškoláctva:

- **záškoláctvo ako porušenie sociálnej normy** (v prípade, že dieťa nechodí do školy rodičia porušujú zákon o povinnej školskej dochádzke);
- **záškoláctvo ako reaktívny akt** (mladý človek sa vyhýba nepríjemnej situácii a rieši ju únikom, ktorý býva nepremyslený, impulzívny);
- **záškoláctvo ako výbuch** (mladý človek je často frustrovaný a pobyt mimo školy je často jediným riešením ako vie túto situáciu zvládnuť);
- **záškoláctvo ako zábava** (jedná sa o mladých ľudí, ktorí trávia čas s partiou, navštevujú herne, pohostinstvá, parky pričom komplikujú situáciu záškoláctva podvodmi s ospravedlnenkami);
- **záškoláctvo u celkovo problémových mladých ľudí** (ide tu o problémy z hľadiska disciplíny, ako je dodržiavanie spoločenského správania, konflikty so spolužiakmi, podvody, klamstvá, krutosť voči iným), záškoláctvo ako reakcia na zložitú situáciu (vyskytuje sa u mladých ľudí, ktorí sa ťažšie vyrovnávajú so zložitými, alebo zmenenými situáciami ako sú adaptačné problémy spojené s prechodom na iný typ školy, s dochádzaním do školy ako aj s rozvodom rodičov, s príchodom nového partnera rodiča do rodiny, s nevhodným výchovným štýlom rodičov a pod.);
- **záškoláctvo ako motív prežiť niečo príjemnejšie** (tento typ záškoláctva sa môže vyskytnúť aj u mladých ľudí s dobrým prospechom, ktorého najčastejšou formou je „skryté záškoláctvo“, keď žiaci predstierajú rôzne choroby a rodičia deťom napíšu ospravedlnenku);
- **záškoláctvo v súvislosti s úzkosťou** (jedná sa o školskú, alebo sociálnu fóbiu).

Niektorí autori (Kariková, 2001; Šipošová, 2008) rozlišujú záškoláctvo **individuálne a skupinové.** Individuálne záškoláctvo je závažnejšie, pretože mladý človek je so svojim problémom sám. V tomto prípade môže ísť o záškoláctvo ako impulzívny akt v pozadí ktorého je strach. Takáto forma úniku je obyčajne neplánovaná. Ďalším druhom individuálneho záškoláctva je reaktívny akt, ktorý je vyvrcholením dlhodobého strachu a obáv zo školského prostredia. Únik zo školy je dlhodobo plánovaný. Skupinové záškoláctvo sa obyčajne spája s vidinou dobrej zábavy u mladých ľudí.

Podľa Bielikovej (2002), Emmerovej (2007) k najčastejším príčinám záškoláctva patrí nezvládnutie učiva, zlý prospech, strach zo skúšania, konflikty so spolužiakmi, učiteľmi, šikanovanie, prispôsobenie sa partii a vysoká ambicióznosť rodiny, túžba po dobrodružstve, nátlak partie, málo podnetné rodinné prostredie. Bakošová (2002) rozdeľuje príčiny záškoláctva na **vonkajšie a vnútorné.** Medzi vonkajšie príčiny patrí rodinné prostredie, školské prostredie a skupina rovesníkov. K vnútorným príčinám patria tie, ktoré sú podmienené osobnosťou mladého človeka (žiaci s mimoriadnymi intelektovými schopnosťami a nadaním, alebo žiaci s podpriemernými intelektovými schopnosťami, emocionálne labilní, žiaci pociťujúci nudu, prázdnotu, bezmysluplnosť života, žiaci u ktorých prevláda zvýšená agresia a pod.

Ako vyplýva z predchádzajúceho textu záškoláctvo je širokospektrálnym javom. Je dôležité ho zachytiť včas, diagnostikovať jeho príčiny a realizovať adekvátne opatrenia. Dôležitú úlohu tu zohráva vek, dôvod svojvoľného vyhnutia sa škole, ako aj náplň činností mladého človeka v čase školského vyučovania.

Žiaci stredných škôl (gymnázií so štvorročným, päťročným a osemročným vzdelávacím programom, stredných odborných škôl a konzervatórií) majú v porovnaní so žiakmi základných škôl svoje špecifiká. Jednak sú to žiaci, ktorí podľa „Zákona č. 245/2008 Z.Z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov“ plnia povinnú 10 ročnú školskú dochádzku, žiaci, ktorí sú po skončení povinnej školskej dochádzky a žiaci plnoletí, ktorí v súlade so školským poriadkom si môžu ospravedlnenie z vyučovania napísať sami. Často sa opakujúce, alebo dlhotrvajúce neospravedlnené absencie môžu končiť (po využití rôznych výchovných opatrení) vylúčením žiaka zo školy.

Výskumy záškoláctva, ktoré realizovala Slovíková, Dugovičová (2004, 2005, 2007); Slovíková, Janková (2008) potvrdzujú skutočnosť, že záškoláctvo premietnuté v neospravedlnených hodinách na jedného žiaka v stredných školách na Slovensku má stále stúpajúcu tendenciu.

Ďalšie výskumy záškoláctva realizované v stredných školách v zahraničí a na Slovensku prinášajú cenné poznatky. Výskum, ktorý realizoval v rokoch 1988 – 1992 Kimberly, Thornberry, a Huizinga (2009) v USA bol zameraný na skúmanie vplyvu záškoláctva na užívanie marihuany. Výskumu sa zúčastnilo 969 respondentov žiakov a ich rodičov a opatrovateľov, ktorí v čase začatia výskumu mali 14 rokov a neboli užívateľmi marihuany. Na základe výsledkov výskumu sa zistilo, že najviac užívateľov marihuany bolo vo veku 16,5 roka, ktorí predtým začali vymeškávať vyučovanie. Nárast jej užívateľov v tomto vekovom období bol 21,4 percentný (282 z 969). Na základe výsledkov výskumu autori dospeli k záveru, že záškoláctvo je prediktorom užívania marihuany.

Petrides et al. (2005) uskutočnil so svojimi spolupracovníkmi výskum, ktorého hlavným cieľom bolo preskúmať individuálne charakteristiky týkajúce sa školskej úspešnosti, záškoláctva a antisociálneho správania. Výskumnú vzorku tvorilo 901 žiakov (363 žiakov s ospravedlnenými a 391 s neospravedlnenými hodinami) vo veku od 14 do 16 rokov, u ktorých boli sledované kognitívne schopnosti, osobnostné vlastnosti, prospech ako ukazovateľ školskej úspešnosti a počet neospravedlnených hodín na jedného žiaka. Výsledky výskumu potvrdili niektoré zaujímavé zistenia ako silný pozitívny vzťah medzi kognitívnymi schopnosťami a školskou úspešnosťou. Autori výskumu zistili, že extraverzia a neurotizmus negatívne korelujú so školskou úspešnosťou, čo znamená, že žiaci s vysokým skóre v týchto osobnostných dimenziách sú menej úspešní v škole. Výsledky výskumu potvrdili aj silný negatívny korelačný vzťah medzi neospravedlnenými hodinami na vyučovaní a školskou úspešnosťou, čo znamená, že čím viacej žiaci neospravedlnene vymeškávajú vyučovanie tým sú menej úspešní v škole.

Wilkes, (2009) realizoval v rokoch 2000 až 2001 prípadovú štúdiu v Leek High School v Severnom Staffordshire v Anglicku, ktorej cieľom bolo znížiť záškoláctvo, ktoré malo v posledných troch rokoch stúpajúcu tendenciu. Vek žiakov tejto školy bol v rozpätí 13 až 16 rokov. Riaditeľ v spolupráci s pedagogickými pracovníkmi školy vypracoval projekt, ktorý obsahoval nasledujúce úlohy:

1. Realizovať rozhovory so žiakmi, rodičmi a pedagogickými pracovníkmi ohľadom stratégie realizovania prípadovej štúdie na zníženie absencie žiakov na vyučovaní.
2. Vypracovať systém odmien.
3. Určiť tútora, ktorý by bol jadrom systému.
4. Realizovať kontakt prvého dňa, čo znamená, že ak žiak vymešká vyučovanie prvý deň, učiteľ momentálne kontaktuje rodičov.

Plnenie úloh tohto projektu prinieslo pozitívne výsledky. Rozhovory so žiakmi, rodičmi a pedagógmi pomohli vytvoriť konštruktívnu stratégiu pre realizáciu prípadovej štúdie, ako aj lepšie poznanie sa navzájom, čo malo vplyv na pracovnú atmosféru v škole. Každý kto sa zúčastnil rozhovorov mal možnosť pomôcť pri riešení tohto problému. Odmeny boli významným motivačným činiteľom pre žiakov a ich rodičov. Žiaci, ktorí sa zlepšili

v školskej dochádzke dostávali najprv odmeny v podobe pochvál pred kolektívom triedy, neskôr v podobe rôznych ocenení, diplomov za prítomnosti ľudí, ktorých si na slávnosť pozvali samotní žiaci až po výlet, ktorý im financovala škola. Úlohou tútora bolo riešiť rôzne problémy, ktoré sa vyskytli u žiakov, rodičov a učiteľov. Tútor si vytvoril dôverný vzťah medzi zamestnancami školy, žiakmi a rodičmi. Kontakt prvého dňa sa realizoval prostredníctvom triednych učiteľov. Rodičia zo začiatku boli nespokojní, že ich učitelia oslovujú po prvom vymeškaní školy dieťaťom, neskôr však veľmi ocenili snahu pedagógov pomôcť im pri jeho výchove. Výsledky týchto opatrení boli pozitívne. Návštevnosť školy dosiahla v školskom roku 2000/2001 91,6 %, čo bol nárast o 3 % oproti predchádzajúcemu roku. V prvom polroku školského roka 2001/2002 bola účasť žiakov na vyučovaní až 92, 6 %.

V roku 2008 bol realizovaný v stredných odborných učilištiach a stredných odborných školách v Prievidzi výskum študentkou Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici E. Spodniakovou (2009). Výskumnú vzorku tvorilo 134 respondentov vo veku 16 až 18 rokov. Cieľom tohto výskumu bolo zistiť najčastejšie príčiny úmyselného vyhnutia sa žiakov škole, vplyv výchovných postupov v rodine na záškoláctvo, ako aj súvislosť niektorých osobnostných vlastností so záškoláctvom.

Pojem záškoláctvo bol v tomto výskume operacionalizovaný počtom neospravedlnených hodín na jedného žiaka, ako aj pravidelným úmyselným vymeškávaním doloženým falošnou ospravedlnenkou. Záškolákom autorka chápala žiaka, ktorý mal neospravedlnenú absenciu v prvom polroku školského roka, ako aj žiaka, ktorý sa pravidelne a úmyselne vyhýbal školskému vyučovaniu pričom si zabezpečil falošnú ospravedlnenku. Autorka zistila, že až 25 % respondentov zo sledovanej vzorky sa pravidelne bez opodstatneného dôvodu vyhýbalo školskému vyučovaniu. Najčastejšími príčinami záškoláctva bola zábava s priateľmi, nezáujem o školu, nesplnené školské povinnosti, ale aj zaspatie a lenivosť. Väčšina žiakov zo sledovaného súboru (74 %) využívalo falšované ospravedlnenky napísané lekárom, rodičom ale aj sebou samým. Výsledky výskumu potvrdili štatisticky významný korelačný vzťah medzi výchovnými postupmi v rodine a počtom neospravedlnených hodín. Jedná sa hlavne o negatívny korelačný vzťah medzi dimenziou pozitívny záujem verzus hostilita a záškoláctvom ($r = - 0,200$; $p = 0,021$), pozitívny korelačný vzťah medzi nedôslednosťou a záškoláctvom ($r = 0,235$; $p = 0,006$). To znamená, že čím má rodič pozitívnejší záujem o svoje dieťa, tým sa menej vyhýba škole, jeho dochádzka je pravidelnejšia. Na druhej strane čím je rodič vo výchove nedôslednejší tým sa viac jeho dieťa vyhýba školskému vyučovaniu. Je zaujímavé, že otcovia v tomto výskume prejavili viac hostilitu voči nezáškolákom ako k záškolákom, kým u matiek to bolo opačne. Ďalšia časť výskumu bola zameraná na sledovanie súvislosti osobnostných vlastností adolescenta s výskytom záškoláctva. Prekvapivým zistením bolo, že nezáškoláci v porovnaní so záškolákmi vykazovali štatisticky významný rozdiel v nameranom skóre v osobnostnej dimenzii extraverzia ($p = 0,003$) na hladine alfa $p < 0,01$. To znamená, že nezáškolákoláci v tomto výskume boli vo vyššej miere extroverti ako záškoláci. Toto zistenie by sme si mohli vysvetliť tým, že nezáškoláci viac potrebujú spoločnosť spolužiakov s ktorými by sa počas prestávok porozprávali. Toto zistenie je ale v rozpore so spomínanými výsledkami výskumu Petridesa et al.(2005) v ktorom zistil, že žiaci s vyšším skóre extraverzie sú menej úspešní v škole. Výsledky výskumu potvrdili aj štatisticky významný negatívny korelačný vzťah medzi nameraným skóre v osobnostnej dimenzii svedomitosť a počtom neospravedlnených hodín ($r = - 0,192$; $p = 0,026$). Na základe uvedeného sa môžeme domnievať, že čím žiaci majú lepší vzťah k práci, sú cieľavedomejší a vytrvalejší, tým vykazujú nižší počet neospravedlnených hodín. Autorka ďalej zistila, že priemerný prospech záškolákov je 3,17, kým nezáškolákov 2,73, že vyššia hodnota priemerných neospravedlnených hodín je u chlapcov (7,71) ako u dievčat (0,18).

Prezentácia uvedených výsledkov výskumov nás upozorňuje na viacero príčin záškoláctva žiakov stredných škôl. Môže ísť o vyhýbanie sa vyučovaniu v dôsledku zlého vzťahu k učeniu a škole (zlý vzťah k učiteľovi, k spolužiakom, adaptačné ťažkosti u žiakov 1. ročníkov, nezvládanie učiva v dôsledku nižších rozumových schopností atď), ako aj nezáujmu o zvolenú profesiu, o zlú finančnú situáciu v rodine, preto adolescent si privyrába na živobytie brigádnickou činnosťou, o partnerský vzťah, o nezvládnutie situácie v dôsledku krízy v rodine, môže byť signálom jeho psychického alebo fyzického týrania niektorým členom rodiny, šikanovania spolužiakmi, užívania drog, alebo trestnej činnosti. Preto riešenie záškoláctva je jednou z náročných úloh triedneho učiteľa pri ktorom musí uplatniť viaceré svoje kompetencie.

Ako sme uviedli v prvej časti nášho článku podľa Orosovej et al. (2004) rozvíjať sociálne kompetentné správanie jedinca predpokladá zlepšovanie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, trénovanie sociálnych spôsobilostí. To si vyžaduje vytvoriť pre učiteľov v rámci kontinuálneho vzdelávania výcvikový program prostredníctvom ktorého by sa učitelia zdokonaľovali v nadväzovaní vzťahov so žiakmi, rodičmi, pedagógmi a širokou verejnosťou. Učili by sa prostredníctvom zážitkových metód efektívne komunikovať, metódam diagnostikovania žiakov a sociálnych vzťahov v triednom kolektíve, metódam rozhodovania, kontroly, hodnotenia a sebareflexie. Dôvodom tohto nášho návrhu je domnienka, že do školy v ktorej sa žiak cíti bezpečne v ktorej panuje atmosféra humoru, dôvery, v ktorej vládnu priateľské a partnerské vzťahy chodí rád a menej sa vyhýba školskému vyučovaniu. Preto predmetom nášho záujmu je vytvoriť takýto program a overiť ho na niektorých stredných školách.

Triedny učiteľ by mal byť dobrým manažérom v záujme ktorého by malo byť prioritou predchádzať záškoláctvu žiakov a znižovať počet ospravedlnených a neospravedlnených hodín. To si vyžaduje vybudovať vzťah k jednotlivým žiakom ako aj mať záujem o dianie v triede. Preto je dôležité, aby si našiel čas na rozhovor so žiakom, ktorý by nemal mať charakter výsluchu, ale prostredníctvom konštruktívnych otázok dokázal rozhovor viesť tak, aby žiak sa cítil bezpečne a postupne si dokázal odpovedať sám na predtým nezodpovedané otázky. Triedny učiteľ má byť počas rozhovoru empatickým a chápavým partnerom. Dôležitou podmienkou prevencie a riešenia záškoláctva je schopnosť dokázať pravidelne spracovať dokumentáciu o absencii žiaka a monitorovať sociálne vzťahy v triede. Triednické hodiny by nemali byť zamerané na štatistiku rôznych nedostatkov žiakov v učení a správaní, ale mali by byť komunitným stretnutím v ktorom by žiaci prezentovali svoje úspechy, predsavzatia, požiadavky, návrhy na skvalitnenie života v škole. Jednou z metód pri riešení záškoláctva môže byť napísanie projektu na tému: Ako znížiť počet ospravedlnených a neospravedlnených hodín v našej triede. Úlohou triedneho učiteľa je naučiť svojich žiakov spolurozhodovaniu. Triedny učiteľ tu môže využiť prvky rozhodovacích metód ako braistorming, metóda synectic (Gordonova metóda), Delfská metóda, metóda nominálnej skupiny a heuristické metódy.

Ako sme uviedli vyššie podstatným prvkom prevencie záškoláctva v triede je poznávanie osobnosti žiaka. To si vyžaduje prekročiť prah edukačného procesu formou školského vyučovania a venovať sa aj voľnočasovým aktivitám. Významnú úlohu zohráva spolupráca triedneho učiteľa s rodičmi. Už prvé rodičovské združenie by malo slúžiť na spoznávanie triedneho učiteľa a rodičov. Triedny učiteľ môže rodičov požiadať, aby okrem predstavenia seba, predstavili aj svoje dieťa, v čom si ho vážia, aké má záujmy, čo mu prináša v živote najväčšiu radosť. Je dôležité, aby triedny učiteľ vedel aké útvary záujmovej činnosti, spoločenské organizácie a združenia žiak navštevuje a adekvátne tento poznatok využil vo svojej edukačnej činnosti. Rodičovské združenia by mali byť zvolávané rodičovským výborom a na ich organizovaní by sa mali podieľať aj žiaci. Na niektorých rodičovských združeniach by mali prezentovať svoje úspechy v školskej a voľnočasovej činnosti. Okrem

otvorených dní pre rodičov sú zaužívanou formou spolupráce listy rodičom, ktoré by nemali byť len upomienkou za zlé školské výsledky, alebo správanie, ale malo by sa v nich objavovať aj ocenenie žiaka za dosiahnuté lepšie študijné výsledky v niektorých predmetoch, za zlepšenie správania, za pomoc spolužiakom a učiteľom, za zlepšovací návrh a pod. Rodičia by mali byť prizývaní ako spoluorganizátori rôznych podujatí a aj ako riešitelia problému záškoláctva a iného problémového správania žiakov.

Dôležitú úlohu v prevencii a riešení záškoláctva má spolupráca triedneho učiteľa s ostatnými učiteľmi, ktorí učia v jeho triede, s ďalšími pedagogickými pracovníkmi, s výchovným poradcom a školským psychológom. Výchovný poradca má v prípade riešenia záškoláctva (ak nie je v škole školský psychológ) úlohu diagnostikovať problém na základe metód pedagogickej diagnostiky, spolupracovať s triednym učiteľom, s vedením školy, s rodičmi, po súhlase rodičov v prípade neplnoletého žiaka (v prípade plnoletého žiaka, žiak sa rozhoduje sám) sprostredkovať psychologické vyšetrenie, najčastejšie v centre pedagogicko psychologického poradenstva a prevencie. V prípade žiakov, ktorí plnia povinnú školskú dochádzku spolupracovať s úradom práce, sociálnych vecí a rodiny. Výchovný poradca v spolupráci so psychológom zabezpečuje depistážnu činnosť žiakov 1. ročníkov, skupinové stretnutia, kluby a výcviky pre žiakov, ktorí majú adaptačné ťažkosti, majú trému a pod., skupinové stretnutia, výcviky pre učiteľov a rodičov.

Významným činiteľom v prevencii a riešení záškoláctva je školský psychológ, ktorého úlohou je spolupracovať s výchovným poradcom, s triednymi učiteľmi, rodičmi s vedením školy a poradenským, alebo klinickým psychológom. Školský psychológ uskutočňuje depistážnu činnosť u žiakov prvých ročníkov s cieľom zistiť adaptáciu žiakov na podmienky strednej školy, poskytuje individuálne konzultácie žiakom, rodičom, alebo učiteľom, diagnostikuje problém na základe pedagogickej a v rámci svojich kompetencií aj psychologickej diagnostiky, v prípade potreby sprostredkuje psychologické vyšetrenie u klinického, alebo poradenského psychológa, realizuje individuálne, skupinové terapie, výcviky (zamerané napr. na prevenciu vyhorenia učiteľov, na efektívnu komunikáciu v rodine, skupiny na zlepšenie školského prospechu), pomáha triednym učiteľom pri monitorovaní sociálnych vzťahov v triednom kolektíve, pri organizovaní netradičných rodičovských združení a triednických hodín.

Záškoláctvo žiakov stredných škôl nie je neriešiteľným problémom. Často krát je signálom závažnej ťažko riešiteľnej situácie žiaka, preto by sa pedagogickí pracovníci nemali zamerať len na postih záškoláka, ale „poskytnúť mu pozitívnu alternatívu, ktorá by eliminovala jeho negatívnu motiváciu vyvolávajúcu záškoláctvo“ (Vocilka, 1991b).

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2002. Teoretické otázky záškoláctva. In *Mládež a spoločnosť*, 2002, roč. 8,č.4, ISSN 1335-1109, s. 17-24.

BIELIKOVÁ. M.2003(a). Záškoláctvo a jeho príčiny (výsledky prieskumu). In *Vychovávateľ*, 2003, roč. 48, č. 8, ISSN 0139-6919, s. 23 – 24.

BIELIKOVÁ, M. 2003(b). Záškoláctvo a jeho príčiny. In *Vychovávateľ* , 2003, roč. 48, č. 9, ISSN 0139-6919, s. 16-18.

BIELIKOVÁ, M. 2005. Záškoláctvo a jeho príčiny u žiakov základných škôl. In *Prevencia,* 2005, roč. 4, č.1, ISSN 1336-3689, s. 12-18.

BIRKNEROVÁ, Z. 2009. Sociálna a emocionálna inteligencia, ich ponímanie, potreba a možnosti využitia pri príprave manažérov. In Manažment podnikania a vecí verejných. Roč.4, č. 10 ISSN 1337-0510, s. 9-18.

DARMODY, M. , SMYTH, E., McCOY, S. (2008). 'Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools'. [online]. In *Educational Review,* roč. 60, č. 4,. ISSN: 1465-3397, s. 359 — 373 (electronic) Dostupné na internete: http: //www.infomaworld.com/smpp/content =a906600474 db=all jumptype=rs
DUGOVIČOVÁ, M., SLOVÍKOVÁ, M. 2005. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl v SR. In *Prevencia*, roč., 4, č.4, ISSN 1336-3689, s. 23-35.
DUGOVIČOVÁ, M., SLOVÍKOVÁ, M. 2007. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl In *Prevencia*, roč.6, č.4ISSN 1336-3689, s.18-29.
GAJDOŠOVÁ, E; HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie*. Bratislava: Príroda, 2002. 299 s. ISBN 80-07-01177-3.
EMMEROVÁ, I. 2007. Záškoláctvo ako výchovný problém a možnosti jeho prevencie. In *Vychovávateľ*, roč. 54, č.10, ISSN 0139-6919, s. 2-4.
HAVLÍK, J. 2005. Problém záškoláctví dnes. In *Vychovávateľ*, roč. 51, č. 10, ISSN 0139-6919, s. 6-9.
HAVLÍK, J. 2006. Záškoláctví dnes – II. část. In : *Vychovávateľ* , roč. 52, č. 1, ISSN 0139-6919, , s. 17-18.
HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava : SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
HRONCOVÁ, J. – KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. 1.vyd. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2006. 167 s. ISBN 80-8083-223-4.
HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava : SPN 1986. s.354
JANKOVÁ, M., SLOVÍKOVÁ, M. 2008. Záškoláctvo a problémové správanie žiakov základných a stredných škôl. In : *Prevencia*, roč. 7, č. 3, ISSN 1336-3689, s. 23-36.
KARIKOVÁ S. 2001. *Základy patopsychológie detí a mládeže.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. s. 165. ISBN 80-8055-486-2.
KASÁČOVÁ, B. KOSOVÁ, B. 2006. Kompetencie a spôsobilosti učiteľa. In *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 163 s. ISBN 80-8045-431-0.
KIMBERLY, L. H., THORNBERRY T. P., HUIZINGA, D. H. 2009. A Discrete-Time Survival Analysis of the Relationship Between Truancy and the Onset of Marijuana Use. In : J Stud Alcohol Drugs"[journal]. [online] 70, č. 1, s. 5-15 Dostupné na internete: <http:// www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2629625/
KOLLÁRIK, T. 2002. *Sociálna psychológia práce.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2002. 190 s. ISBN 80-223-1731-4.
KOLLÁRIK, T., ET AL. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. 545 s. ISBN 80-223-1841-6.
LETOVANCOVÁ, E. 2002. *Psychológia v manažmente*. Bratislava: Univerzita J.A. Komenského, 2002.164 s. ISBN 80-223-1725-X.
PETRIDES, K et al. 2005. Explaining individual differences in scholastic behaviour and achievement. In : Journal of Education Psychology. [online] 2005, roč 75, č. 2, s. 239 – 255. Dostupné na internete: < http//www. nebi.nlm.nih.gov/pubmed/16033665
OROSOVÁ, O. ET AL. 2004. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. *In Československá psychologie*, 2004, roč. 48, č. 4, ISSN 0009-062X, s.306-315.
SPODNIAKOVÁ, E. 2009. *Psychologická analýza príčin záškoláctva.* Diplomová práca. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2009. s. 54.
ŠIPOŠOVÁ I. 2008. Do školy, či poza školu? In *Rodina a škola,* roč. 56, č. 1, ISSN 0231-6463, s. 10.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
VODÁK, P. ŠULC, A. 1964. *Závady a poruchy chování v dětském věku.* Praha: SPN, 1964 327 s.
VOCILKA, M. 1998(b). Vliv rodinného prostředí na záškoláctví. In : *Vychovávateľ*, roč. 42, č. 56, ISSN 0139-6919, , s.31-33.
VOCILKA, M. 1998 (a). Nejčastější příčiny záškoláctví. In : *Vychovávateľ*, roč. 42, č. 3-4, ISSN 0139-6919, s. 12-15.
VOJTOVÁ, V. 2004. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. 94 s. ISBN 80-210-3532-3
WILKES, E. 2010. Improving attendance at Leek High School. In : *Teachers´Research* [cit. 2010-10-25] Dostupné na internete**:** http://www.teacherresearch.net/tr_wilkes.htm
VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1999. *Triedny učiteľ.* Banská Bystrica: PF UMB, 1999.122 s. ISBN 80-8055-339-4

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Viera Jozafová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
Ružová, 13
974 01 Banská Bystrica, SR
viera.jozafova@umb.sk

MOTÍV AKO JEDEN Z PSYCHOLOGICKÝCH ASPEKTOV VÝBERU ŠTÚDIA NA VYSOKEJ ŠKOLE

Jana Jurková, SR

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá motívmi pre štúdium na vysokej škole u cieľovej skupiny študentov záverečných ročníkov stredných škôl v Prešovskom kraji ako potenciálnych študentov fakúlt vysokých škôl. Výber konkrétneho vzdelávania zo širokej ponuky vysokoškolského vzdelávania v procese spotrebiteľného správania študentov stredných škôl ako jednej z cieľových skupín je determinovaný rôznymi motívmi, ako aj kritériami výberu vzdelávania a využívanými zdrojmi informácií.

Abstract
The article deals with the motives for study at university in the target group of 4th grade students of secondary school in the Presov region, as potential students of the faculties of universities. Choice of specific education from a wide range university education is determined by different motives, as well as the selection criteria of education and information resources used in the process of consumer behaviour of secondary school students.

Kľúčové slová
marketing, motív, motivácia, vysoká škola, vzdelávanie

Key words
marketing, motive, motivation, university, education

Úvod

Pre rozličné definície motivácie je spoločné to, že ide o psychologický proces ovplyvňujúci vnútorné motívy, ktoré usmerňujú správanie človeka, aktivizujú a poháňajú ho k činnosti s úmyslom dosiahnuť určitý cieľ. Motiváciu je teda možné vnímať ako kombináciu intelektuálnych, psychologických a fyzických procesov, ktoré v danej situácii určujú správanie a jednanie jednotlivca určitým spôsobom (Karlöf – Lövingsson, 2006). Dôvodom, prečo sú motívy tak zaujímavé, je podľa uvedených autorov skutočnosť, že sú synonymom pre potreby. Motívy a potreby zaisťujú základný kľúč k organizovaným činnostiam.

Základnou formou motívov ako príčin, pohnútok či dôvodov pre správanie študenta strednej školy je potreba vysokoškolského vzdelania a jej uspokojenie. Potreba vysokoškolského vzdelávania je podložená rôznymi motívmi pre štúdium na vysokej škole, rovnako aj kritériami výberu vzdelávania poskytovaného príslušnou fakultou vysokej školy, o ktorej potenciálny študent získava informácie z rôznych zdrojov.

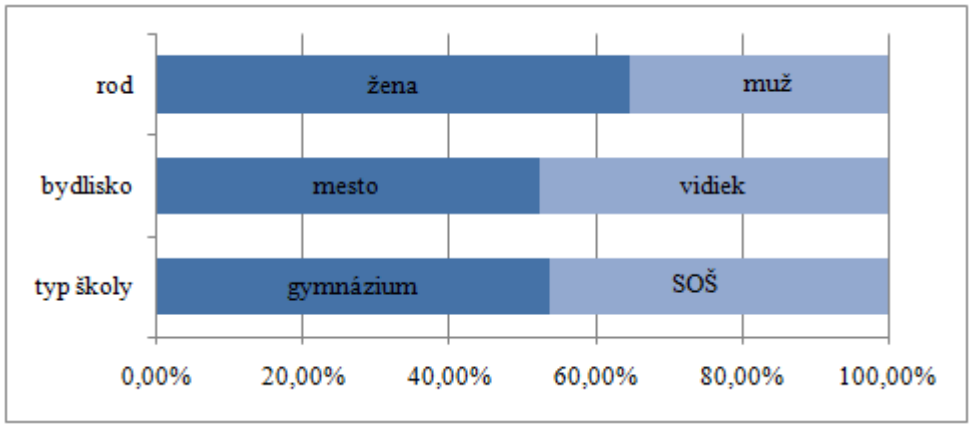
Príspevok sa venuje motívom, ktoré sa týkajú voľby vysokoškolského štúdia u študentov štvrtých ročníkov stredných škôl, nakoľko práve motívy a potreba vysokoškolského vzdelania je prvým krokom spotrebiteľského správania u danej cieľovej skupiny.

Cieľ a metodika

Cieľom prieskumu bolo identifikovať motívy študentov stredných škôl ako potenciálnych uchádzačov o štúdium na vysokej škole. Základný súbor pre prieskum tvorili študenti stredných škôl na území Prešovského kraja. Veľkosť základného súboru sa rovnala celkovému počtu študentov štvrtých ročníkov. V sledovanom období v roku 2010 na stredných školách v Prešovskom kraji študovalo 9 211 študentov záverečných ročníkov, ktorí predstavovali potenciálnych študentov vysokých škôl. Prieskum bol realizovaný na vzorke 414 respondentov stredných škôl pôsobiacich v Prešovskom kraji. Oslovených bolo teda 4,49 % z celkového počtu študentov. Pre získanie primárnych údajov bolo použité dopytovanie, ktoré sa realizovalo v časovom horizonte dvoch mesiacov (relevantných pre podávanie prihlášok na vysokú školu) v roku 2010.

Štruktúru respondentov uvádza obrázok 1, ktorý zároveň prezentuje aj zloženie vzorky podľa rodu, bydliska a typu strednej školy.

Obrázok 1 Štruktúra respondentov podľa rodu, bydliska, typu školy



Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky a diskusia

Potenciálni uchádzači o štúdium na vysokej škole sú jedným z hlavných publík vysokej školy (Štefko, 2003), popri ostatných záujmových skupinách, medzi ktoré sa zaradzujú napr. študenti, absolventi, hospodárska prax tvorená najmä potenciálnymi zamestnávateľmi, ďalšie inštitúcie školskej sústavy a neformálneho vzdelávania a mnohé iné. Jedným z cieľových segmentov vysokej školy ako vzdelávacej inštitúcie je študent strednej školy. Záujem o vysokoškolské vzdelanie sa v podmienkach Slovenskej republiky aj napriek populačne slabším ročníkom neustále zvyšuje. Rastúcu tendenciu má aj podiel novoprijatých študentov na denné štúdium z celkového počtu 18, resp. 19 ročných (tabuľka 1). Podľa štatistík práve študenti záverečných ročníkov tvoria takmer dve tretiny prihlásených na štúdium na vysoké školy, a teda predstavujú najväčšiu skupinu medzi uchádzačmi, na dennú formu štúdia (ÚIPŠ, 2011).

Tabuľka 1 Novoprijatí na denné štúdium (DŠ) z celkového počtu 18, resp. 19 ročných

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
18, resp.19 roční	88935	88090	87831	88598	86058	81919	79030	78796	77346	73805
novoprijatí na DŠ	24618	27123	24371	36431	39811	41174	42029	39819	42038	37864
podiel novoprijatých na DŠ z 18, resp. 19 ročných	27,68	30,79	27,75	41,12	46,26	50,26	53,18	50,53	54,35	51,30

Zdroj: Ústav informácií a prognóz školstva 2001 – 2011; Štatistická ročenka SR 2001 – 2011

Záujem študovať na vysokej škole vyjadrilo 363 (87,68 %) respondentov z celkového počtu 414 študentov oslovených stredných škôl v Prešovskom kraji. Uvedení respondenti následne odpovedali na otázky týkajúce sa motívov pre štúdium na vysokej škole. K študentom stredných škôl, ktorí neprejavili záujem o štúdium na vysokej škole, patrili najmä študenti stredných odborných škôl (tabuľka 2). Ako najčastejším dôvodom nezáujmu bolo uvádzané už nájdené zamestnanie, resp. nástup do pracovného pomeru. Medzi ostatné patrili najmä nezáujem o ďalšie vzdelávanie a nedostatok schopností a vedomostí.

Najfrekventovanejším motívom pre štúdium na vysokej škole bola u respondentov lepšia možnosť uplatnenia v praxi (36,64 %; 133 respondentov). Po nej sa na druhom mieste umiestnil motív získanie titulu (27,27 %; 99 respondentov) a na treťom mieste lepšie finančné ohodnotenie (22,59 %; 82 respondentov). Najmenej označovaný bol motív profesionálny a osobný rast (11,57 %; 42 respondentov). K možnosti iný motív sa priklonilo iba 7 (1,93 %) respondentov. Dôvodom záujmu o vysokoškolské štúdium u tejto skupiny respondentov je vnímanie štúdia na vysokej škole ako alternatívy pre nástup do zamestnania.

Tabuľka 2 Záujem respondentov o štúdium na vysokej škole podľa rodu, bydliska, typu školy

			záujem o štúdium na vysokej škole			**spolu**
			áno	nie	neviem	
rod	žena	počet	253	14	0	267
		%	95%	5%	0%	100%
	muž	počet	110	37	0	147
		%	75%	25%	0%	100%
bydlisko	mesto	počet	192	24	0	216
		%	89%	11%	0%	100%
	vidiek	počet	171	27	0	198
		%	86%	14%	0%	100%
typ školy	gymnázium	počet	218	4	0	222
		%	98%	2%	0%	100%
	SOŠ	počet	145	47	0	192
		%	76%	24%	0%	100%
spolu		počet	363	51	0	414
		%	88%	12%	0%	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Motívy pre štúdium na vysokej škole boli sledované aj podľa rodu (tabuľka 3). Zhodne u žien i mužov ako najdôležitejší motív bola označená lepšia možnosť uplatnenia v praxi. Odlišnosť preferencii sa prejavila pri motíve profesionálny a osobný rast, ktorý bol akcentovanejší u žien. Rozdiel medzi motívmi pre štúdium na vysokej škole vo vnímaní žien a mužov sa potvrdil aj štatisticky (na základe Chi-kvadrát testu nezávislosti je možné konštatovať, že medzi premennými je vzťah).

Tabuľka 3 Motívy pre štúdium na vysokej škole podľa rodu

			motív pre štúdium na vysokej škole					spolu
			získanie titulu	lepšia možnosť uplatnenia v praxi	profesionálny a osobný rast	lepšie finančné ohodnotenie	iný dôvod	
rod	žena	počet	63	88	38	59	5	253
		%	25%	35%	15%	23%	2%	100%
	muž	počet	36	45	4	23	2	110
		%	33%	41%	4%	21%	2%	100%
spolu		počet	99	133	42	82	7	363
		%	27%	37%	12%	23%	2%	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Motívy študentov stredných škôl pre štúdium na vysokej škole podľa bydliska respondentov prezentuje tabuľka 4. Respondenti bez ohľadu na bydlisko označili ako najdôležitejšie motívy lepšiu možnosť uplatnenia v praxi a získanie titulu. Po nich nasledoval motív lepšie finančné ohodnotenie, ktorý bol výraznejší u skupiny respondentov s bydliskom na vidieku, a profesionálny a osobný rast.

Tabuľka 4 Motívy pre štúdium na vysokej škole podľa bydliska

			motív pre štúdium na vysokej škole					spolu
			získanie titulu	lepšia možnosť uplatnenia v praxi	profesionálny a osobný rast	lepšie finančné ohodnotenie	iný dôvod	
bydlisko	mesto	počet	57	60	21	30	3	171
		%	33%	35%	12%	18%	2%	100%
	vidiek	počet	42	73	21	52	4	192
		%	22%	38%	11%	27%	2%	100%
spolu		počet	99	133	42	82	7	363
		%	27%	37%	12%	23%	2%	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Motívy pre štúdium na vysokej škole boli sledované aj podľa typu strednej školy, na ktorej študenti záverečných ročníkov študovali. Respondenti študujúci na gymnáziách i stredných odborných školách ako najdôležitejší motív označili lepšiu možnosť uplatnenia v praxi. Po nej nasledovali motívy získanie titulu a lepšie finančné ohodnotenie. Najmenej dôležitým motívom bol profesionálny a osobný rast.

Vzťah medzi motívmi študentov stredných škôl pre štúdium na vysokej škole podľa bydliska respondentov a podľa typu strednej sa na skúmanej vzorke školy nepotvrdil.

Tabuľka 5 Motívy pre štúdium na vysokej škole podľa typu strednej školy

			motív pre štúdium na vysokej škole					spolu
			získanie titulu	lepšia možnosť uplatnenia v praxi	profesionálny a osobný rast	lepšie finančné ohodnotenie	iný dôvod	
bydlisko	gymnázium	počet	64	82	28	41	3	218
		%	29%	38%	13%	19%	1%	100%
	SOŠ	počet	35	51	14	41	4	145
		%	24%	35%	10%	28%	3%	100%
spolu		počet	99	133	42	82	7	363
		%	27%	37%	12%	23%	2%	100%

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Spôsob ako sa ľudia správajú, napríklad pri ich nákupnom správaní (Kotler – Keller, 2007; Solomon, 2006), je spravidla ovládaný veľkým množstvom súčasne pôsobiacich motivačných síl, pričom podľa Birknerovej (2010) je pre každého jedinca charakteristický určitý relatívne stály súbor motívov a poznanie motivačného profilu je základným predpokladom jeho ovplyvňovania.

Rovnako aj voľba vysokoškolského vzdelávania, predstavujúca alternatívu popri možnosti zamestnať sa alebo cestovať (Světlík, 2006), je transformovaná do motívov pre štúdium na vysokej škole. Z realizovaného prieskumu vyplýva, že najdôležitejším motívom pre štúdium na vysokej škole je pre študenta strednej školy (potenciálneho zákazníka vysokej školy) lepšia možnosť uplatnenia sa v praxi. Po nej nasledoval motív získanie titulu a lepšie finančné ohodnotenie. Najmenej preferovaným motívom bol profesionálny a osobný rast. Uvedené motívy, ako osobné príčiny správania študentov záverečných ročníkov sú zamerané na uspokojenie potreby vysokoškolského vzdelania a dotvárajú obraz o prvom kroku v procese spotrebiteľského správania, ktorý je pre manažment vzdelávacej inštitúcie nevyhnuté poznať.

Poznanie modelu spotrebiteľského správania zákazníka a faktory, ktoré vplývajú na jeho nákupné správanie dotvárajú základnú bázu informácií potrebnú pre tvorbu účinného komunikačného programu vysokej školy určeného pre potenciálneho zákazníka vysokej školy. Jeho súčasťou je aj vyhľadávanie informácií (druhý krok), ktoré zákazník čerpá z rôznych zdrojov. Z realizovaného prieskumu vyplýva, že študent strednej školy ako zdroj informácií využíva najmä internetové stránky fakúlt vysokých škôl, každoročne vydávanú publikáciu o vysokých školách, rôzne webové portály o vysokých školách a informácie od známych a kamarátov (bližšie Jurková, 2011). Tretím krokom v procese spotrebiteľského správania študentov záverečných ročníkov stredných škôl je hodnotenie jednotlivých alternatív, pričom z pohľadu respondentov vyplynulo, že prvoradými kritériami výberu vysokej školy sú študijný odbor a uplatnenie v praxi. Štvrtým krokom v procese spotrebiteľského rozhodovania študenta strednej školy je výber konkrétneho študijného odboru príslušnej fakulty vybranej vysokej školy. V ostatnom piatom kroku rozhodovacieho procesu spotrebiteľ hodnotí výber, ktorý je úzko spätý s určitou úrovňou spokojnosti, resp. nespokojnosti s daným produktom (vzdelávaním poskytovaným fakultou vysokej školy na základe študijného odboru).

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2010. *Organizačné správanie – cvičebnica*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešov, Fakulta manažmentu, 2010. 195 s. ISBN 978-80-555-0128-4.
JURKOVÁ, J. 2011. Marketingová komunikácia vzdelávacích inštitúcii. In: *Marketing & Komunikace*. Praha : Česká marketingová společnost, 2011. Roč. XXI, č. 1. s. 12 – 13. ISSN 1211-5622.
KARLÖF, B. – LÖVINGSSON, F. H. 2006. *Management od A do Z*. Brno : Computer Press, 2006. 309 s. ISBN 80-251-1001-X.
KOTLER, Ph. – KELLER, K. L. 2007. *Marketing management*. 12. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 788 s. ISBN 978-80-247-1359-5.
SOLOMON, M. R. et al. 2006. *Marketing očima světových marketing manažeru*. Brno : Computer Press, 2006. 572 s. ISBN 80-251-1273-X.
SVĚTLÍK, J. 2006. *Marketingové řízení školy*. Praha : ASPI, 2006. 300 s. ISBN 80-7357-176-5.
Štatistický úrad Slovenskej republiky. 2001 – 2011. Štatistická ročenka 2001 – 2011. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2001 – 2011.
Štatistický úrad Slovenskej republiky. 2011. [online]. Dostupné na internete: <http://www.statistics.sk>
ŠTEFKO, R. 2003. Akademické marketingové inštrumentárium v marketingu vysokej školy. Bratislava : R. S. Royal Service, 2003. 262 s. ISBN 80-968379-5-8.
Ústav informácií a prognóz školstva. 2011. [online]. Dostupné na internete: <http://www.uips.sk>

Kontaktná adresa autora:

Ing. Jana Jurková, PhD.
Katedra marketingu a medzinárodného obchodu
Fakulta manažmentu,
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova ul. 16, 080 01 Prešov, SR
tel.: +421(0)51 7470 606
e-mail: jana.jurko@gmail.com

TEORETICKÁ ANALÝZA VZŤAHU SOCIÁLNEJ A PRAKTICKEJ INTELIGENCIE

Lada Kaliská, SR

Abstrakt
Príspevok hlbšie analyzuje dva novodobé typy inteligencie, sociálnu a praktickú, ktorá je súčasťou teórie úspešnej inteligencie R.J. Sternberga, kde táto koncepcia sa stala premetom aj našej empirickej verifikácie. Teoreticky zvažujeme styčné body jednotlivých koncepcií ako aj upozorňujeme na ich rozporuplné aspekty. Poukazuje predovšetkým na nutnosť rozvoja všetkých druhov inteligencií v prostredí edukácie.

Abstract
The article analyses more deeply two new types of intelligence, social and practical one as a part of the successful intelligence theory of R.J. Sternberg. This conception has also been a subject of our empirical verification. This article considers the common aspects of both conceptions as well it points the attention to contradictory ones in theory. It stresses especially the necessity of all intelligence types' development in the education.

Kľúčové slová
sociálna inteligencia, praktická inteligencia, inteligencia

Key words
social intelligence, practical intelligence, intelligence

Problém psychologického konštruktu inteligencie patrí medzi najdlhšie diskutované témy v rôznych spoločenských vedách, predovšetkým však v psychológii. O inteligencii sa hovorilo ako o aktívnej či magickej sile človeka, ale až v polovici 19. storočia sa pohľad na ňu priblížil k súčasnému chápaniu. Inteligencia je však morálne neutrálny pojem. Byť inteligentný teda neznamená ani byť dobrý ani byť zlý (Poliach, 2003) a nezaručuje to ani byť úspešný v živote.

Samotný pojem inteligencia sa vysvetľuje v psychológii na základe dvoch aspektov (Ruisel, 2000, 2004): v prvom sa zdôrazňuje globálna úroveň rozumových schopností (úroveň mentálnej vyspelosti) reprezentujúca všeobecný faktor inteligencie g-faktor. V druhom sa pojem inteligencia používa na označenie štruktúry faktorov, ktoré v rôznych kombináciách podmieňujú a regulujú optimálne konanie človeka pri riešení úloh a situácií každodenného života. Tu sa predpokladá rovnocenná štruktúra faktorov (schopností), ktoré sa uplatňujú podľa povahy aktuálnej situácie.

Nejednoznačnosť vysvetľovania inteligencie na základe všeobecného g-faktora ovplyvnilo formovanie koncepcií zameraných na mnohofaktorovosť samotného konštruktu. Významným bol už rok 1914, kedy Thorndike upozornil na koexistenciu teoreticko-abstraktnej inteligencie ako schopnosti „zaobchádzať" so slovami, symbolmi; prakticko-konkrétnej inteligencie ako schopnosti „zaobchádzať" s predmetmi a sociálnej inteligencie ako schopnosti „zaobchádzať" s ľuďmi a formovať si optimálne medziľudské vzťahy, ktoré sú dôležité v personálnych a spoločenských situáciách. Na konci minulého storočia variabilita chápania inteligencie a rozdielne výkony v testoch inteligencie podporili ďalší vznik multifaktorovej teórie inteligencie (Thurston, Guilford), ktorá sa zameriava na vysvetľovanie faktorov, navzájom nezávislých schopností, ktoré tvoria štruktúru inteligencie. Začína sa otvárať priestor pre nazeranie na koncept inteligencie zdôrazňovaním nie len kognitívnych predpokladov u jednotlivca a formujú sa predpoklady nových modelov na štúdium inteligencie, kde prevládajú prístupy: biologicko-fyziologické, psychometrické, vývinové, kognitívne a systémové (Ruisel, 2000). Nastal posun v chápaní inteligencie ako kognitívnej

schopnosti charakterizovanej všeobecným g-faktorom na spôsob využívania inteligencie v živote v širšom sociálnom kontexte.

Jednu z najznámejších novodobých mnohofaktorových teórií predstavuje Gardner v roku 1983, ktorý popísal tri druhy inteligencií: vo vzťahu k objektom, nezávislé od objektov a vo vzťahu k ľuďom. Jeho teória predpokladá existenciu siedmych nezávislých inteligencií, ktoré môžeme nájsť vo všetkých kultúrach: lingvistická, logicko-matematická, priestorová, hudobná, telesne-kinestetická, interpersonálna a intrapersonálna. Postupne dochádzalo v psychológií k odhaľovaniu ďalších inovatívnych koncepcií inteligencie, napr. sociálnej a emocionálnej inteligencie. Salovey a Mayer podali v roku 1993 základný model emocionálnej inteligencie. Medzi systémové koncepcie inteligencie, ktoré sa sústreďujú na komplexnejšie štúdium inteligencie patrí tzv. koncepcia úspešnej inteligencie Sternberga, ktorý v roku 1997 koncipoval triarchickú teóriu inteligencie, kde zdôrazňoval koexistenciu analytickej, tvorivej a praktickej inteligencie pre dosiahnutie úspechu človeka v živote. Hass v roku 1998 upozornil na existenciu morálnej inteligencie ako schopnosti nielen morálne uvažovať, ale aj morálne konať. Emmons v roku 2000 poukázal na existenciu spirituálnej inteligencie ako schopnosti vyrovnávania sa s existenciálnymi záležitosťami. Záujem o problematiku inteligencie však neutícha a v súčasnej literatúre sa kodifikujú nové druhy inteligencie ako napr. ekologická inteligencia od Golemana (2009).

Prínosom súčasných teórií je, že sa nesústredia výlučne na verbálne a logicko-matematické schopnosti, na jednoliatu vlastnosť (g-faktor), ale na komplex špecifických vlastností (Ruisel, 2000). Našim empirickým zámerom bolo urobiť teoretickú ako aj empirickú verifikáciu systémovej teórie Triarchickej koncepcie inteligencie R. J. Sternberga, kde vysvetľujeme a overujeme (Kaliská, 2010, 2009) tri základné zložky koncepcie: analytickú, tvorivú a praktickú inteligenciu, keďže autor preukázal ich vzájomnú nezávislosť.

Do centra nášho záujmu však v tomto príspevku staviame predovšetkým vzájomný vzťah medzi sociálnou a praktickou inteligenciou. Problémom pri vymedzovaní týchto dvoch inteligencií je, že viacerí autori zdôrazňujú rôzne aspekty (Schulze a kol., 2007). Niektoré z definícií akcentujú kognitívne komponenty, najmä schopnosť porozumieť iným ľuďom pri sociálnej inteligencii (napr. Barnes, Sternberg, 1989) a schopnosť riešiť každodenné problémy pri praktickej inteligencii, iné definície kladú dôraz na správanie, čiže schopnosť úspešne pôsobiť na iných ľudí pri sociálnej inteligencii (Ford, Tisak, 1983) ako aj schopnosť úspešne regulovať svoje správanie v rôznych situáciách pri praktickej inteligencii. Ťažkosti vyplývajú aj z akceptovanej mnohodimenzionálnosti oboch inteligencií. Vzhľadom na uvedené skutočnosti si najskôr hlbšie analyzujeme oba typy inteligencií, kde v závere článku sa zameriame na ich spoločné i rozdielne znaky.

Ako sme spomínali vyššie, už Thorndike upozornil, že okrem abstraktnej inteligencie je žiaduce venovať pozornosť aj sociálnej a mechanickej inteligencii. V súčasnosti sa v podobnom význame ako sociálna inteligencia používajú aj iné pojmy, akými sú napr. emocionálna inteligencia, praktická inteligencia, sociálna kompetencia a pod. (pozri Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 2000, Lupták, 2003, Orosová, Sarková, Madarasová-Gecková, Katreniaková, 2004 podľa Ruisel, 2004, Schultze, 2007). Podľa pôvodnej definície Thorndika sociálna inteligencia znamená schopnosť porozumieť a riadiť mužov i ženy, chlapcov i dievčatá, konať rozumne v ľudských vzťahoch. Obe hlavné zložky – porozumenie a schopnosť konať v súlade so sociálnymi požiadavkami sa stali nosnými východiskami ďalších teoretických koncepcií. Medzi ďalšie charakteristiky a konštrukty, ktoré boli v 50. rokoch zahrnuté pod sociálnu inteligenciu patria empatia, sociálna kognícia, sociálny výkon, sociálne schopnosti, sociálna citlivosť a mnohé ďalšie.

Sociálna inteligencia je podmienená základnými sociálnymi schopnosťami. Sú to akési „stavebné kamene“, ktoré vytvárajú globálnu sociálnu kompetenciu. Tieto základné schopnosti môžu mat tri formy: schopnosť odovzdávania podnetov (expresivita), schopnosť

prijímania podnetov (senzitivita) a schopnosť v regulovaní alebo riadení komunikačného procesu. Sociálnu inteligenciu chápu Štikař a kol. (2003, s.99) ako „schopnosť adekvátneho jednania v medziľudských vzťahov“, ktorá nás vedie smerom k emóciám, k ľudským kontaktom. Je o fungovaní v medziľudských vzťahoch, o tom, ako dokážeme spolu pôsobiť. V istých povolaniach je sociálna inteligencia dôležitejšia než abstraktná zdôrazňovaná predovšetkým v prostredí školy. V rámci nej sa uplatňujú rôzne schopnosti, ktoré súvisia s presným vnímaním situácie, s vnímaním iných osôb a odhadom ich snáh a zámerov, s uplatnením primeraných spôsobov správania a dosiahnutia svojich cieľov. Schneider, Ackerman a Kanfer (1996) uvádzajú sedem dimenzií sociálnej inteligencie: extraverziu, vrelosť, sociálny vplyv, sociálny vhľad, sociálnu vnímavosť, sociálnu primeranosť a sociálne prispôsobenie. Ako konštatujú Silvera, Martinussen a Dahl (2001), niektoré z dimenzií sociálnej inteligencie úzko súvisia s akademickou inteligenciou, iné však skôr s osobnostnými črtami, ako napr. extraverzia.

V tomto zmysle špecifikovanie súčastí sociálnej inteligencie môže pomôcť vyjasniť jej vzťahy k príbuzným psychologickým konštruktom. Jones a Day (1997), Schulze a Roberts (2007) pri konceptualizovaní sociálnej inteligencie vychádzali z Cattelovho rozlíšenia fluidnej a kryštalickej inteligencie. V sociálnej oblasti, kryštalická inteligencia reflektuje jednotlivcom nadobudnutú zásobu poznatkov o sociálnom svete, vrátane slovníka pre vyjadrenie sociálneho správania a situácií. Naproti tomu fluidná inteligencia odráža schopnosť jednotlivca rýchlo a správne riešiť problémy, ktoré vznikajú v nových sociálnych situáciách. Pokúšali sa vypracovať i metódy na meranie sociálnej inteligencie, ktoré stavajú na kognitívnych ako aj behaviorálnych predpokladoch.

Kihlstrom a Cantor (2000) rozlíšili dva základné prístupy na meranie sociálnej inteligencie a to psychometrický a osobnostný. Klasický psychometrický prístup analyzuje sociálnu inteligenciu ako vlastnosť alebo skupinu vlastností, kde ľudí porovnáva na základe ich výkonu v sociálnych spôsobilostiach. Rozdielnosť oproti štúdiu akademickej inteligencie tak spočíva predovšetkým v zameraní sa na sociálnu sféru. Wechsler ju považoval za všeobecnú inteligenciu aplikovanú na sociálne situácie (pozri Kihlstrom, Cantor, 2000). Osobnostný prístup štúdia sociálnej inteligencie vychádza zo sociálno-kognitívnej tradície teórií osobnosti (spracované podľa Výrost, Baumgartner, 2006). Validita a reliabilita uvedených meraní však nie je stále postačujúca. Avšak našim cieľom je posudzovať nie koľko sociálnej inteligencie človek má (domnievame sa, že nie je smerodajné stanovovať sociálne IQ), ale skôr akou sociálnou inteligenciou jednotlivec disponuje a ako sa manifestuje v jeho reálnom živote, čo už môže byť významne ovplyvnené jeho úrovňou praktickej inteligencie.

Mechanická inteligencia Thorndika sa neskôr zmenila na praktickú inteligenciu, ktorá sa dostala do centra pozornosti psychológov. Frederiksen (1986) považuje praktickú inteligenciu za poznávaciu odpoveď na situáciu, ktorá sa odohráva mimo učebného prostredia. Vymedzujeme ju ako schopnosť jednotlivca riešiť „zle“ definované problémy každodenného života, pre ktoré nie sú jednoznačné riešenia. Na dôležitosť určenia „dobre“ a „zle“ definovaných problémov upozornil Newell a Simon (1972, in Ruisel, 2003). Pre dobre definované problémy, ktoré majú často krát charakter akademických úloh, platia nasledovné charakteristicky: sú formulované autoritami, sú dostatočne špecifikované, potrebné informácie na riešenie sú dostupné, vyžadujú konvergentné myslenie, nevyžadujúce každodenné skúsenosti. Na ich základe sú formované výkonové testy inteligencie, kde ich výsledky nám poskytujú informácie o úrovni teoretickej inteligencie jednotlivca.

Opakom akademických úloh sú praktické problémy, ktoré sú zvyčajne „zle“ vymedzené, nedostatočne sformulované, provokujú divergentné myslenie, ktoré sa opiera o každodenné skúsenosti. Podobné vymedzenie problémov ponúkol Wickelgren (1974, in Ruisel, 2001), ktorý diferencoval medzi formálnymi a neformálnymi problémami. Neformálne problémy sa orientujú na praktické problémy reálneho života alebo rozhodovania

so „zle“ špecifikovanými charakteristikami. Sternberg (1986, 1995, 1997, 2000, 2001, Sternberg, Hedlung, 2002; Ruisel, 2000) definuje prakticky inteligentného človeka v protiklade s akademicky inteligentným človekom, vyznačujúcim sa ľahkým získavaním a využívaním skrytých znalostí (tacit knowledge), ktoré definoval nasledovne:

- sú to neformálne získané poznatky, ktoré umožňujú úspešne sa vyrovnať s požiadavkami prostredia;
- sú to poznatky získané bez pomoci od ostatných ľudí alebo zdrojov (jednotlivec musí extrahovať dôležité skúsenosti sám);
- majú procedurálny charakter, keďže sa jedná na činnosť zamerané poznanie (vieme ako na to skôr ako vedieť, že), a vo svojej podstate predstavujú podmnožinu procedurálnych vlastností;
- tieto znalosti majú implicitnú neurčitú kvalitu,
- často krát nie sú verbalizované a ani nie sú vyučované v prostredí školy,
- ich osvojovanie závisí od nás, od našich osobných skúseností na základe ktorých sa modifikujú a všeobecne sa zvyšujú so skúsenosťou
- sú odlišné od všeobecnej inteligencie a osobnostných vlastností (zistili sa nesignifikantné korelácie medzi testami osobnosti a testami skrytých poznatkov).

Sternberg a jeho kolegovia (1997, 2000, Allman, 1994; Horvath, 1999; Wagner, 1985) považujú skryté poznatky za dôležitý aspekt praktickej inteligencie, ktorá umožňuje jednotlivcovi adaptovať sa, vyberať si a tvarovať nové prostredie skutočného sveta. Ide o znalosť, ktorá odráža praktickú schopnosť učiť sa zo skúsenosti a aplikovať ju v snahe dosiahnuť osobnostne významných cieľov. Sternberg naznačuje, že skryté poznatky sú zásadné pre porozumenie úspešného výkonu v rôznych oblastiach (Sternberg, Hedlung, 2002). Prakticky inteligentná osoba sa vyznačuje ich ľahkým nadobúdaním a bezproblémovým používaním.

Praktická inteligencia má isté množstvo všeobecnosti, ktorá sa líši od psychometrického g (Sternberg, Hedlung, 2002). Je nutné poukázať aj na rozdiel medzi praktickou inteligenciou a teóriou fluidnej a kryštalickej inteligencie od Cattella. Zatiaľ čo ľudské schopnosti riešiť každodenné problémy s vekom rastú, schopnosti dôležité pre riešenie IQ testov upadajú (Horn, Cattell, 1966, in Sternberg, 2001). Fluidná inteligencia je potrebná na spracovanie informácií, k rýchlej reakcii pri hľadaní vzťahov v novej situácii a vekom klesá, kryštalická inteligencia zase odráža kultivovanú znalosť, vedomosti a skúsenosti nahromadené počas života a behom života neustále rastie (Dixon, Baltes, 1986; Denney, Plamer, 1981; Cornelius, Caspi, 1987; in Strernberg, 2001). Preto je práve kryštalická inteligencia dôležitá pri riešení praktických problémov, ktoré prináša život. Fluidná inteligencia je využívaná pri riešení školských úloh, úloh podobných tradičným úlohám v IQ teste, keď sa kladie dôraz na pružnosť myslenia. Na základe týchto skutočností predpokladáme, že praktická inteligencia sa v priebehu života vplyvom skúseností zvyšuje (Sternberg, 2001).

Na meranie praktickej inteligencie sa používajú etnografické metódy (pozorovanie, štruktúrované interview, simulácie každodenných aktivít, ktoré sú založené na testoch hodnotenia situácií (Stemler & Sternberg, 2006; Sternberg et al., 2000) a ktoré sa snažili priblížiť reálnym problémovým situáciám (Ruisel, 2004, 2001). Simulácie reálnych situácií sa opierajú o generovanie a testovanie hypotéz v rôznych špecializovaných činnostiach. Medzi stabilné metódy patrí i pozorovanie jednotlivca v každodennom sociálnom prostredí. Pri priamom pozorovaní prevažujú tradičné pozorovacie techniky zamerané na aspekty sociálneho správania, pri psychometrickom prístupe sa využívajú postupy známe z testovania teoretickej inteligencie, ktoré však majú realistickejší charakter. Obľúbeným spôsobom je aj porovnávanie výkonov skúmaných probantov s expertnou skupinou toho istého zamerania (Ruisel, 2001).

Testy skrytých poznatkov majú pomerne úzky vzťah s výkonmi v reálnom živote, avšak sú relatívne nezávislé od tradičných meraní abstraktnej inteligencie. Jednotlivé testy skrytých poznatkov medzi sebou korelujú (Sternberg, Hedlung, 2002) a merania skrytých poznatkov nevykazujú rozdiely v závislosti od rasy a pohlavia (Sternberg, Hedlung, 2002). Výskum sa zameriava predovšetkým na zisťovanie manifestovaných rozdielov medzi praktickou inteligenciou a všeobecnou (fluidnou) inteligenciou, kryštalickou inteligenciou a ostatnými psychologickými konštruktmi, ako sú napríklad faktory osobnosti a motivácia. Preukázali, že praktická inteligencia je odlišným konštruktom od ostatným druhov inteligencie. Dotazníky založené na zisťovaní skrytých schopností preukázali slabé (pod 0,20) a niekedy negatívne korelácie so všeobecnou inteligenciou a kryštalickou inteligenciou (Legree et al., 2003; Sternberg et al., 2001; Tan & Libby, 1997; Wagner, 1987; Wagner & Sternberg, 1985, 1990a,b; Colonia-Willner, 1998). Líši sa aj od faktorov osobnosti ako napr. sú sociálne kompetencie, sebakontrola, sebaregulácia, konformita (Wagner & Sternberg, 1985; r=.14, .19, and −.05, r=.29).

Dôležitým aspektom pri formovaní rôznych typov či druhov inteligencie je variabilita oblastí, v rámci ktorých súčasný človek realizuje svoje ciele a potreby a v rámci ktorých musí zvládať záťažové situácie a riešiť väčšie či menšie problémy. Skryté poznatky (tacit knowledge) predstavujú tú časť poznatkov, ktoré sú orientované sociálne. Znamená to, že sa týkajú stratégií zameraných na schopnosť jednotlivca konať v súlade s externým svetom sociálnych štruktúr a úspešne riešiť problémy podľa aktuálnych požiadaviek, zvládať prekážky, nadväzovať a udržiavať sociálne vzťahy s nadriadenými, podriadenými i rovnocennými partnermi, presne interpretovať zámery iných a pod., čo vytvára predpoklad existencie aj sociálne inteligentného jednotlivca (Ruisel, 1992, 2000, 2004).

Jednotlivci s vyššou praktickou inteligenciou si svoje ciele stanovujú tak, aby vedome organizovane viedli k riešeniu, ktoré je založené na úspešnej regulácii poznávacích, emocionálnych a konatívnych procesov. Podstata sociálnej inteligencie prispieva k pochopeniu faktu, že inteligencia okrem individuálnej úrovne, zameranej na využívanie stratégií a poznatkov jednotlivca, vyžaduje i optimalizáciu vzťahov medzi ľuďmi (napríklad prostredníctvom empatie). Jednotlivec však sústavne funguje v sociálnych interakciách, kde musí byť schopný aplikovať svoje nadobudnuté vedomosti i skúsenosti. Neustále sa jeho pôsobenie mení, neustále mení svoje prostredie, zlepšuje svoje schopnosti vytvárať si optimálne sociálne interakcie. Základné podobnosti a rozdiely uvedených dvoch konštruktov sú sumarizované v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Základné podobnosti a rozdiely dvoch konštruktov inteligencie

	Praktická inteligencia	***Sociálna inteligencia***
Primárna koncepcia E.L. Thorndika	prakticko-konkrétna mechanická	Sociálna
Podmienenosť	široké prostredie	sociálne prostredie
Kognitívne zložky	schopnosť učiť sa zo skúseností skryté poznatky	využiť sociálne schopnosti
Behaviorálne zložky	schopnosť riešiť zle definované problémy, schopnosť úspešne adaptovať sa na prostredie	schopnosť porozumieť iným, schopnosť úspešne pôsobiť na iných
Počet dimenzií	Rôzny	Rôzny
Charakter dimenzií	praktický efektívny v živote	predovšetkým sociálny
Jedna z dimenzií	adaptácia	sociálna adaptácia
Viazanosť na obsah	vysoká	vysoká
Vzťah k určitým psychologickým konštruktom	emocionálna inteligencia, sociálna inteligencia, interpersonálna inteligencia,	emocionálna inteligencia, praktická inteligencia, sociálna kompetencia, interpersonálna inteligencia, empatia, decentrizmus
Vzťah k akademickej inteligencii	blížiaci sa nule, nulový, záporný	niektoré dimenzie nízky
Vzťah k osobnostným faktorom	malý	vyšší
Vzťah k výkonnom reálneho života	vysoký	Vyšší
Vzťah ku kryštalickej inteligencii	kultivovaná znalosť okolitého meniaceho sa prostredia, vedomosti a skúsenosti nahromadené počas života	poznatky o sociálnom svete, vyjadrenie sociálneho správania a situácií nahromadené počas života
Vzťah k fluidnej inteligencii	schopnosť rýchlych reakcií na nové situácie, na meniace sa podmienky prostredia	schopnosť rýchlo a správne riešiť problémy v nových sociálnych situáciách
S vekom	vplyvom skúseností rastie	Vplyvom skúseností rastie
Vonkajšia ovplyvniteľnosť	vysoká	vysoká
Diagnostické metódy	psychometrické testy – reálnejší charakter, etnografické metódy: pozorovanie, rozhovor, simulácie reálnych situácií	psychometrické testy sociálnych spôsobilostí, sociálny výkon sebapopisné metódy osobnostné
Proces – produkt	schopnosť a skúsenosť	schopnosť

Na základe uvedených niekoľko základných postulátov týchto dvoch druhov inteligencie tvrdíme, že sa tieto dve formy inteligencie prekrývajú. Praktická inteligencia nezahŕňa v sebe len schopnosť riešiť každodenné problémy, ale i sociálnu inteligenciu, ktorú využívame prichádzajúc do kontaktu s rôznymi ľuďmi. Aj podľa Dočkala (1997, in Sarmány Schuller, Ruisel, 1997) možno za jednu z foriem praktickej inteligencie považovať sociálnu inteligenciu. Konštatujeme, že praktická inteligencia predstavuje skryté znalosti jednotlivca ako sa efektívne socializovať, ako využívať efektívne formy sociálneho učenia sa. Naproti tomu sociálne inteligentné správanie je podmnožinou sociálne kompetentného správania sa, kde medzi osobnostné znaky (potenciál človeka) sociálne inteligentného správania sa radí sociálna, emocionálna a praktická inteligencia (Weis, 2008, podľa Vaňová, 2011).

Ďalšia elaborácia týchto konštruktov, ich metodologické vymedzenie, konštrukcia psychodiagnostických metód merania sociálnej ako i praktickej inteligencie, analýza ich vzťahov k jednotlivým psychologickým konštruktom (napr. Vaňová, 2010) či k výkonu v reálnych a školských situáciách je nevyhnutná a budem zámerom mnohých ďalších výskumných stretnutí. Cieľom však všetkých našich snažení by malo byť, že poukážeme na to, že inteligencii možno človeka vychovávať, možno ho učiť flexibilite myslenia, pružnosti hľadania alternatív, či sebadôvere, tolerancii i úspechu.

Literatúra

BARNES, M. L., STERNBERG, R. J., 1989, Social inteligence and decoding of nonverbal cues. Inteligence, 13, 263-287.

CANTOR, N., KIHLSTROM, J. F., 1987, Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

FORD, M. E., TISAK, M. S., 1983, A further research for social inteligence. Journal of Educational Psychology, 75, 197-206.

JONES, K., DAY, J. D., 1997, Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. Journal of Educational Psychology, 89, 3, 486-497.

KALISKÁ, L. 2010.Možnosti aplikácie Triarchickej koncepcie inteligencie do prostredia primárnej edukácie. In: *Učitelia a primárna edukácia včera, dnes a zajtra*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica : PF UMB. ISBN 978-80-557-0116-5, s. 104-108

KALISKÁ, L. 2009. *Triarchická koncepcia inteligencie a jej možnosti diagnostikovania*. In: Premeny psychológie v európskom priestore. Eds. I. Sarmány-Schuller, Mária Bratská. Bratislava : SAV, 2009. ISBN 978-80-89236-74-9, s. 224-228

POLIACH, V.: *Základy psychológie osobnosti*. Žilina: IPV, 2003

RUISEL, I. 2008. Myslenie – osobnosť – múdrosť. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2008.

RUISEL, I. 1992, *Praktická inteligencia II. Vybrané metodiky.* Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1992. 160 s., ISBN 80-901396-3-9

RUISEL, I. 1998. *Inteligencia v kognitívnom a osobnostnom kontexte.* In: Ústav experimentálnej psychológie. Bratislava : SAV.

Ruisel, I. 2004. *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava: Veda, 1988, ISBN 80-224-0545-0

RUISEL, I. 2000. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. 184 s. ISBN 80-7178- 425- 7.

RUISEL, I. 2003. *Inteligencia v rôznych kontextoch*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2003. 112 s. ISBN 80-88910-15-3.

RUISEL, I. a kol. 1996, *Úvahy o inteligencii a osobnosti*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 1996

RUISEL, I., SARMÁNY SCHULLER, I. 1997. *Praktická inteligencia IV*. Bratislava : ÚEPs SAV

SCHNEIDER, R. J., ACKERMAN, P. L., KANFER, R., 1996, *To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence.* Personality & Individual Differences, 21, 469-482.
SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. I., 2001, *The Tromso social intelligence scale. A self report measure of social intelligence*. Scandinavian Journal of Psychology, 42, 313-319.
STEMLER, S. E., & STERNBERG, R. J. 2006. *Using situational judgment tests to measure practical intelligence*. In J. Weekley & R. Ployhart (Eds.), Situational judgement tests (pp. 107−131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
STERNBERG, R. J., HEDLUND, J. 2002. Practical intelligence, g, and work psychology. Human Performance 15(1/2), 143–160.
STERNBERG, R. J. 2001. How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critiques. *Educational Psychologist, 36*(4), 269–272.
STERNBERG, R. 2000. *Úspešná inteligencia*. Bratislava: SOFA, 2000, 400 s. ISBN 80-85752-62-X.
STERNBERG, R. J. 1997, October. *The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success*. American Psychologist, 52 (10), 1030-1037. Retrieved from ttp://contentebscohost. com
STERNBERG, R. J. 2005. The theory of successful intelligence. International Journal of Psychology. 39 (2), 189-202. Retrieved from http://www.psicorip.org/Resumos/PerP-/RIP/RIP036a0?RIP03921.pdf
SCHULZE, R., ROBERTS, R.D. 2007. Emoční inteligence. Praha . Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
ŠTIKAŘ, J. – RYMEŠ, M. – HOSKOVEC, J. 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2003.
VAŇOVÁ, M. 2010. Možnosti školy v rozvoji sociálnych kompetencií žiakov. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. ISBN 978-80-8083-995-6
VÝROST, J., BAUMGARTNER, F. 2006. *K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti*. In: Úvahy o inteligencii a osobnosti. Bratislava : SAV. ISBN 80-88910-20-X
WAGNER, R. K., & STERNBERG, R. J. 1985. *Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge*. Journal of Personality and Social Psychology, 49(2), 436−458.
Weis, S. 2008. Theory and measurement of social intelligence as a cognitive performance construct (Dizertačná práca, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, 2007). http://diglib .uni.magdeburg.de

Príspevok vznikol za podpory grantovej agentúry VEGA 1/0719/10.

Kontaktná adresa autora:
PaedDr. Lada Kaliská, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
Banská Bystrica 974 11, SR
e-mail: lada.kaliska@umb.sk

HODNOTOVÉ ORIENTÁCIE SÚČASNEJ VYSOKOŠKOLSKEJ MLÁDEŽE

Zuzana Karabinošová, SR

Abstrakt
V príspevku zameriavame našu pozornosť na osobnosť študenta vysokej školy, ktorého vnímame nielen ako objekt a prostriedok slúžiaci k pracovnému výkonu vysokoškolského pedagóga, ale aj ako samostatného jedinca s vlastnými potrebami, hodnotovým rebríčkom, postojmi, motiváciou a mravnými zásadami. Prostredníctvom dotazníkovej metódy a metódy korelačnej analýzy zisťujeme súvislosti medzi sledovanými premennými, ktorými sú pohlavie, vek, typ navštevovanej školy vo vzťahu k hodnotovým, motivačným a postojovým orientáciám. Formulujeme odporúčania pre prax vysokoškolských pedagógov, ktorí sa denne stretávajú so študentmi a ovplyvňujú smerovane súčasnej vysokoškolskej mládeže.

Abstract
The article concentrates on attention to the personality of a undergraduates who is treated not as a mere object and means of professional performance of a university teacher, but also as an independent individual with their own needs, rat of values, attitudes, motivation, and moral principles. By means of quantitative methods-questionnaire and correlation analysis – we search relations among analysed variables including sex, age, and type of school attended in relation to value, motivation, and attitude orientations. We intend to state recommendations for university teachers, who are in everyday contact with students and who influence the advancement of present day university youth.

Kľúčové slová
Mládež. Generácia. Socializácia mládeže. Hodnoty. Hodnotové princípy a hierarchia hodnôt. Životné a hodnotové orientácie.

Key words
*Youth. Generation. Soci*alization of youth. Values. Value principles and scale of values. Life and value orientations.

Hodnoty nás sprevádzajú po celý život. Už ako malé deti sa učíme spoznávať ich najprv jednoduchú a jednoznačnú „tvár“, s pribúdajúcim vekom a skúsenosťami sa rozširuje táto ponuka o rôzne lákavé, vyhľadávané, či túžobne očakávané, ale na druhej strane aj obávané hodnoty, ktoré nás sprevádzajú naším bytím a pritom uspokojujú naše potreby - „potreby pútnika, objaviteľa i tvorcu, ktorý si nielen vyberá z ich ponuky, ale sám túto ponuku svojou činnosťou rozširuje“ (Brožík, 2004, s. 236). „Realita, v ktorej žijeme, a najmä rýchly vývoj nášho globalizujúceho sa sveta, volá po návrate k hodnotám a cnostiam. Svedčí o tom oprávnené a stále intenzívnejšie volanie po slušnosti, korektnosti, ľudskosti, citlivosti.“ (Hrehová, in: Štefanko, 2002, s. 20)

V súčasnosti prevláda u ľudí racionalizmus, záleží nám menej na charaktere, či cnostnom živote, uprednostňujeme pragmatizmus všedného života a vecné hodnoty. Do úzadia sa dostal iracionalizmus vyzdvihujúci význam viery a inštinktu, rozumové a vedecké poznanie je určujúce. Hrehová (2002) opisuje situáciu v súčasnosti tak, že je ťažké bez hodnôt vytvárať nejaké stabilnejšie pravidlá spoločného celku princípov (étosu), platného pre všetkých ľudí. Človek stále silnejšie „volá“ po objektívnych normách, ktoré by boli schopné chrániť hodnoty a obnovili by motívy existencie ľudstva. Pre 3. tisícročie je charakteristická dezorientácia hodnôt, k čomu prispieva mnoho faktorov ako napr. médiá, nestabilita politickej scény, technický pokrok a iné. Neistota a nestabilita hodnôt u skupiny súčasnej mládeže je potom úplne logická.

Cieľom nášho výskumu je zistiť hodnotové orientácie súčasnej vysokoškolskej mládeže, t. z. spoznať a oboznámiť sa so sociálnym a etickým správaním a myslením tejto

skupiny ľudí. Chceme spoznať osobnosť študenta bližšie, vidieť ho nielen ako objekt alebo prostriedok slúžiaci k nášmu pracovnému výkonu, ale aj ako samostatného jedinca s vlastnými potrebami, hodnotovým rebríčkom, postojmi a motiváciou.

Východiskovým zdrojom informácií pri spracovaní teoretickej časti nám boli knižné publikácie slovenskej a zahraničnej literatúry, vedecké časopisy a zborníky vedeckých prác. Predmetom práce je výskum realizovaný na výskumnej vzorke 114 respondentov rôznych typov vysokých škôl v Prešovskom a Košickom kraji. Na zistenie súvislostí medzi sledovanými premennými sme použili dotazníkovú metódu. Pre zozbieranie údajov nám slúžil Dotazník HO-PO-MO (Dotazník hodnotových, postojových a motivačných orientácií). Na vyhodnotenie sme použili metódu korelačnej analýzy prostredníctvom programu SPSS.

Teoretické vymedzenie pojmu hodnôt

Problematiku hodnôt a ich definíciu spracováva veľké množstvo odborníkov a stretávame sa s ňou v takmer všetkých spoločensko-vedných disciplínach. Nie je ľahké definovať tento pojem, aj keď sa s ním často stretávame v hovorovej reči. Jedno je však možné a potrebné uviesť hneď na úvod. Pojem hodnôt úzko súvisí s človekom ako živým tvorom.

Pri definícii pojmu hodnôt sa môžeme oprieť o Lexikón slovenského jazyka, kde nachádzame vysvetlenie tohto pojmu vo viacerých variantoch. Ako cenu (obyčajne v peniazoch), ako význam alebo dôležitosť – praktickú hodnotu niečoho; ako úžitkovosť, osožnosť, a v neposlednom rade aj ako niečo cenné, napr. majetok. Človek si môže význam slova hodnota prispôsobiť tomu, čo uprednostňuje, čo ho ovplyvňuje, po čom túži, čoho má nedostatok. Či už ide o hmotné statky alebo abstraktné veci, jedno je pri všetkých definíciách spoločné – je ním ľudský rozmer hodnôt. Rosenzweig vo svojej štúdii uvádza (1991), že človek sa od ostatných živých tvorov odlišuje nielen tým, že dokáže myslieť, ale aj tým, že je ako jediný schopný hodnotiť. Tým, že dochádza k tejto špecificky ľudskej činnosti, považuje potom človek niektoré veci za významné, iné za menej významné, či dokonca bezvýznamné. Ukladá si ich do rebríčka a vytvára ich poradie. Rosenzweig vymenúva vo svojej štúdii etapy ľudských dejín, v ktorých boli najväčšími hodnotami láska k slobode, pravda, súcit s utrpením iných ľudí, náboženské presvedčenie a iné. Z jeho bádania vyplýva, že to, čo považujeme za cenné a hodnotné, súvisí s našimi potrebami a záujmami. Ak berieme do úvahy, že základom vytvárania hodnôt je naša schopnosť hodnotiť, potom sa od toho všetko s hodnotami súvisiace odvíja. Každý z nás má možnosť zvoliť si hodnotiace kritérium, pričom sme sami zodpovední za jeho voľbu. Táto možnosť je skoro bezhraničná a ponúka nám veľké množstvo variácií. Dochádza však pri tom k subjektivite hodnotení a tým aj subjektívnemu preferovaniu istých hodnôt, lebo každý z nás posudzuje veci a skutočnosti v inej etape života inak. Ak má človek viac skúseností, súdi inak, ako keď má skúseností menej, prípadne niekedy stačí len zmena prostredia, či situácie a znova je jeho názor iný. Hodnoty sú ovplyvňované aj našimi aktivitami, túžbami, postojmi a veľkým množstvom iných faktorov.

Rosenzweig vo svojom diele ďalej uvádza filozofiu hodnôt Platóna ako jedného z najväčších mysliteľov všetkých čias, ktorý od seba veľmi striktne oddeľoval reálny a ireálny svet. Videl, že v ideálnom svete existujú tie najvyššie hodnoty života ako pravda, dobro, krása, a že náš pozemský život je len odrazom týchto hodnôt. A k nim sa môžeme nanajvýš tak približovať. Platón vytvoril tiež obraz ideálnej spoločnosti a ideálneho štátu, v ktorom sa tieto hodnoty uskutočňovali. Pojem hodnôt môže byť definovaný z rôznych hľadísk. Podľa aspektu, na ktorý sa zameriavajú, ich Tjeltveit triedi (in: Klčovanská, 2005) na šesť skupín.

Prvú skupinu tvoria hodnoty a psychologický prístup k nim. Orientuje sa na emócie, správanie, motiváciu, črty, postoje človeka a pod. Analyzuje, čo ľudia oceňujú viac alebo menej, o čom si myslia, že je dobré, alebo po tom túžia. Niektorí psychológovia, tvrdí

Klčovanská, sa zameriavajú pri tomto hľadisku na emócie, na ideálne postavenie ľudského bytia, či na morálku, alebo na ciele osobnosti. Iní autori uvádzajú, že hodnoty sú výsledkom psychologického procesu.

Druhý náhľad na hodnoty ako etický pojem je s prvým úzko prepojený. Vedci, ktorí sa prikláňajú k tejto definícii, uznávajú tiež psychologické hľadisko, do popredia však stavajú etickú stránku hodnôt a to hlavne teórie, či sú veci, ktoré nás obklopujú, (hmotné alebo nehmotné) dobré, pravdivé, pekné, správne, nevyhnutné a, ako opisuje Kitchener (in: Klčovanská, 2005), či vie človek rozlíšiť medzi tým, po čom túži a tým, po čom by túžiť mal. Podstatou je to, čo by človek mal robiť, alebo by mal byť povinný konať. Podobný náhľad má na danú problematiku a tematizuje ju vo svojej práci Prudký (2009), kde hovorí o hodnotách ako o niečom, čo definuje konečný stav, teda to, o čo má zmysel usilovať sa. Rozdeľuje taktiež prístup k hodnotám ako k niečomu, čo vyžadujeme, pretože to je a k niečomu, čo je žiaduce, pretože by sa to malo. Dôležitú úlohu zohráva skutočnosť, či je to správne, či to má pre nás význam a je nevyhnutné pre náš život.

Tretí prístup chápania hodnôt pojednáva o tom, že hodnoty môžu byť používané ako prostriedky diskriminácie. Osoby, vnímané ako slabšie, sa nevedia brániť a sú mnohokrát vystavené nátlaku, ktorý na nich vyvíjajú silnejší jedinci a nechajú sa nimi nechcene ovplyvniť. Sú im vnucované potreby, ktoré slabší jedinec prijíma za svoje, či už chcene, alebo nechcene. Na hodnoty sa v tomto prípade pozeráme ako na prostriedok, ktorým mocní vnucujú svoju vôľu slabým.

V ďalšom prístupe zdôrazňuje Klčovanská dôležitú úlohu zdrojov všetkých hodnôt a toho, či si ich vyberáme alebo nie. Už tým, či si niektoré hodnoty vyberieme alebo nie, meníme ich a dotvárame. Niekedy to robíme vedome, inokedy nie.

Piatou definíciou pojmu hodnôt je autentické vyjadrenie podstaty jednotlivca. Každý z nás sa snaží žiť podľa istých princípov a hodnôt, ktoré objavíme v sebe samom. Všetci sa snažíme v podstate o to isté – byť dobrým, šťastným, užitočným a od toho sa potom odvíjajú aj naše hodnoty. Výber a ich dôležitosť sú ovplyvnené mnohými faktormi, no stojí v popredí skutočnosť, že sa pri nich uplatňuje osobnosť jednotlivca, jeho individualizmus a samostatné hodnotenie vecí a javov.

Posledné hľadisko berie do úvahy dobu a kultúru, v ktorej sa hodnoty vytvárajú. Nejde už o jednotlivca a jeho potreby i požiadavky, ale o istú kultúru, ktorá tieto hodnoty vytvára. Vynára sa myšlienka, či človek v skutočnosti nie je viac ovplyvňovaný kultúrou a dobou, v ktorej žije, ako si to sám vôbec pripúšťa? Dovolíme si tvrdiť, že nie je náhodné, že sa ľudia v rôznych krajinách a kultúrach učia rovnakým základným hodnotám. Ako uvádzajú manželia Eyrovi (2000) i Kučerová (1996), všetko je založené na metóde pokusov a omylov, na základe čoho všetci už ako deti zisťujeme, že skutočne existuje vzájomná súvislosť medzi životom založeným na hodnotách a pocitmi šťastia. Objavujeme pri tom to, čo podporuje naše životné smerovanie, ale aj to, čo hodnoty obmedzuje a ničí, berúc do úvahy kladné i záporné hodnoty. V tomto prípade hovoríme o hodnotách ako o kultúrnom a historickom pojme.

Zaujímavú myšlienku uvádza vo svojej knihe Diatka (2005, s. 25), kde sa pri definovaní hodnôt zamýšľa nad ľudským bytím. Opisuje bytie ako „čosi dané a vedomie iba ako zrkadlo, v ktorom chceme vyzerať čo najlepšie, tak potom pripisujeme rozdielnosť „zrkadlenia“ predovšetkým svojej vlastnej márnivosti, alebo chybám zrkadla.“ K takému niečomu sa neradi priznávame. Hlavne, keď nás všetci dookola vždy presviedčali a presviedčajú, že svet, v ktorom žijeme, je pre všetkých rovnaký. Dlho bola táto idea nespochybniteľná. V minulosti, ako Diatka ďalej uvádza, bola akákoľvek iná teória čudná a človek, ktorý sa proti tomu postavil, bol nebezpečný alebo označený za nepriateľa. Bol to hlavne boj medzi materializmom a idealizmom, ktorý sa v priebehu desiatok rokov zjemnil. Diatka si vo svojej knihe o hodnotách kladie otázku, prečo je každý človek iný, keď ho formuje to isté prostredie. Sú to práve hodnoty, ktoré pretvárajú človeka a jeho potreby, preto

sa odlišuje od jedincov vyrastajúcich v tom istom prostredí, s tými istými vplyvmi. Na základe Rickertovej (zakladateľ axiológie – filozofickej teórie hodnôt) teórie (in: Klčovanská, 2005) môžeme tvrdiť, že nemôžeme o hodnotách povedať, či sú alebo nie sú skutočné, ale iba to, či platia alebo neplatia.

V odbornej literatúre sa stretávame s veľkým počtom definícií hodnôt a dodnes neexistuje jednotné hľadisko na vymedzenie tohto pojmu. Súhrnne môžeme povedať, že subjektívne vnímanie skutočnosti pritom zohráva jednu z najväčších úloh. Každá vec na svete v sebe obsahuje skrytý význam. Môže byť napr. zdrojom tepla, hojnosti, sýtosti, zmyslového okúzlenia, uzdravenia alebo, práve naopak, zdrojom hrozby, nebezpečenstva, hladu, choroby, chýbania či smrti. Brožík (1984, s. 36) konštatuje, že „hodnota nie je rukolapná ani očividná a aj keď súvisí s vlastnosťami svojho „nositeľa“, nie je s nimi totožná. Dokazuje to skutočnosť, že sa hodnoty u človeka v priebehu jeho života menia v čase i v priestore.“
Môžeme povedať, že v priebehu historického vývoja sa ľudia postupne dopracovali k vytvoreniu určitej stupnice všeobecne uznávaných životných hodnôt, zjednocujúcich ľudské rasy, národy, sociálne skupiny aj jednotlivcov. Hodnoty už celé stáročia všetci bez rozdielu neustále hľadáme. A to nielen preto, že našou najprirodzenejšou vlastnosťou je zvedavosť, ale preto, že ich potrebujeme. Najžiadanejšie je spravidla vždy to, čoho je málo, alebo čo nemáme. Preto sa orientujeme skôr na hodnoty, ktoré by mali byť a nie na tie, ktoré už sú. Na aké hodnoty sa budeme v živote orientovať, nie je presne definované.

Brožík (2006, s. 9) sa domnieva, že „to bol vždy, a istotne aj v budúcnosti bude, otvorený a tým naliehavejší problém, čím väčšie možnosti „výberu hodnôt“ máme a čím sme na seba náročnejší.“ Tým nechceme povedať, že by sme nemali byť na seba nároční, skôr by sme si mali vyberať spomedzi všetkých hodnôt tie, ktoré dokážeme, takpovediac, „zaplatiť“. Spomínaný autor uvádza prirovnanie k supermarketu – tak ako si v supermarkete vyberáme tovar z regálov – tak by sme si mali vyberať aj životné hodnoty. Len by sme pri tom nemali zabúdať, že vybraný tovar z regálov musíme niečím zaplatiť. Je tu ale jeden rozdiel. Život nám neponúka taký široký sortiment hodnôt ako supermarket druhov tovaru. O väčšinu hodnôt sa musíme pričiniť a taktiež niečím „zaplatiť“.

Prikláňame sa k Diatkovým a Brožíkovým definíciám hodnôt založených na subjektivizme a zmenách v čase aj priestore. Uspokojovanie vlastných potrieb ale aj iné vplyvy pôsobia a ovplyvňujú tvorbu hodnôt človeka, čo je prirodzený proces.

Význam hodnôt

Odborníci Frankl a Popielski (in: Klčovanská, 2005, s. 62) sa zameriavajú vo svojich výskumoch na hodnoty dôležité pre človeka a zhrňujú ich do niekoľkých významov. Svet hodnôt je pre človeka veľmi dôležitý, pretože pre neho znamená vytvorenie si zmysluplných a dôležitých vzťahov, na ktorých by bol založený jeho celý svet. Hodnoty odrážajú úsilie a rozhodnutia človeka. Vďaka nim človek prežíva skúsenosť vlastnej existencie a zmysel svojho života. Je potrebné spomenúť aspoň niekoľko významov hodnôt, aké uvádzajú spomenutí autori:

- realita a kvalita existenciálneho charakteru – tým, že sa hodnoty viažu na konanie a život človeka, nadobúdajú existenciálnu hodnotu, teda sa stávajú konkrétnymi činmi alebo predmetmi,
- pomáhajú pri rozvoji a dozrievaní človeka,
- pomáhajú usporadúvať všetko zmysluplné a hodnotné podľa jasných pravidiel,
- sú nápomocné pri transcendentálnosti človeka a podmienok, v ktorých žije a nachádza sa,
- veľký význam má pre človeka, ak rozpozná cez utrpenie zdroj obohatenia a má to pre neho prínos v zmene jeho správania, konania, alebo sa z toho poučí,

- dôležitou funkciou hodnôt ich význam, ktorý dávajú nášmu životu, ale aj naša angažovanosť, učenie alebo vykonávanie iných činností,
- sú zmysluplné a ukazujú nám cestu k objavovaniu, realizovaniu a upevneniu zmyslu.

Psychológovia Frankl a Popielski (2005) najviac prispeli k tomu, že odhalili prepojenia hodnôt s noetickým rozmerom osobnosti. Zamerali sa na vzťah medzi hodnotami a duševným zdravím človeka, poukázali na ich dôležitú úlohu pri formovaní a rozvoji osobnosti človeka, zdôraznili emocionálne, kognitívne a motivačné prvky hodnôt a i. Charakterizujú ich ako prirodzenú aktivitu človeka, rozlišujú medzi denotáciou (výberom) a konotáciou (významom), zdôrazňujú objektivitu hodnôt, zavádzajú pojem antihodnota ako protiklad k hodnote a sú autormi absolutizácie a viazania hodnôt. Ich prídel je enormný. Môžeme konštatovať, že súvisia s intelektuálnou a emocionálnou úrovňou človeka, ako aj s jeho existenciálnym postojom.

Hodnotové princípy

Princípy, alebo iným slovom základné zásady, v našom prípade hodnotových rebríčkov, nie sú veličiny stále a nemenné, ale práve naopak – premenlivé a relatívne (inštrumentálne). Menia sa v čase a priestore. Tie, ktoré sa nevzťahujú na žiadny konkrétny cieľ alebo nemajú určený konkrétny účel (všeobecné), sú hodnotami samy o sebe. Sú večné, nezanikajú, sú platné pre všetkých ľudí a nazývame ich absolútnymi hodnotami. V protiklade k týmto hodnotám môžeme hovoriť o inštrumentálnych hodnotách, ktoré sa vzťahujú na určitú dobu, alebo platia len pre určitých ľudí (Brugger, 1994). Tento autor hovorí aj o inom rozlíšení hodnotových princípov – o vlastných, úžitkových (pôžitkových) a prospešných. Vlastné hodnoty sú založené na prínose osohu a obohatenia každého jedinca (uplatňujú sa pritom hospodárske, vitálne, duchovné a náboženské princípy), úžitkové hodnoty vyplývajú z vlastnej hodnoty. Ak ju máme, prináša nám oblaženie, uvádza ďalej autor a prospešnú hodnotu charakterizuje ako princíp, ktorý nám slúži ako účelový prostriedok.

Človek vstupuje do sveta hodnôt svojím cítením. Dôležitú úlohu pri tom zohrávajú normy, ktorými sa riadime a rešpektujeme pri všetkých činnostiach nášho každodenného života. Ak sa má človek vedome riadiť istou normou, nestretáva sa to u neho so súhlasom, skôr s odporom. Ľudské bytosti si rady vytvárajú svoje vlastné princípy, aj keď sa to nie vždy dá a nie sú k tomu dané ideálne podmienky. Vytvorenie si princípu súvisí s činnosťou nášho vedomia, nemalo by byť na túto činnosť redukované. Ide o tvorivú činnosť svojho druhu, ktorou sa človek orientuje. Ak sa človek stretne s hodnotou, vyvodí si záver, teda si vytvorí vlastný princíp. Aj keď sa hodnoty opakujú, majú v sebe subjektívny náboj. Spojením viacerých hodnotových princípov si vytvárame hodnotové systémy a tým našu celkovú hodnotovú orientáciu. Osobnosť nie je len pasívnym médiom, ako opisuje Brožík vo svojej štúdii (1984), pretože vplýva práve na modifikáciu hodnôt. Každý z nás ich dotvára svojou vlastnou činnosťou. Človek prijíma istú východiskovú hodnotu a robí si z nej cieľovú hodnotu v prípade, ak ju prijme za svoju a stotožní sa s ňou. Obidve stránky tohto vzťahu „východisková hodnota – subjekt (človek) – cieľová hodnota“ možno nazvať činnostnými, pretože subjekt prijíma východiskovú hodnotu, spracováva ju (užíva, spotrebúva, atď.) a tvorí cieľovú hodnotu. V každom hodnotení či poznávaní zaujme človeka vlastná situácia, z tejto pozície potom hodnotí, až kým nedospeje k záverečnému vyhodnoteniu – cieľu. V popredí stojí to, ako cieľová hodnota dokáže uspokojiť naše potreby. A potreby nadobúdajú svoju určitosť až vtedy, ak sú predmetom činnosti.

Dimenziu vytvárania hodnotových princípov opisuje vo svojej teórii slovenský axiológ Váross (1969, 1970) tak, že uvádza tri skupiny názorov na povahu hodnôt a delí ich na objektivistické, subjektivistické a dialektické teórie.

V prvej skupine (*objektivistické teórie)* opisuje podklad hodnôt, založený na filozofickej vede o bytí - ontológii. Tieto teórie vychádzajú z toho, že hodnoty sú samy

kritériom správnosti hodnotiacich postojov a súdov, pretože sú neoddeliteľnou súčasťou skutočnosti. V popredí pri týchto hodnotách stojí užitočnosť alebo význam pre jednotlivca ako napr. len niečo abstraktné, výtvor ľudskej myšlienky.

Zo subjektivistických teórií vyplýva, že hodnoty sú fenomény, ktoré vytvára naše individuálne vedomie a závisia od našich subjektívnych pocitov a stavov. Meissner ich opisuje (1966) ako zvnútornené normy správania, na základe ktorých vo svojom konaní rešpektujeme skutočný poriadok vecí.

Dialektické teórie sa zameriavajú na zistenie, aký podiel na vytvorenie hodnôt majú subjektívne a aký objektívne činitele. Ide o súhru týchto dvoch faktorov a potom je vzniknutá hodnota chápaná relativisticky, nie všeobecne.

Vytvorenie hodnotových princípov úzko súvisí s našimi záujmami, prepojenými s našimi osobitými vlastnosťami, so zameraním na veci a javy okolo nás. V našich záujmoch vyjadrujeme špecifický vzťah k iným ľuďom, k svetu, ale aj k sebe samým. Naše záujmy sa líšia (máme športové, kultúrne, technické, zberateľské, umelecké a i.) a Rosenzweig (1991) tvrdí, že inklinujeme skôr k tým, pri ktorých je väčší predpoklad, že nám prinesú úspech. Záujmové orientácie vplývajú na vytvorenie si hodnotových princípov v období, keď sa rozhodujeme o našom budúcom životnom zameraní, o povolaní, o rozložení nášho voľného času, o hodnotení sveta a udalostí okolo nás. Vytvorené princípy by sme podľa toho mohli pomenovať ako estetické, poznávacie, sociálne, občianske a i.

Z uvedeného by sa mohlo zdať, že potreby a záujmy človeka tvoria rozhodujúci faktor pri voľbe hodnôt a vytváraní hodnotových princípov. No existuje viacero dôvodov, ktoré túto tézu popierajú. Je dokázateľné, že počas historického vývoja dochádzalo a dochádza k pretváraniu ľudských potrieb a záujmov. Vplyv má na to „kultivácia ľudského rodu“, ako sa ďalej dočítame v Rosenzweigovej teórii. Pod týmto pojmom rozumie autor tzv. zušľachťovanie ľudských potrieb, vplyv predchádzajúcich generácií, vplyv rozmnožujúceho sa duchovného bohatstva vo vede, v umení, náboženstve, morálke. K takejto „kultivácii“ dochádza aj u každého z nás v priebehu celého života. Rodičia nám vštepujú základné princípy slušného správania, úctu k iným ľuďom, k práci, morálne pravidlá. Veľký vplyv na základné hodnotové orientácie vytvorené v detstve má vzdelanie. Zohráva veľkú úlohu v našom živote. Nemáme na mysli len rôznorodé vzdelanie získané v škole, ale aj mimo nej.

Ďalším dôležitým faktorom ovplyvňujúcim tvorbu hodnotových princípov, je umenie. Pôsobí na naše city, na našu vôľu, učí nás iným spôsobom chápať svet a veci okolo nás. Dáva každému jedincovi možnosť rozšíriť si svoje hodnotové princípy o zaujímavé zložky, ktoré sú síce subjektívne, len jemu vlastné, ale tým robia človeka i jeho princípy jedinečnými. Pretože formuje predovšetkým naše citové zázemie. Za najvýznamnejšiu oblasť našich hodnotových princípov môžeme označiť morálku, v ktorej posudzujeme dianie okolo nás a všetky ľudské činnosti z hľadiska dobra a zla.

Z uvedeného vyplýva, že životné hodnoty každého človeka sú usporiadané do istej stupnice podľa toho, čo má pre neho aký význam. Na čele spoločenského a mravného pokroku stáli vždy ľudia, dávajúci prednosť takým hodnotovým princípom, ktoré sa orientovali na spravodlivosť, slobodu, pravdu, pred hodnotami úzko osobnými.

Hodnotové orientácie mládeže

Moderný mladý človek stráca niektoré svoje identity a globalizácia túto stratu dokonca podporuje. Napríklad domov je len miestom na prespanie, práca je len spôsobom zarábania peňazí. Žijeme len prítomnosťou, pretože sa bojíme budúcnosti. Nebolo by lepšie oddať sa optimistickým víziám a usilovať sa o ich realizáciu? Mladý človek sa identifikuje so svetom, ktorý si vytvoril a vytvára tak, že prekračuje to, čo je dané prírodou, teda vytvára si svoj vlastný „neprírodný – umelý“ svet a stotožňuje sa s ním. S vytvorením takejto novej kultúry je veľmi úzko spätá príroda. Prispieva k optimálnemu psychickému vývinu a duševnému

zdraviu, zohráva dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti človeka. Hodnoty sú pritom dôležitým faktorom motivácie a to práve u mladých ľudí.

Sociológovia, psychológovia, pedagógovia a iní odborníci sa v odbornej literatúre často zaoberajú témou hodnotových orientácií a preferencií u mladých ľudí. Ich výskumy dokazujú rôznorodosť orientácií, preto nemôžeme hovoriť o jednotnej línii v tomto smere. Skôr by sme sa mohli prikloniť k termínu hodnotových preferencií, teda toho, čo sa viac či menej uprednostňuje. Ako konštatujú Řehan a Cakirpaloglu (2000), preferencie sa kladú viac na slobodu, rodinné bezpečie, zrelú lásku, úprimné priateľstvo. Boroš (1999) rozumie pod pojmom hodnotová orientácia zameranie človeka na hodnoty duchovnej a materiálnej podstaty. Černá, Vargovičová (1999) výskumami zistili, že mladí ľudia uprednostňujú nadosobné hodnoty, hodnoty altruistickej orientácie. Z Kratochvílovej analýzy (1994) možno vyvodiť záver, že mládež sa orientuje skôr na zdravie, rodinu a životného partnera. Spišiak, Spišiaková (1993) hovoria o zisteniach, kde na popredných miestach hodnotového rebríčka stoja priateľstvo, harmonický život v rodine, dobré medziľudské vzťahy. Tieto zistenia boli robené v rozpätí niekoľkých rokov, nie sú viazané na jedno konkrétne obdobie, no v prieskumoch sa objavujú stále rovnaké hodnoty, možno s malou odchýlkou ich dôležitosti. Táto skutočnosť je bezpochyby ovplyvnená faktormi. Na vytvorenie a formovanie hodnotového systému mládeže vplýva značnou mierou i výchova, ktorú dostávame v rodine, a ktorá sa v hodnotových orientáciách vyskytuje pomerne často. Práve pre mladého človeka je dôležité mať také hodnotové orientácie, ktoré ho uspokojujú a motivujú. V opačnom prípade môže dôjsť k pocitu prázdnoty a nespokojnosti so sebou samým.

Na základe výskumov Klčovanskej (2005), zaoberajúcej sa najdôležitejšími hodnotami u adolescentov, môžeme hovoriť o troch najpreferovanejších skupinách hodnôt:

- skupina hodnôt, zahŕňajúca sebatranscendentné, čiže náboženské a morálne hodnoty. Autorka ju nazýva noetickou tendenciou.
- prirodzené - terminálne, prosociálne, intelektuálne a hedonistické hodnoty zhŕňa pod pojem psychickej tendencie. K terminálnym hodnotám radí autorka zdravie, prosociálnymi hodnotami označuje rodinu, lásku, priateľov, vzťahy, manželstvo, deti, pocit bezpečia a vzájomnú pomoc. K intelektuálnym patria podľa záverov jej výskumu vzdelanie a snaha niečo v živote dosiahnuť. Poslednou, hedonistickou hodnotou sú šťastie a „sranda“ (2005, s.156).
- kategórie materiálnych hodnôt, t. z. hlavne spoločenskej prestíže, vytvárajú tretiu skupinu, nazývanú aj skupinou biologických tendencií.

Z obsahu uvedených skupín vyplýva, že hodnoty sú obsahom nášho života a dávajú mu zmysel. Mladí ľudia objavujú zmysel života práve v období fyzickej a psychickej premeny a práve vtedy sa nachádzajú v procese objavovania jedinečných hodnôt. Hodnoty nemôžeme skúmať bez náhľadu na problematiku zmyslu života a naopak, zmysel života bez orientácie na hodnoty jednotlivca. Hartmann (in: Klčovanská, 2005, s. 168) hovorí vo svojej teórii o „ríši hodnôt“, z čoho autorka vyvodzuje záver, že diferenciácia a variabilnosť hodnôt vyskytujúcich sa v uvedených troch skupinách pozitívne ovplyvňuje duševné zdravie, poukazuje tu na nebezpečenstvo preferencie jedinej hodnoty. Zisťuje tiež, že prosociálne hodnoty prechádzajú v súčasnosti krízou, sú nestabilné a ich charakteristickou črtou je možná rôznorodá interpretácia. Uvedené faktory môžu viesť u mladého človeka k životnej kríze. Takúto skupinu mladých ľudí označuje Hartmann za tzv. hladujúcich ľudí, ktorí nevidia, čo je na bohato prestretom stole, pri ktorom práve sedia, preto nenatiahnu ruku. Hodnotová orientácia mládeže by mala byť zameraná na rozšírenie danej orientácie a mladí ľudia by mali byť otvorení voči iným hodnotám a voči hľadaniu zmyslu života. Tieto skutočnosti ovplyvňuje predovšetkým rodina, osoby vyskytujúce sa v najbližšom okolí mladých ľudí a inštitúcie, s ktorými prichádza mládež do kontaktu. Najväčší vplyv na formovanie hodnôt mladých ľudí má rodina (Klčovanská, 2005).

Rodičia sú často dominantní vo vzťahu k svojim deťom. Mladí ľudia sa s podobnými dominantnými tendenciami nestretávajú v súčasnosti tak často, pretože ich výchova je ovplyvnená demokratickým systémom. Z toho sa dá pochopiť, prečo je vplyv rodičov taký veľký. Rodičia chcú zo svojich detí vychovať ambicióznych ľudí, snažia sa im ukazovať, čo je dobré a zlé, aby ich deti dosiahli viac ako oni, preto na nich vyvíjajú často krát nemalý vplyv, ktorý sa dá len ťažko eliminovať. Z uvedeného vyplýva, že rodina má nesmierny význam i nenahraditeľnú úlohu vo vývoji človeka, formuje ho, je zdrojom bezpečia. Štúdie zaoberajúce sa touto problematikou dokazujú, že sa mladí ľudia, aj napriek snahám spochybniť úlohu rodiny, svojím správaním, životným štýlom a hodnotovou orientáciou podobajú v značnej miere svojim rodičom. Macek (in: Klčovanská, 2005) konštatuje, že rodičia majú dokonca vplyv na všetky oblasti života mladého človeka, s výnimkou voľného času.

V minulosti sa uzatvárali manželstvá na celý život a tým mohla rodina vo väčšej miere prispieť k formovaniu človeka a jeho hodnotových orientácií, v dnešnej rodine sa vzájomné spolužitie skracuje. Vytvára sa tým skôr pôda pre zmenu hodnotových orientácií mladého človeka. Ľudia vstupujú do manželstiev neskôr, ako to bolo pred niekoľkými desiatkami rokov, čo so sebou prináša pozitíva i negatíva. Či to pozitívne alebo negatívne dokáže ovplyvniť hodnotovú orientáciu dieťaťa, si nedovolíme tvrdiť. Rodinný život je v súčasnosti ovplyvnený faktormi ako materiálne podmienky - financie, prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, ale aj vzdelaním alebo zamestnaním, kde podrobnejšie rozoberáme proces socializácie mladého človeka a vplyvy na tento proces.

Suaudeau (2008) zisťuje vo svojich vedeckých prácach, že môžeme, na jednej strane, v súčasnej spoločnosti pozorovať príklon a úctu k istým hodnotám, na druhej strane môžeme zistiť odklon od hodnôt, súvisiacich s rodinou, pričom sa spochybňuje samotný význam a potreba rodiny.

Zaujímavú myšlienku K. Marxa opísal vo svojom diele Brožík, kde vraví, že človek neprichádza na svet so zrkadlom v ruke, aby sa v ňom mohol pozorovať a učiť sa sám od seba. Človek sa vidí ako v zrkadle najprv len v inom človeku. „Až vzťahom k človeku Pavlovi ako seberovnému, začína mať človek Peter vzťah k samému sebe ako k človeku.“ (2004, s. 202). Pavol je tu použitý na zobrazenie iného človeka a ten je v živote človeka nielen výzvou, ale aj zrkadlom, v ktorom vidí sám seba. Podnecuje ho k ďalšej činnosti, pomáha mu rozvíjať sa, hodnotiť svoje činy, rozvíja jeho ľudskosť atď. Prvým „Pavlom“, ako sme už vyššie opísali, bývajú spravidla rodičia. Sú naším prvým zrkadlom, ale taktiež nesmieme zabudnúť na dôležitú úlohu iných ľudí pri formovaní osobnosti mladého človeka, ktorí sa vyskytnú v jeho živote. Hľadá sa, overuje si rodinou dané ideálne princípy a sám si robí obraz a vytvára hodnotovú orientáciu.

Je nutné spomenúť, čo ešte vplýva na hodnotovú orientáciu človeka. Je to nielen obsahové zameranie vlastného hodnotového systému (Grác, 1979). Odráža skutočné poradie hodnôt, ktoré človek zdieľa v istom období svojho života s niekým alebo nejakou skupinou. V živote človeka neplnia hodnoty však len túto funkciu, ale odrážajú osobné rozhodnutia aj snahy jednotlivca. Sú pre každého z nás dôležité, pripisujeme im väčší alebo menší význam, majú charakter záväzku. Zaväzujú nás k ďalšiemu konaniu, ovplyvňujú taktiež našu orientáciu v ďalších fázach života. Vďaka práve týmto orientáciám prežívame skúsenosť vlastnej existencie a nachádzame zmysel nášho života. Hovoríme o prepojení medzi jedincom a hodnotou. Človek sa otvára, komunikuje s okolím, necháva sa (chcene, či nechcene) ovplyvňovať a odborné výskumy nasvedčujú tomu, že nech sú hodnotové orientácie akékoľvek, „svet hodnôt znamená pre človeka svet vytvárania zmysluplného a dôležitého vzťahu.“ (Klčovanská, 2005, s. 62-63).

Výskum

V teoretickej časti príspevku sme sa zaoberali teoretickými východiskami, ktoré sú zostavené tak, aby na základe odborných poznatkov poskytli ucelený pohľad na problematiku hodnotových orientácií súčasnej vysokoškolskej mládeže. Obsahom empirickej časti sú výsledky výskumu, v ktorom sme skúmali hodnotovú, postojovú a motivačnú škálu rozsiahlej vzorky respondentov pomocou dotazníka HO-PO-MO (hodnotové orientácie, postojové orientácie, motivačné orientácie).

Predmet a vzorka výskumu

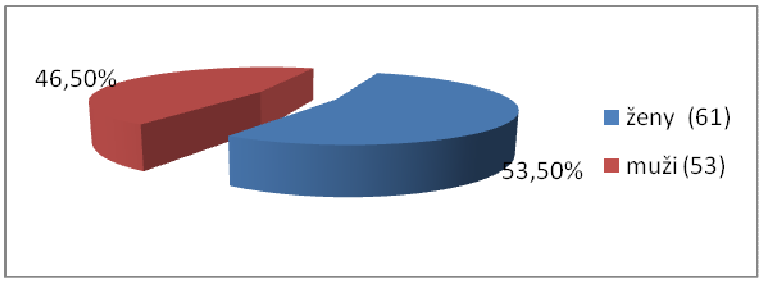
Vzorku nášho výskumu tvorila súčasná vysokoškolská mládež troch vysokých škôl, ktorej dolnú vekovú hranicu sme stanovili na 18 rokov a na základe preštudovanej literatúry (Kmec, Smolík, DAVM) sme hornú vekovú hranicu neurčili. Išlo o študentov Vysokej školy medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, Prešovskej univerzity v Prešove a Technickej univerzity v Košiciach rôznych odborov.

Výskum sa uskutočnil v období máj – júl 2011 a zúčastnilo sa ho 114 respondentov, z toho 61 žien (53,5%) a 53 mužov (46,5%), vo veku od 19 do 28 rokov, čo znázorňujú tabuľky 1, 2 a 3 a grafy č. 1, 2 a 3. Priemerný vek respondentov je 23,56 roka. Výber vzorky bol náhodný a dobrovoľný.

Tabuľka 1: Štruktúra respondentov z pohľadu príslušnosti k pohlaviu

pohlavie	**celkový počet**	**počet v percentách**
	114	100%
ženy	61	53,5%
muži	53	46,5%

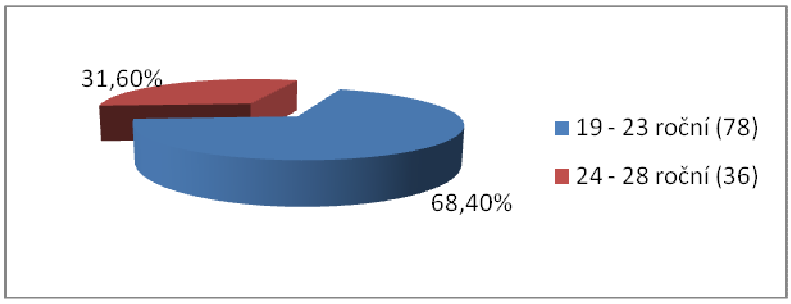
Graf 1: Štruktúra respondentov z pohľadu príslušnosti k pohlaviu



Tabuľka 2: Štruktúra respondentov z pohľadu vekových skupín

veková skupina	**počet respondentov**	**počet respondentov v percentách**
19 – 23	78	68,4%
24 - 28	36	31,6%

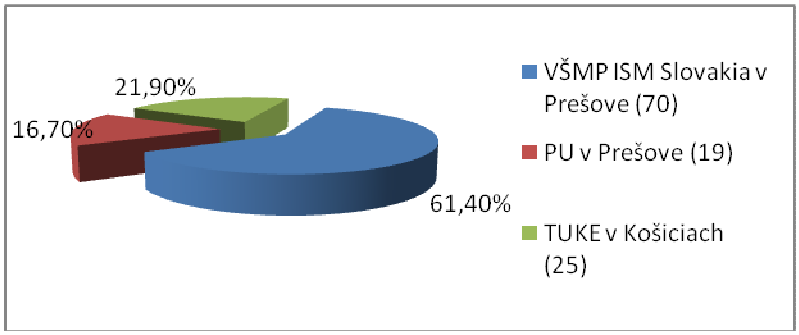
Graf 2: Štruktúra respondentov z pohľadu vekových skupín



Tabuľka 3: Štruktúra respondentov z pohľadu navštevovanej školy

pohlavie	**počet na školu**		
	VŠMP ISM Slovakia v Prešove	PU v Prešove	TUKE v Košiciach
muži	41	14	6
ženy	29	5	19
spolu	70	19	25
spolu v %	(61,4%)	(16,7%)	(21,9%)

Graf 3: Štruktúra respondentov z pohľadu navštevovanej vysokej školy



Metodika výskumu

Na zistenie súvislostí medzi sledovanými premennými sme v našej práci použili metódu štandardizovaného psycho-diagnostického testu - Dotazníka na zisťovanie hodnotových orientácií, postojov k hodnotám a motivácie výkonu HO-PO-MO (T-252), zostaveného J. Vonkomerom. Na spracovanie jeho výsledkov sme aplikovali metódu korelačnej analýzy pomocou programu SPSS. Dotazník sa skladá z troch častí, ktoré sú zamerané na, spolu úzko súvisiace oblasti – hodnotové orientácie (HO), postoje k hodnotám (PO) a motivačné prostriedky prispievajúce k zvyšovaniu spoločensky aktuálnych činností (MO).

Respondenti v prvej časti dotazníka (HO) priraďovali body 1 až 5 k piatim alternatívam pri každej z prezentovaných 12 situácií. V druhej časti (PO) prideľovali body 1 až 8 štyrom situáciám a krúžkovali, prípadne podčiarkovali odpoveď, s ktorou sa najviac stotožňovali pri 15 výpovediach. Mohli si zvoliť medzi alternatívami – súhlasím, čiastočne súhlasím, nemám vyhranený názor, čiastočne nesúhlasím a nesúhlasím. V tretej časti dotazníka (MO), zameranej na motivačné prostriedky, pripisovali respondenti odpovediam body 1 až 10 trom vyobrazeným situáciám.

Metóda korelačnej analýzy je jednou z najčastejších štatistických metód využívanou pri kvantitatívnom výskume. Označuje rozsah, v ktorom sa dve premenné spoločne menia. Je zameraná na overenie vypovedacej schopnosti kvantifikovaných regresných modelov ako celku, ale aj jeho častí. Overenie vypovedacej hodnoty regresných modelov sa uskutočňuje na základe výpočtu číselných charakteristík, tie potom popisujú kvalitu vypočítaných modelov.

Cieľ výskumu

Cieľom nášho výskumu je zistiť hodnotové orientácie súčasnej vysokoškolskej mládeže na Slovensku vo veku od 18 rokov s neurčením hornej vekovej hranice, čo znamená spoznať a oboznámiť sa s ich sociálnym správaním a myslením. Je pre nás dôležité poznať tieto skutočnosti a následne ich môcť využiť vo vlastnej učiteľskej praxi, pričom nevnímať osobu študenta len ako „pracovný materiál“, ale ako individuálny osobnostný komplex majúci taktiež svoje hodnoty, motivácie, postoje a mravné zásady. Použitím vybraného dotazníka sme chceli zistiť rozdiely v jednotlivých položkách u vysokoškolskej mládeže podľa veku, pohlavia a ich orientácie podľa navštevovanej vysokej školy

Východisko tvoril teoretický základ (Řehan a Cakirpaloglu, Grác a i.), na základe ktorého sme predpokladali, že sa na formovaní hierarchie hodnôt podieľajú vonkajšie aj vnútorné faktory. Chceli sme získať taktiež informácie o záujmoch, problémoch a predstavách vysokoškolákov. Definovali sme závislé a nezávislé premenné v jednotlivých častiach dotazníka, ktoré prehľadne zobrazuje tabuľka 4.

Tabuľka 4: Závislé a nezávislé premenné

nezávislé premenné	pohlavie vek škola
závislé premenné	hodnoty postoje motivácia

Do skupiny hodnôt radíme na základe použitého štandardizovaného dotazníka vzdelávanie, kultúrne podujatia, mravnú výchovu, ekonomickú úroveň a medziľudské vzťahy. Pri postojových orientáciách mohli v dotazníku respondenti priradiť vlastnú prioritu umeleckej tvorbe, mravnému profilu mládeže, hospodárnosti štátu, vedeckému výskumu, voľno-časovým aktivitám, súčasnej populárnej piesni, situácii v doprave a v zdravotníctve. Motivačná premenná je charakterizovaná zaujímavou prácou a radosťou z nej, ale na druhej strane aj napätím pri práci, výškou platu, možnosťou postupu, prínosom, vzájomným súperením, uznaním u spolupracovníkov, nadriadených. Poslednou premennou sú mravné vlastnosti, ktoré zahŕňajú korektné, zdvorilé a slušné správanie, princípy demokracie, hrozbu voči iným osobám a pomoc iným.

Stanovenie hypotéz

Na základe preštudovanej literatúry a s prihliadnutím na cieľ nášho výskumu sme sformulovali 3 hypotézy, ktoré sme rozdelili do troch skupín, podľa nezávislých premenných.

Hypotéza 1 - HODNOTOVÉ ORIENTÁCIE (HO)

Hypotéza 1-1: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rodové rozdiely v prosociálnej a hedonistickej oblasti hodnotových orientácií.

Hypotéza 1-2: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v hodnotových orientáciách medzi mladšou (19-23 r.) a staršou vysokoškolskou mládežou (24-28 r.) v orientácii na vlastné záujmy a záujmy skupiny.

Hypotéza 1-3: Predpokladáme, že existujú štatisticky významné rozdiely v hodnotových orientáciách medzi študentmi VŠMP ISM Slovakia v Prešove, PU v Prešove a TUKE v Košiciach v schopnostiach a uspokojovaní potrieb.

Výsledky výskumu, analýza a interpretácia

Overenie hypotézy 1-1.

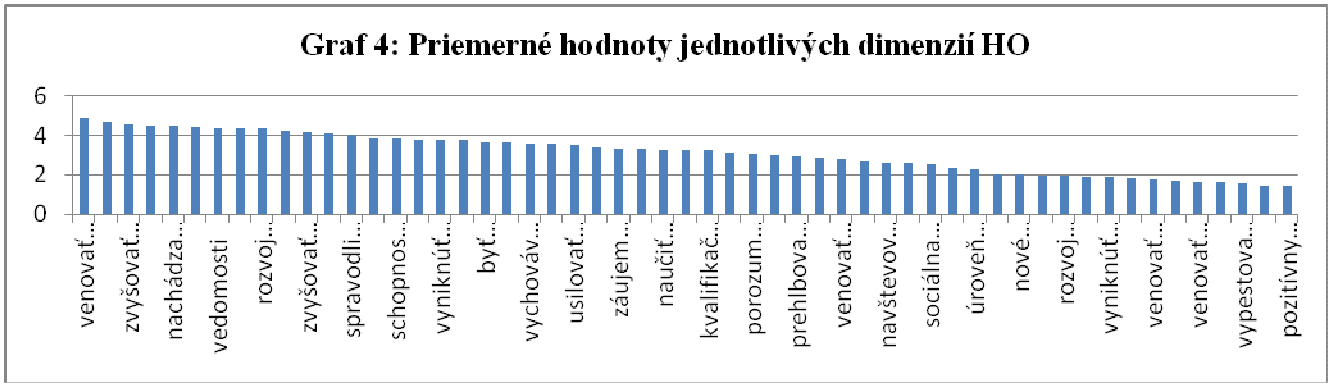
V našom výskume sme predpokladali, že rozdiely medzi pohlaviami budú štatisticky významné v oblasti hodnotových orientácií. Tabuľka 5 zobrazuje všetkých 55 skúmaných dimenzií v závislosti príslušnosti k jednému z pohlaví nami oslovených respondentov na základe Dotazníka HO-PO-MO. Jednotlivé dimenzie sú v tabuľke zoradené zostupne, najvýznamnejšie rozdiely sú označené červenou (v prospech žien) a modrou (v prospech mužov) farbou.

Tabuľka 5: Deskriptívna štatistika priorít jednotlivých dimenzií HO v závislosti od pohlavia

P.	Dimenzie HO	Mean (priemer) rozdiel -muži a ženy		Mean (celkový priemer)	Std. Deviation (smerodajná odchýlka)	N (celkový počet)
1	venovať sa vo voľnom čase svojim blízkym a priateľom	muži	4,9531	4,9211	,2708	114
		ženy	4,8891			
2	záujem o stroje a elektroniku	muži	4,9780	4,6754	,8087	114
		ženy	4,3728			
3	zvyšovať úroveň našej ekonomiky	muži	4,8932	4,5439	,8839	114
		ženy	4,1946			
4	riadiť sa spoločenskými normami	muži	4,1412	4,5088	,5021	114
		ženy	4,8764			
5	nachádzať porozumenie u ľudí	muži	4,2407	4,5000	,5022	114
		ženy	4,7593			
6	odborná úroveň vlády	muži	4,7756	4,4474	,8631	114
		ženy	4,1192			
7	vedomosti	muži	4,3561	4,3947	1,0011	114

		ženy	4,4333			
8	záujem o bytové a módne doplnky	muži	**3,7887**	4,3421	,7143	114
		ženy	**4,8955**			
9	rozvoj vzdelávania	muži	4,2779	4,3421	,8501	114
		ženy	4,4063			
10	naučiť deti vážiť si ľudí	muži	3,8513	4,2368	,8550	114
		ženy	4,6223			
11	zvyšovať úroveň vzdelávania	muži	4,2011	4,2018	,9610	114
		ženy	4,2025			
12	sociálne zabezpečenie občanov	muži	4,1283	4,1140	,6347	114
		ženy	4,0997			
13	spravodlivé hodnotenie vedúceho pracovníka	muži	4,3396	4,0351	1,0637	114
		ženy	3,7306			
14	zvyšovať hospodárnosť	muži	3,9957	3,8331	1,3029	114
		ženy	3,6705			
15	schopnosť úspešne podnikať	muži	**4,5569**	3,8158	1,4425	114
		ženy	**3,0747**			
16	osobná zodpovednosť za svoje činy	muži	3,6612	3,7807	1,4127	114
		ženy	3,9002			
17	vyniknúť v možnosti vysokého zárobku	muži	3,7994	3,7719	1,0308	114
		ženy	3,7444			
18	uplatniť výsledky vedeckej práce vo výrobe	muži	3,8384	3,7632	1,2142	114
		ženy	3,6880			
19	byť úspešným ekonómom	muži	3,9145	3,6491	1,4693	114
		ženy	3,3837			
20	rozvoj výroby	muži	3,9942	3,6228	1,1854	114
		ženy	3,2514			
21	vychovávať deti k zodpovednosti	muži	3,4882	3,6140	1,2374	114
		ženy	3,7398			
22	byť úspešným výskumníkom	muži	3,8362	3,5877	,6889	114
		ženy	3,3392			
23	usilovať sa o efektívnosť výroby	muži	3,5589	3,4912	1,1308	114
		ženy	3,4235			
24	prehlbovať etiku práce	muži	3,3689	3,4035	1,0452	114
		ženy	3,4381			
25	záujem o knihy – odbornú literatúru	muži	3,6536	3,3333	,6607	114
		ženy	3,0130			
26	starostlivosť o chorých a dôchodcov	muži	3,0911	3,3158	1,2360	114
		ženy	3,5405			
27	naučiť deti hospodárnosti	muži	3,1476	3,2719	1,0583	114
		ženy	3,3962			
28	organizovať dobročinné spolky	muži	**2,6604**	3,2719	1,3256	114
		ženy	**3,8834**			
29	kvalifikačné predpoklady vedúceho pracovníka	muži	3,2162	3,2544	,8906	114
		ženy	3,2626			
30	vyniknúť v bránení nevinného človeka	muži	3,4832	3,1316	1,0263	114
		ženy	2,7800			
31	porozumenie a súcit s ľuďmi	muži	2,9943	3,0965	,7979	114
		ženy	3,1987			
32	tráviť voľný čas ekonomicky prospešnou prácou	muži	**3,4965**	3,0088	1,4543	114
		ženy	**2,5211**			
33	prehlbovať vzdelanie občanov	muži	2,7493	2,9298	,7725	114
		ženy	3,1103			
34	vytrvalosť v sebavzdelávaní	muži	2,9135	2,8684	1,0349	114
		ženy	2,8233			
35	venovať sa vo voľnom čase vzdelávaniu	muži	**2,0473**	2,7982	,6542	114
		ženy	**3,5491**			
36	dobré vzťahy medzi ľuďmi	muži	2,4151	2,6667	1,5266	114
		ženy	2,9183			
37	navštevovať kultúrne podujatia	muži	**2,0084**	2,6140	,8148	114
		ženy	**3,2196**			
38	zabezpečiť čistotu ovzdušia	muži	2,6612	2,6140	1,3600	114

		ženy	2,5668			
39	sociálna starostlivosť vedúceho pracovníka	muži	2,4932	2,5614	1,1370	114
		ženy	2,6296			
40	viesť deti k učeniu sa	muži	2,5679	2,3421	1,1961	114
		ženy	2,1163			
41	úroveň mravných vlastností	muži	2,2714	2,2982	,8615	114
		ženy	2,3250			
42	vyniknúť v statočnom športovom zápolení	muži	**2,8211**	2,0088	1,4784	114
		ženy	**1,1965**			
43	nové umelecké smery	muži	1,9527	1,9912	,7926	114
		ženy	2,0297			
44	zabezpečenie ochrany prírody	muži	1,6641	1,9649	,6904	114
		ženy	2,2657			
45	rozvoj umenia	muži	1,6682	1,9298	1,0107	114
		ženy	2,1914			
46	starostlivosť vlády o kultúrny rozkvet	muži	1,6874	1,9211	1,1609	114
		ženy	2,1548			
47	vyniknúť v niektorom druhu umenia	muži	**1,4234**	1,8684	,9912	114
		ženy	**2,3134**			
48	byť uznávaným umelcom	muži	1,5630	1,8509	1,2137	114
		ženy	2,1388			
49	venovať sa záchrane historických pamiatok	muži	1,4533	1,7807	,7378	114
		ženy	2,1081			
50	všestrannejšie zabezpečenie rodiny	muži	1,4583	1,7193	1,0768	114
		ženy	1,9803			
51	venovať sa mravnej výchove detí	muži	1,4432	1,6579	1,0376	114
		ženy	1,8726			
52	výchova k pozitívnym charakterovým vlastnostiam	muži	1,4011	1,6228	,8135	114
		ženy	1,8445			
53	vypestovať v deťoch cit pre krásno	muži	1,2094	1,5614	,9124	114
		ženy	1,9134			
54	uspokojovať kultúrne potreby	muži	1,0096	1,4035	,6479	114
		ženy	1,7974			
55	pozitívny vzťah k umeniu	muži	1,1692	1,4035	,7253	114
		ženy	1,6378			



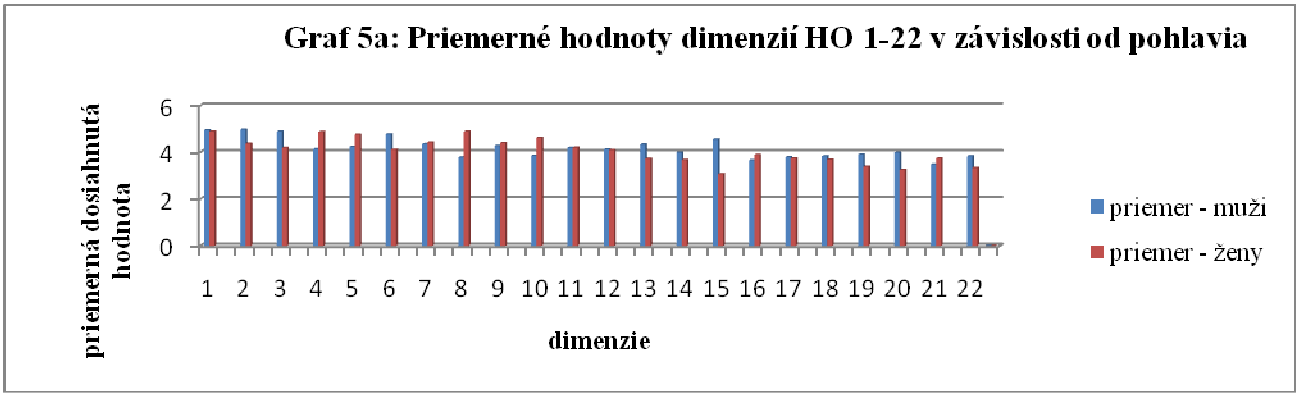
Každá dimenzia HO mohla tak dosiahnuť najvyššiu číselnú hodnotu 5,00 a najnižšiu 1,00. Najvyššia priemerná hodnota bola udelená odpovedi na otázku, ako najprospešnejšie trávia mladí ľudia svoj voľný čas, kde výsledok s priemernou hodnotou 4,9211 ukazuje, že ho skoro všetci považujú za najprospešnejšie tráviť so svojimi blízkymi a priateľmi. Nasleduje hodnotová orientácia zameraná na záujem o stroje a elektroniku (4,675) a stredobodom záujmu je taktiež zvyšovanie úrovne našej ekonomiky (4,5439), čo je pre nás prekvapivé, keďže sa nášho výskumu zúčastnilo viac žien ako mužov. Odôvodňujeme tento záujem

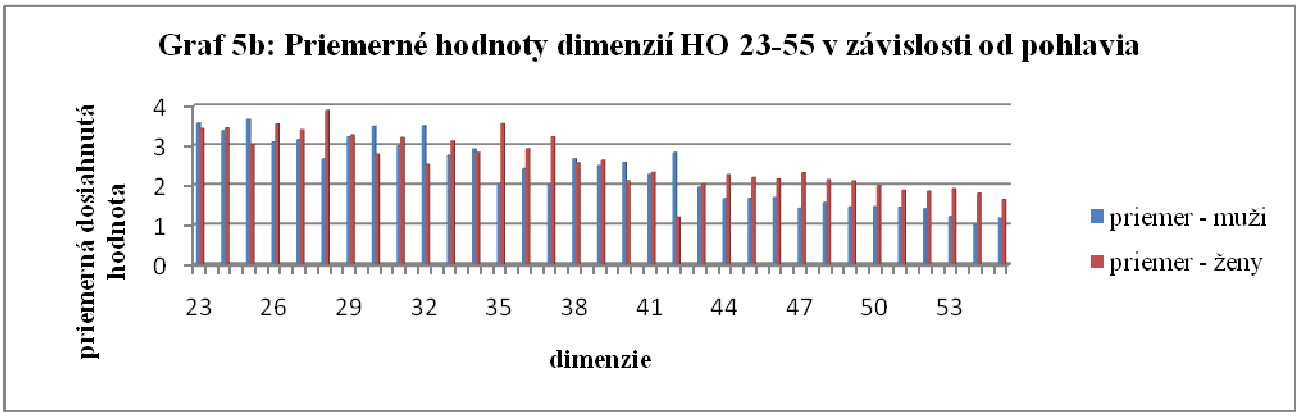
orientáciou navštevovanej školy, keďže dve z troch, na výskume zúčastnených škôl, sú zamerané skôr technicky.

Najnižšie preferovanými hodnotovými orientáciami sú u výskumnej vzorky hodnoty zamerané na vypestovanie u detí citu pre krásno (1,5614), na uspokojovanie kultúrnych potrieb (1,4053) a na vzťah k umeniu, ktorý dosiahol rovnakú priemernú číselnú výšku (1,4053).

Rozdiely priemerných dosiahnutých hodnôt, t. z. preferovanie jednotlivých dimenzií v závislosti od pohlavia znázorňujú grafy 5a a 5b. Označenie dimenzií číslami 1-55 korešponduje s označením v tabuľke 5. Je na nich dobre viditeľný rozdiel v hodnotových orientáciách ako v prospech mužov, tak aj v prospech žien. Najväčší badateľný rozdiel v preferencii hodnôt v prospech mužov je v statočnom športovom zápolení (dimenzia 42). Rozdiel v prospech mužov vyčíslime hodnotou 1,6246. Ďalšou, viac mužmi preferovanou hodnotou, je schopnosť úspešne podnikať (dimenzia 15), kde je rozdiel medzi pohlaviami 1,4822 a treťou najpreferovanejšou dimenziou zo strany mužov je uprednostňovanie trávenia voľného času ekonomicky prospešnou prácou (dimenzia 32), kde je rozdiel medzi pohlaviami skoro 1 celý bod (0,9754).

Rozdiely v prospech žien, presahujúce úroveň 1 bodu sú v dimenziách 8, 28, 35 a 37. Najväčší rozdiel (1,5018) vyjadrili respondentky v preferencii venovať sa vo voľnom čase vzdelávaniu, nasleduje chuť organizovať dobročinné spolky (rozdiel v prospech žien je 1,223 bodu), návštevnosť kultúrnych podujatí (rozdiel: 1,2112) a záujem o bytové a módne doplnky, ktorý vyčíslime sumou 1,1068.





Tabuľka 6: Korelačná tabuľka rozdielov v HO v oblasti odlišnosti pohlaví

Dimenzie HO	Pohlavie	Pearson Correlation (Pearsonova korelácia)	Sig. (2-tailed) (Signifikácia)	N (Celkový počet)
tráviť voľný čas ekonomicky prospešnou prácou	m / ž	,443**	,000	114
prehlbovať vzdelanie občanov	m / ž	-,540**	,005	114
naučiť deti hospodárnosti	m / ž	,477**	,000	114
porozumenie a súcit s ľuďmi	m / ž	,530**	,006	114
schopnosť úspešne podnikať	m / ž	,433**	,000	114
osobná zodpovednosť za svoje činy	m / ž	,221**	,000	114
prehlbovať etiku práce	m / ž	,817**	,001	114
záujem o bytové a módne doplnky	m / ž	-,369**	,000	114

** Korelácia je signifikantná na úrovni 0,01.

Na vyhodnotenie dotazníka sme použili metódu korelačnej analýzy prostredníctvom programu SPSS, pomocou ktorého sa nám podarilo zistiť významný rozdiel v preferencii hodnôt medzi pohlaviami. Výsledky sme zaznamenali v tabuľke 6, na základe ktorej môžeme konštatovať významný rozdiel v dimenzii trávenia voľného času ekonomicky prospešnou prácou. Ďalší významný rozdiel sa ukázala v preferovaní prehlbovania vzdelania občanov, v učení detí hospodárnosti, v porozumení a súcite s ľuďmi, schopnosti úspešne podnikať, ale aj osobnej zodpovednosti za svoje činy, v prehlbovaní etiky práce a v záujme o bytové a módne doplnky.

Dimenzie, kde je korelácia záporná, naznačujú, že skúmaný rozdiel je opačný. Pri porovnaní pohlaví ide o zápornú koreláciu vzdelania občanov. Na základe preštudovanej literatúry a grafov priemerných hodnôt jednotlivých dimenzií HO vyvodzujeme záver, že v hodnotových orientáciách práve ženy volili skôr prosociálne a výchovné orientácie, pričom muži skôr hedonistické a stimulačné orientácie.

Hypotéza 1-1, na základe ktorej sme predpokladali rodové rozdiely v hodnotových orientáciách, sa nám potvrdila významným rozdielom v skúmaných dimenziách.

Overenie hypotézy 1-2.

Tabuľka 7 zobrazuje prehľad položiek hodnotových orientácií v oblasti vekových rozdielov. Na výskume sa zúčastnili študenti vo veku od 19 do 28 rokov, ktorých sme rozdelili do dvoch vekových skupín: od 19 do 23 rokov a od 24 do 28 rokov (tabuľka 2, graf 2) a nazvali sme ich mladšou a staršou vysokoškolskou mládežou. Štatisticky najvýznamnejšie rozdiely sú vyznačené v tabuľke hrubo.

Tabuľka 7: Korelačná tabuľka rozdielov v HO v oblasti vekových rozdielov

Dimenzie HO	Vek	Pearson Correlation (Pearsonova korelácia)	Sig. (2-tailed) (Signifikácia)	N (Celkový počet)
výchova detí k zodpovednosti	19-23r. 24-28r.	**,205****	**,001**	114
rozvoj umenia	19-23r. 24-28r.	**,798****	**,000**	114
uspokojovať kultúrne potreby	19-23r. 24-28r.	**,336****	**,000**	114
porozumenie a súcit s ľuďmi	19-23r. 24-28r.	**,221****	**,005**	114
usilovať sa o efektívnosť výroby	19-23r. 24-28r.	**,545****	**,000**	114

** Korelácia je signifikantná na úrovni 0,01.

Na základe týchto výsledkov môžeme povedať, že výrazné rozdiely sa v dotazníkovom prieskume vyskytli v hodnotových orientáciách u mladšej a staršej vysokoškolskej mládeže, akými sú výchova detí k zodpovednosti, rozvoj umenia, potreba uspokojovať kultúrne potreby, prejaviť porozumenie a súcit s inými ľuďmi a v usilovaní sa o efektívnosť výroby. Všetky skúmané dimenzie korelujú na úrovni 0,01 (1%).

Keďže štatistický program nevyhodnotil skupiny vysokoškolskej mládeže jednotlivo, môžeme v závere len na základe preštudovanej literatúry konštatovať, že práve mladšia vysokoškolská mládež sa orientuje viac na osobné záujmy a u staršej vysokoškolskej mládeže skúmanej vzorky sa mení záujem z osobného na záujem skupiny, rodiny a spoločnosti.

Hypotéza 1-2, na základe ktorej sme predpokladali štatisticky významné rozdiely v hodnotových orientáciách v oblasti vekových rozdielov v orientácii na vlastné záujmy a záujmy skupiny sa nám potvrdila.

Overenie hypotézy 1-3.

Tabuľka 8 zobrazuje položky hodnotových orientácií, pri ktorých sa vyskytol štatisticky významný rozdiel z hľadiska navštevovanej školy skúmanej vzorky. Výskumu sa zúčastnili študenti troch vysokých škôl (tabuľka 3, graf 3) a keďže zameranie každej školy je iné, formulovali sme na základe tejto skutočnosti hypotézu 1-3.

Tabuľka 8: Korelačná tabuľka rozdielov v HO z hľadiska navštevovanej školy

Dimenzie HO	Škola	Pearson Correlation (Pearsonova korelácia)	Sig. (2-tailed) (Signifikácia)	N (Celkový počet)
schopnosť úspešne podnikať	VŠMP PU TUKE	1,356**	,020	114
vyniknúť v niektorom druhu umenia	VŠMP PU TUKE	,117**	,000	114
uspokojovať kultúrne potreby	VŠMP PU TUKE	,934**	,000	114
riadiť sa spoločenskými normami	VŠMP PU TUKE	,441*	,003	114
dobré vzťahy medzi ľuďmi	VŠMP PU TUKE	,250**	,000	114

** Korelácia je signifikantná na úrovni 0,01. * Korelácia je signifikantná na úrovni 0,05.

Predpokladali sme, že študenti VŠM ISM Slovakia v Prešove sa orientujú viac na mravné vlastnosti, ekonomiku, hospodárnosť a zvyšovanie výroby, študenti PU v Prešove na mravné vlastnosti a študenti TUKE v Košiciach na techniku, prácu a efektívnosť výroby. Výsledky dotazníkového prieskumu ukazujú, že výrazný rozdiel nastal v hodnotových orientáciách ako schopnosti úspešne podnikať, čo pripisujeme zameraniu VŠMP ISM Slovakia v Prešove, a taktiež najvyššiemu počtu respondentov zúčastnených na prieskume práve z tejto školy. Výrazný rozdiel sa prejavil taktiež v kultúrnych orientáciách, v preferovaní spoločenských noriem a v udržiavaní dobrých vzťahov s ľuďmi.

Hypotéza 1-3, na základe ktorej sme predpokladali rozdiely v hodnotových orientáciách v uspokojovaní vlastných potrieb a v schopnostiach respondentov na základe navštevovanej vysokej školy sa nám potvrdila štatisticky významným rozdielom.

Z tabuľkových prehľadov korelácií medzi stálymi premennými jednotlivých skúmaných dimenzií, vyplývajú súvislosti v orientáciách vysokoškolskej mládeže s prihliadnutím na príslušnosť k pohlaviu a vek respondentov, ktoré sa prejavili v najväčšej rozdielnosti pri porozumení a súcite a osobnej zodpovednosti za vlastné činy. Tieto dve zložky korelujú pri obidvoch stálych premenných rovnako. Dimenzia schopnosti úspešne podnikať, prehlbovanie etiky práce ako aj riadenie sa spoločenskými normami korelujú na rovnakej úrovni s prihliadnutím na rodové rozdiely a typ školy, ktorú naša vzorka v čase výskumu navštevovala. Respondenti taktiež vykazujú spoločnú koreláciu v stálych premenných veku a typu školy v dimenzii uspokojovania kultúrnych potrieb.

Záver

Ťažiskom nášho výskumu bola problematika hodnôt a hodnotovej orientácie. Pri výbere témy nás ovplyvnila snaha spoznať, akými hodnotami sa v súčasnosti riadia mladí vysokoškolskí študenti, s ktorými prichádzame denne do kontaktu. Bola to aj snaha rozpoznať, či existujú rozdiely a súvislosti medzi mužmi a ženami, medzi mladšou a staršou vysokoškolskou mládežou, či medzi tým, aký typ vysokej školy študenti navštevujú a správaním týchto jedincov. Hlavným zámerom bola analýza výskumu a z nej vychádzajúce návrhy a odporúčania pre pedagogických pracovníkov.

Rôzne výskumy sociológov, psychológov, etikov a inej odbornej verejnosti u nás i v zahraničí poukazujú na to, že súčasná vysokoškolská mládež nemá ustálený hodnotový systém, často mení svoje postoje, čo vedie k zmene motivácie k akejkoľvek činnosti, má narušené mravné správanie. Doba názorovej uniformity dávno pominula, preto je prirodzené, že v demokratickej pluralitnej spoločnosti dostáva priestor otvorené vyjadrovanie vlastného názoru, jeho prezentovanie a obhajovanie. To, ako sa pri tom súčasná vysokoškolská mládež správa, aké morálne zásady dodržiava a aké nie súvisí okrem iného s naším štátnym zriadením, s vplyvmi okolia, rodiny, médií, skupiny a pod.

Akceptovanie individuality študenta

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť hodnotové orientácie súčasnej vysokoškolskej mládeže vo veku od 18 rokov s neurčením hornej vekovej hranice, čo znamenalo spoznať a oboznámiť sa so sociálnym správaním a myslením tejto skupiny ľudí. Chceli sme uvedené skutočnosti poznať preto, aby sme ich mohli následne využiť vo vlastnej učiteľskej praxi a poskytnúť ich kolegom, pracujúcim s vysokoškolskou mládežou. Dôležité bolo spoznať osobnosť študenta bližšie, vidieť ho nielen ako objekt alebo prostriedok slúžiaci k nášmu pracovnému výkonu, ale aj ako samostatného jedinca s vlastnými potrebami, hodnotovým rebríčkom, postojmi, motiváciou a mravnými zásadami. Pedagóg je často vzorom pre študentov, preto by sa mal správať eticky. Potom im bude môcť pomáhať riešiť ich problémy a jeho rady a pomoc budú úprimné a nezištné. Je potrebné poznať špecifiká jedincov, s ktorými pracujeme a môcť potom zvoliť vhodný spôsob usmernenia či pomoci, a tak

vhodne prispieť k rozvoju ich osobnosti. Na uskutočnenie tohto cieľa nám nestačí len tento výskum. Dôležitú úlohu zohráva najbližšie sociálne prostredie študenta a akceptovanie jeho individuality z našej strany.

Zameranie sa na rozvoj a podporu vzdelávacej, mravnej a estetickej orientácie študenta

Hodnoty sa v súčasnosti zamieňajú za tzv. „pseudohodnoty“, založené na materializme a povrchnosti, ktoré mladým ľuďom ponúka spoločnosť. My, pedagógovia, by sme nemali podliehať skepticizmu, ale pomáhať tejto skupine ľudí nachádzať tie pravé hodnoty a objaviť tak zmysel života. Skúmali sme, na ktorú z hodnotových orientácií kladie vysokoškolská mládež najväčší dôraz – či na vzdelávaciu, estetickú, mravnú, ekonomickú alebo sociálnu. Výskumom sme zistili, že v popredí stojí ekonomická a sociálna oblasť, takže našou snahou by mal byť rozvoj hodnôt vo vzdelávacej, mravnej a estetickej oblasti, ktoré sú menej zastúpené.

Literatúra

BROŽÍK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty.* Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2004. ISBN 80-8050-680-9

BROŽÍK, V. 2006. *O hodnotách a ľuďoch.* Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. ISBN 80-8050-958-1

BRUGGER, W. 1994. *Filosofický slovník.* Praha: Naše vojsko, 1994.

CAKIRPALOGLU, P.2004. *Psychologie hodnot.* Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6

DIATKA, C. 2006. Hodnoty vo svete človeka. In: HREHOVÁ, H. 2006. *Acta Moralia Tyrnviensia I.* Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Ľudská sloboda – hodnoty – cnosti – vzťahy konanej 20. Októbra 2006 na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Trnava: FF Trnavskej univerzity v Trnave, 2006. ISBN 80-8082-103-8. s. 56-62.

DIATKA, C. 2005. *O etike a hodnotách.* Nitra: UKF FF, 2005. ISBN 80-8050-822-4

EYROVI, L. a R. 2000. *Jak naučit děti hodnotám.* Preklad: Ladislav Dvořák, 1999. Praha: Portál, s r. o., 2000. ISBN 80-7178-360-9

GILLIGANOVÁ, C. 2001. Jiným hlasem: O rozdílné psychologii žen a mužů. Praha: Portál, 2001.

GLUCHMAN, V. 1996. *Hodnoty a súčasné etické teórie.* Filozofický zborník 5. Košice: UPJŠ FF, 1996. ISBN 80-88722-20-9

GRÁC, J. 1979. *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 338 s. ISBN 67-015-79

HREHOVÁ, H. 2002. Filozofia hodnôt a aktualizácia cností v kultúre 21. storočia. In: ŠTEFANKO, M. 2002. *Človek, kultúra, hodnoty.* Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v rámci 4. Stretnutia SFZ v dňoch 12.-14. septembra 2001 v Píle pr Častej. Trnava: SFZ pri SAV & Katedra filozofie FH TU v Trnave, Vydavateľstvo Iris, 2002. ISBN: 80-89074-07-3. s. 20 – 28.

HREHOVÁ, H. 2006. *Acta Moralia Tyrnaviensia I.* Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Ľudská sloboda – hodnoty – cnosti – vzťahy konanej 20. októbra 2006 na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Trnava: FF TU v Trnave, 2006. ISBN 80-8082-103-8

KMEC, M. 2009. *Mládež ako subkultúrna skupina globalizovanej spoločnosti.* Prešov: Vysoká škola medzinárodného podnikania v Prešove, 2009. ISBN 978-80-89372-14-0

KMEC, M. (ed.) 2009. *Multilaterálne aspekty života spoločnosti. No. 2.* Prešov: Vysoká škola medzinárodného podnikania v Prešove, 2009. ISBN 978-80-89372-17-1

KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk, hodnoty, výchova.* Kapitoly z filosofie výchovy. Prešov: Grafotlač, 1996. ISBN 80-85668-34-3

MEISSNER, W.W. 1966. Foundations for a Psychology of Grace. Glen Rock: Paulist Press, 1966.

PATER, D. 2008. *Człowiek i filozofia.* Prace poświęcone Wojciechowi Słomskiemu z okazji nadania Doktoratu Honoris Causa przez L´Universitas Internationalis Studiorum Superiorum „Pro Deo“. Warszawa: Europejskie Kolegium Edukacyjne w Warszawie, 2008. ISBN 83-89884-49-6
PRUDKÝ, L. a kol. 2009. *Studie o hodnotách.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s r. o., 2009. ISBN 978-80-7380-266-0
ROSENZWEIG, M.1991. *Životní hodnoty.* Praha: Komenium, 1991. ISBN 80-85426-07-2
VÁROSS, M. 1969. *Estetično, umenie a človek.* Bratislava: Epocha, 1969.

Časopisecká a iná literatúra

BORE, M., MUNRO, D., KERRIDGE, I., POWIS, D. 2005. Not moral "reasoning": A Libertarian-Communitarian dimension of moral orientation and Schwartz's value types. Australian Journal of Psychology 57(1), 38 – 48 s. [online] ISSN 0004-9530 [cit. 2011-08-20] Dostupné na internete: http://eprints.usq.edu.au/view/people/Albion=3AMajella_J=2E=3A=3A.html#group_2005
Data archív výskumov mládeže (DAVM), [online] [citované 2011-07-21, 2011-07-26, 2011-08-08] Dostupné na: http://www.vyskummladeze.sk//
GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. 2006. *All diferent – all equal. Každý iný – všetci rovní.* Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane. [online] Bratislava: Iuventa, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, november 2006. [cit. 2011-07-19] Dostupné na internete: http: //www.vyskummaldeze.sk/index.php? option=content&task =view&id=74
GENSICKE, T. 2002. Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) 2002. [online] *Jugend 2002.* 14. Shell-Jugendstudie, Frankfurt am Main: Fischer, 2002, s.152-154. [cit. 2011-07-20] Dostupné na internete: http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft_wandel/452.php
Lexikón slovenského jazyka. [online] [cit. 2011-06-28] Dostupné na internete: http:// www. slex.sk/
Národná správa o implementácii spoločných cieľov v oblasti lepšieho porozumenia a poznania mládeže v Slovenskej republike pre Európsku komisiu Ministerstvo školstva SR. [online] Október 2008. [cit. 2011-07-06] Dostupné na internete: http://www.iuventa.sk_/files / documents/4%20iuventa/vyskum/1068-lepopo_zaverecna_ sprava_sk_xxx.pdf
REIDERS, H. 2005. *Jugend.Werte. Zukunft.* [online] Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Ein Forschungsprojekt der Landesstiftung Baden-Württemberg im Rahmen des Eliteförderprogramms für Postdoktoranden. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg GmbH, 2005. ISSN 1610-4269 [cit. 2011-07-21] Dostupné na internete: http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_ ffbwspub/jugend_werte_ zukunft.pdf
ŘEHAN, V., CAKIRPALOGLU, P. 2000. *Sociální status a hodnotová orientace mladé generace.* [online] Československá psychologie, XLIV, 2000, 3, s. 202 – 215. ISSN 0009-062X *Slovník slovenského jazyka.* [cit. 2011-07-04] Dostupné na internete: http://slovnik. azet.sk / pravopis/slovnik-sj
SPIŠIAK, I., SPIŠIAKOVÁ, J. 1993. *Hodnotový svet našich stredoškolákov.* Učiteľské noviny, 43, 1993, 19, s. 9.
SUAUDEAU, J. 2008. *Rodina v našej dobe*. [online] [cit. 2011-06-27] Dostupné na internete: http://www.jezuiti.sk/admin/dok/47ee2e8ff29ab.pdf
SMOLÍK, J. 2010. *Subkultury mládeže.* Uvedení do problematiky. Havlíčkův Brod: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2907-7VAGOVIČOVÁ, O., ČERNÁ, Z. 1999. Hodnotová orientácia súčasnej mládeže. In *Rodina a škola*, 1999, roč. 47, č. 1, s. 12. ISSN 0231-6463

Kontaktná adresa autora:
Mgr. Zuzana Karabinošová
Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove
Duchnovičovo nám. č. 1
080 01 Prešov, SR
karabinosova@ismpo.sk

PRACOVNÁ MOTIVÁCIA V MEDZINÁRODNOM KONTEXTE

Michal Kentoš, SR

Abstrakt
Prezentovaný príspevok analyzuje pracovnú motiváciu vybraných skupín zamestnancov podľa úrovne riadenia. Autor príspevku sa zameral na pracovnú spokojnosť zamestnancov, riziká nezamestnanosti, pracovné podmienky ako aj hodnotenie príjmu. Príspevok nadväzuje na medzinárodný komparatívny výskum Európska sociálna sonda – 3. kolo, ktorý sa uskutočnil v 25 krajinách Európy.

Abstract
The presented report analyses work motivation of selected groups of employees according to the management level. The author of the report have focused on employee work satisfaction, risks of unemployment, working conditions as well as evaluation of income. The report follows up with the international comparative research "Europe Social Survey - Round 3", which was realized in 25 European countries.

Kľúčové slová
pracovná motivácia, medzinárodný komparatívny výskum Európska sociálna sonda – 3. kolo

Key words
work motivation, the international comparative research "Europe Social Survey - Round 3"

Motivácia pracovníkov je kľúčovým faktorom efektívneho riadenia a úspešnosti organizácie. Vzhľadom na nedostatok konsenzu v tejto oblasti vzniklo veľké množstvo teórii a modelov pracovnej motivácie. Pozornosť výskumníkov v pracovnej oblasti sa čoraz viac presúva od odstraňovania nedostatkov k vytváraniu príležitostí pre realizáciu pracovníkov. Výsledkom týchto snáh je väčšia pracovná spokojnosť a z nej prameniaci pracovný výkon. Priekopníckou je v tomto kontexte práca Herzberga (1967), ktorý identifikoval dva základné faktory, ktoré determinujú pracovnú spokojnosť a nespokojnosť. So spokojnosťou súvisí povaha práce, zodpovednosť, úspech. S nespokojnosťou súvisia predovšetkým okolnosti práce, organizačné pravidlá, spolupracovníci a pod. V nadväznosti na Herzbergovú teóriu sú rozvíjané koncepty pracovnej spokojnosti, zdrojov spokojnosti ako aj možností ich merania. Ako uvádza Birknerová (2010), pozitívna aplikácia uvedených konceptov sa prejavuje v účinnejšom riadení a motivovaní. Easterlin (2001) poukazuje na relatívnosť ašpirácií, očakávaní a cieľov v spojitosti s referenčnými štandardmi. Zdôrazňuje relativitu hodnoty určitého cieľa porovnaním s referenčnou skupinou. Poznanie týchto referenčných skupín dáva predpoklad pre komplexnejšie pochopenie problematiky motivácie. Jedinci sú v tomto kontexte interpretovaní ako aktívni účastníci motivačného procesu. Prostredníctvom individuálnych rozhodnutí aktívne ovplyvňujú rozličné aspekty ako napr. množstvo času venovaného práci resp. rodine, materiálne štandardy či spoločenský status. Frey a Stutzer (2002) upozorňujú na komplexnosť problematiky pracovnej motivácie vo vzťahu k terajším ako aj budúcim dôsledkom. Jedinci sú napr. ochotní tráviť viac času v práci za účelom zlepšenia materiálnych štandardov alebo postupu v práci na úkor sociálnych väzieb k rodine a priateľom. Opačným príkladom je viac voľného času na úkor materiálneho štandardu. Ako uvádzajú Brislin et al. (2005) s pracovným postupom v zamestnaní sa spájajú pozitívne očakávania zamestnancov. Medzi základné ašpirácie zamestnancov patrí vyšší príjem v spojitosti s vykonávanou prácou, väčšia spokojnosť ako aj zaujímavosť práce. Cieľom tohto príspevku bolo uvedené predpoklady overiť u nadriadených a podriadených zamestnancov v medzinárodnom kontexte.

Metóda

Analyzované údaje pochádzajú z databázy 3. kola Európskej sociálnej sondy, medzinárodného komparatívneho výskumu, ktorý sa uskutočnil v 25 krajinách Európy. Pre potreby analýz sme spracovali výsledky 23 krajín ako uvádzame v tabuľke 1. V 3.kole ESS bolo oslovených spolu 80 010 respondentov. Z tohto počtu bolo získaných 43 000 účastníkov výskumu vo veku 15 – 101 rokov (M = 47,68 SD = 18,55). Medzinárodný komparatívny výskum – Európska sociálna sonda poskytuje možnosť porovnať údaje získané rovnakým spôsobom zberu, v rovnakom čase a rovnakým nástrojom v rozličných krajinách. Vo všetkých zúčastnených krajinách išlo o reprezentatívne výbery s minimálnou účasťou 1500 participantov (okrem Bulharska, Cypru a Slovinska). Zároveň boli sledované základné populačné charakteristiky – rod, vek a vzdelanie, ktoré boli následne vzhľadom k populačným štatistikám vážené. V súvislosti so zameraním výskumu boli do analýz zahrnutí len tí respondenti, ktorí boli v čase výskumu v aktívnom pracovnom pomere (stĺpec filter).

Tabuľka 1: Účastníci výskumu ESS v jednotlivých krajinách

Country	Total	Filter	Country	Total	Filter
Austria	2405	1365	Switzerland	1804	981
Belgium	1798	866	Ireland	1800	855
Bulgaria	1400	591	Netherlands	1889	941
Cyprus	995	498	Norway	1750	1083
Germany	2916	1342	Poland	1721	777
Denmark	1505	838	Portugal	2222	1027
Estonia	1517	840	Russian fed.	2437	1235
Spain	1876	1020	Sweden	1927	1172
Finland	1896	976	Slovenia	1476	618
France	1986	1045	Slovakia	1766	906
UK	2394	1233	Ukraine	2002	829
Hungary	1518	615	**Total**	**43000**	**21653**

Motivačná štruktúra bola zisťovaná pomocou nasledujúcich položiek:

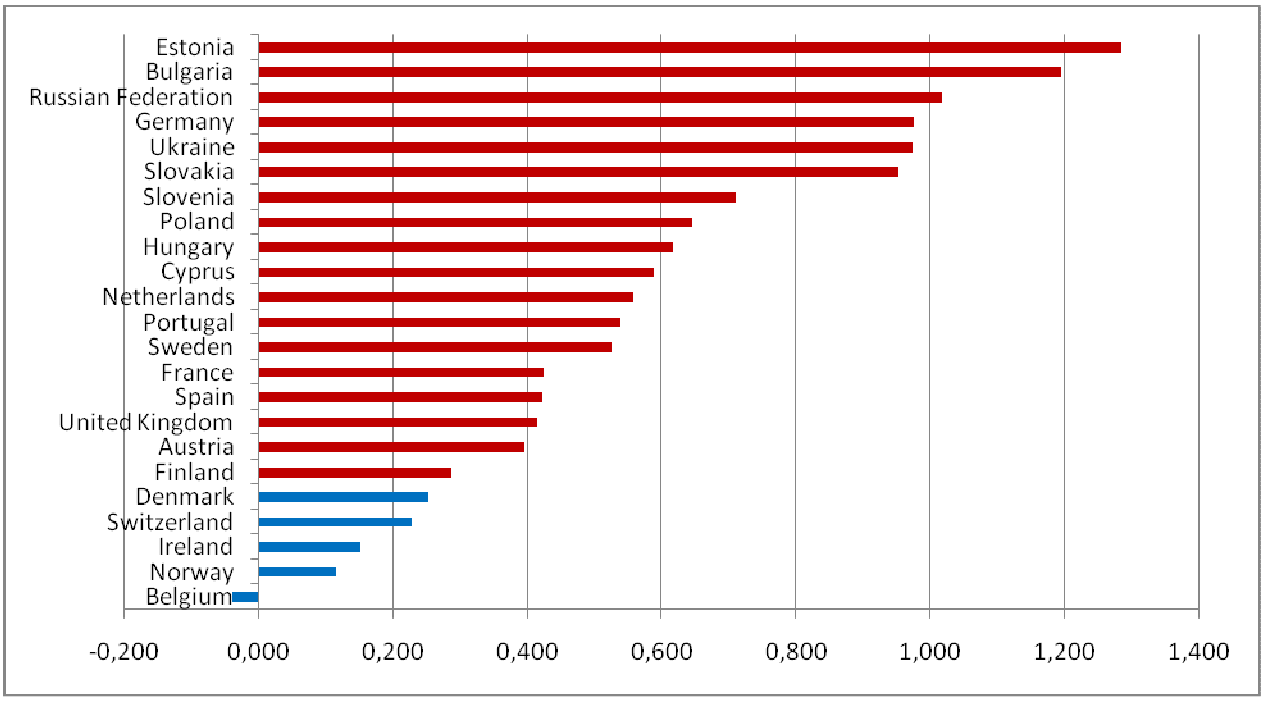
1. Ak vezmete do úvahy všetky okolnosti, nakoľko ste spokojný s vaším terajším zamestnaním?
2. Nakoľko ste spokojný s rovnováhou medzi časom stráveným v práci a časom stráveným na iné stránky/aktivity vášho života?
3. Nakoľko považuje vaše zamestnanie za zaujímavé?
4. Nakoľko považuje vaše zamestnanie za stresujúce?
5. Ak zvážim všetku vynaloženú snahu a všetko čo som v práci dosiahol, domnievam sa, že som primerane tomu aj platený.

Respondenti vyjadrovali mieru súhlasu resp. spokojnosti s uvedenými položkami na 6 resp. 10 bodovej škále. Metodika ESS poskytuje informácie o pracovnej pozícii ako aj odvetví, v ktorom respondent pracuje. Tieto informácie sú spracované podľa International Standard Classification of Occupations a umožňujú tak selekciu respondentov podľa pracovných pozícií. V tomto prípade sme zvolili rozdelenie respondentov do kategórií nadriadení (manažéri) a podriadení (zamestnanci).

Výsledky a interpretácia[8]

Spokojnosť so zamestnaním

V nadväznosti na Herzbergovu teóriu motivácie sme analyzovali celkovú spokojnosť so zamestnaním u podriadených a nadriadených. Ako vyplýva z prezentovaného grafu, vo väčšine krajín sme zaznamenali významne vyššiu spokojnosť s prácou u nadriadených. Naopak v piatich krajinách neboli zistené rozdiely signifikantné. Z grafu je tiež zrejmé, že najväčšie rozdiely v spokojnosti s prácou medzi nadriadenými a podriadenými sme zaznamenali v Estónsku, Bulharsku a v Rusku. V Belgicku, Nórsku ako aj v Írsku boli rozdiely minimálne. Celkovo však možno konštatovať trend väčšej spokojnosti s prácou v manažérskych pozíciách.

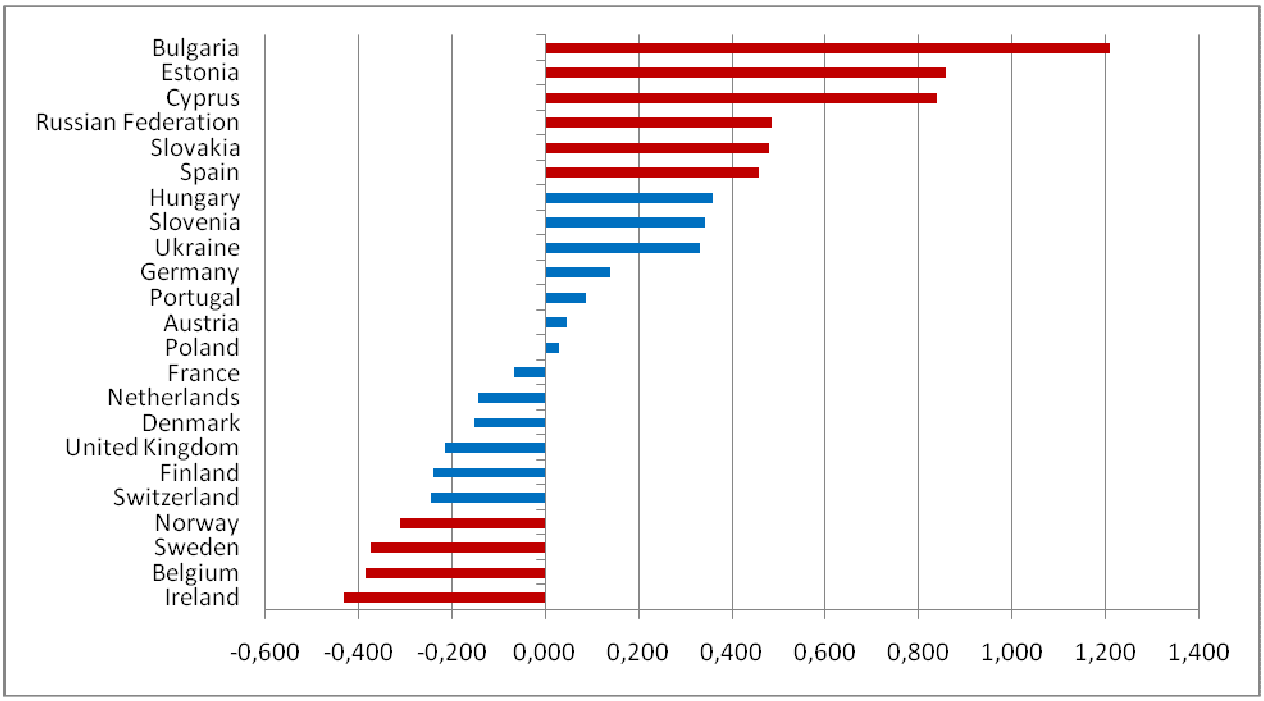


Graf 1: Rozdiely priemerných hodnôt odpovedí na položku „Ak vezmete do úvahy všetky okolnosti, nakoľko ste spokojný s vaším terajším zamestnaním?“ u nadriadených a podriadených v jednotlivých krajinách.

[8] Vzhľadom na početnosť a reprezentatívnosť analyzovaných údajov sme sa pri spracovaní výsledkov rozhodli pre grafickú prezentáciu rozdielov medzi skupinami nadriadených a podriadených, ktoré boli zistené pomocou t-testov. V grafoch sú červenou farbou uvádzané významné rozdiely (mean difference) naopak modrou farbou rozdiely, ktoré neboli signifikantné.

Rovnováha medzi prácou a inými aktivitami

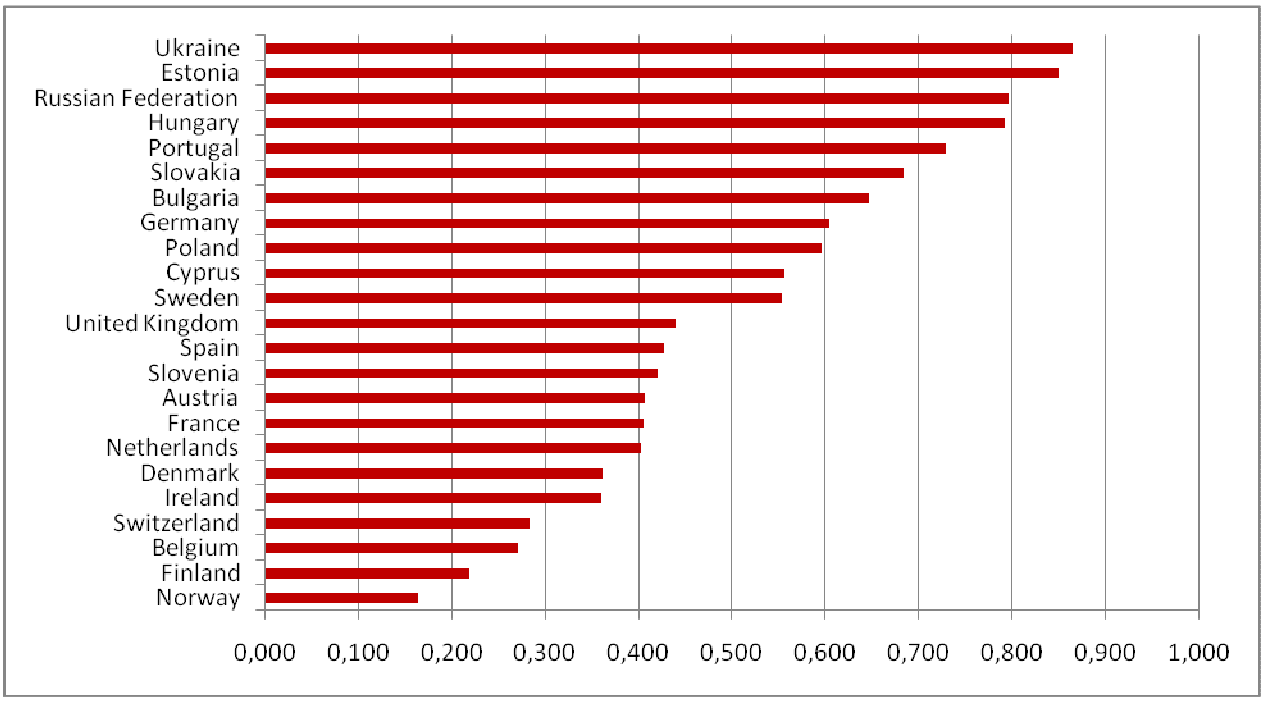
Z pohľadu rovnováhy medzi časom stráveným v práci a inými aktivitami sme zaznamenali odlišnú distribúciu výsledkov v jednotlivých krajinách. Celkovo možno získané výsledky rozdeliť do troch skupín. Prvú skupinu tvoria krajiny s väčšou spokojnosťou nadriadených v porovnaní s podriadenými. Patria sem krajiny s transformovaným hospodárskym systémom ako Bulharsko, Estónsko a Cyprus. Druhú skupinu tvoria krajiny, kde sme nezistili významné rozdiely v spokojnosti medzi nadriadenými a podriadenými. Poslednú skupinu reprezentovali krajiny s väčšou spokojnosťou s rovnováhou medzi časom stráveným v práci a inými aktivitami u podriadených. Patria sem najmä Írsko, Belgicko, Švédsko a Nórsko. Aj Burke, Fiksenbaum (2009) uvádzajú kultúrnu podmienenosť hodnotení času stráveného v práci a inými aktivitami.



Graf 2: Rozdiely priemerných hodnôt odpovedí na položku „Nakoľko ste spokojný s rovnováhou medzi časom stráveným v práci a časom stráveným na iné stránky/aktivity vášho života?“ u nadriadených a podriadených v jednotlivých krajinách.

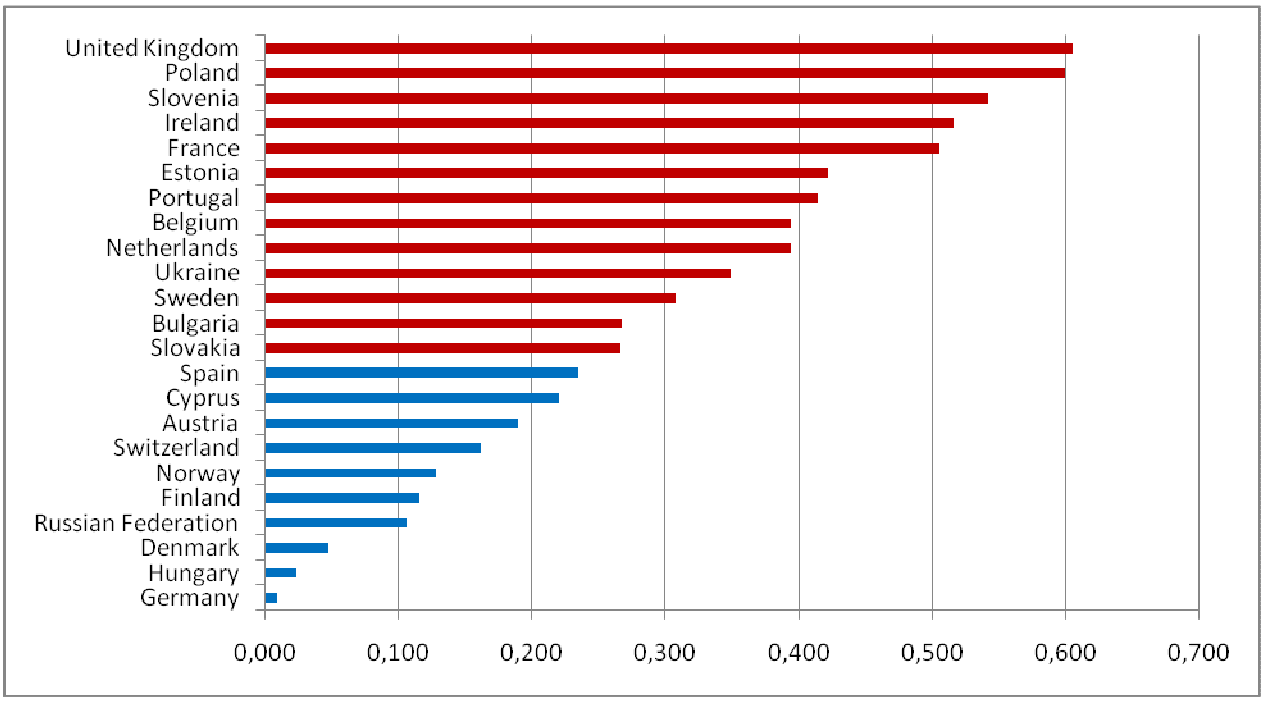
Zaujímavosť zamestnania

Hodnotenie zaujímavosti práce je založené na komparácii aktuálneho stavu a individuálnych očakávaní zamestnancov. Z výsledkov komparácie (graf 3) nadriadených a podriadených zamestnancov vyplýva, že vo všetkých krajinách zúčastnených v projekte ESS sú hodnotenia zaujímavosti zamestnania pozitívnejšie u nadriadených. Pravdepodobne to súvisí s väčšou variabilitou vykonávanej práce u nadriadených. Pri hodnotení výsledkov v medzinárodnom kontexte bola distribúcia rozdielov medzi nadriadenými a podriadenými obdobná ako v predchádzajúcich charakteristikách. Obdobné výsledky zaznamenali aj Ištvániková a Frankovský (2010).



Graf 3: Rozdiely priemerných hodnôt odpovedí na položku „Nakoľko považuje vaše zamestnanie za zaujímavé?“ u nadriadených a podriadených v jednotlivých krajinách.

Stres v zamestnaní



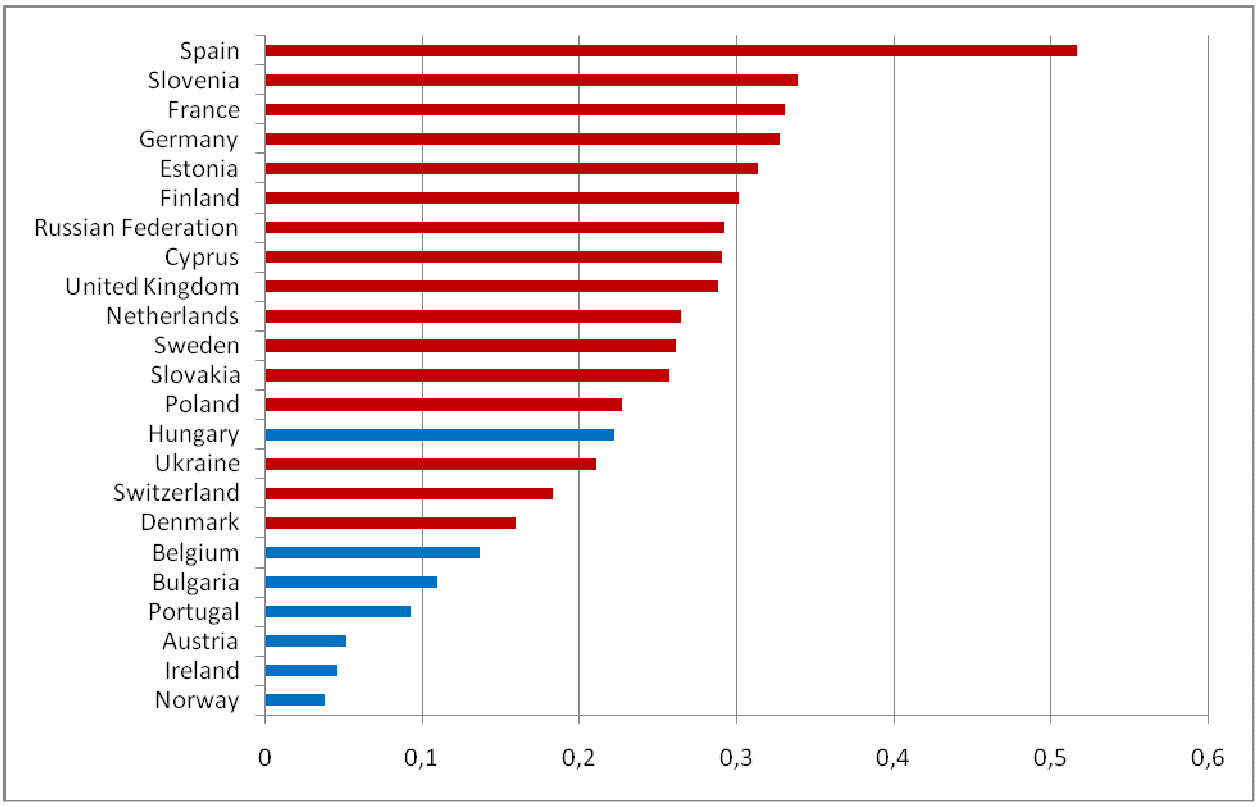
Graf 4: Rozdiely priemerných hodnôt odpovedí na položku „Nakoľko považuje vaše zamestnanie za stresujúce?“ u nadriadených a podriadených v jednotlivých krajinách.

Významným faktorom motivácie a demotivácie v zamestnaní je vnímaná úroveň stresu. Sonnentag a Frese (2003) v tejto súvislosti uvádzajú, že 26 až 40% zamestnancov považuje svoje zamestnanie za stresujúce. V tomto kontexte nás zaujímalo ako vnímajú svoje zamestnanie manažéri a výkonní pracovníci. Z grafu 4 je zrejmé, že vo viac ako polovici krajín hodnotia manažéri svoje zamestnanie ako viac stresujúce v porovnaní s výkonnými pracovníkmi. Distribúcia výsledkov však v tomto prípade nekopíruje regióny podľa ekonomickej úrovne.

Plat primeraný úsiliu

Základnou zložkou motivácie zamestnancov je ich finančné ohodnotenie. Avšak vo výskume je veľmi zložité priamo skúmať finančné ohodnotenie, pretože ide o veľmi citlivú otázku. Samotné finančné ohodnotenie však nevypovedá o tom, či a do akej miery je pre človeka motivujúce. Novým trendom v tejto oblasti je zisťovanie finančného ohodnotenia vo vzťahu k vynaloženému úsiliu. Uvedené hodnotenie pritom reflektuje individuálne vnímanie a hodnotenie platu a vlastnej aktivity ako aj implicitnú sociálnu komparáciu s inými.

Ako ukazujú výsledky (graf 5), vo väčšine krajín Európy sú manažéri spokojnejší s platom vo vzťahu k vynaloženému úsiliu. Judge a kol. (2001) v tejto súvislosti uvádzajú ako moderujúci faktor úroveň vzdelania. Uvedené skupiny sa líšia predovšetkým v úrovni vzdelania a z toho vyplývajúcich ašpirácií.



Graf 5: Rozdiely priemerných hodnôt odpovedí na položku „Ak zvážim všetku vynaloženú snahu a všetko čo som v práci dosiahol, domnievam sa, že som primerane tomu aj platený.“ u nadriadených a podriadených v jednotlivých krajinách.

Záver

Z prezentovaných zistení vyplýva niekoľko záverov. Komparácia nadriadených a podriadených v medzinárodnom kontexte potvrdila významné rozdiely v prospech nadriadených v oblastiach spokojnosti a zaujímavosti práce ako aj v oblasti odmeňovania. Nadriadení navyše vykazovali významne vyššiu mieru stresu ako podriadení. Z hľadiska hodnotenia rovnováhy medzi časom stráveným v práci a inými aktivitami sme identifikovali rozdielne hodnotenia nadriadených a podriadených v jednotlivých krajinách. V menej ekonomicky rozvinutých regiónoch sme identifikovali pozitívnejšie hodnotenia nadriadených, naopak v ekonomicky vyspelých krajinách boli hodnotenia nadriadených negatívnejšie. Prínosom uvedeného zisťovania je relatívnosť hodnotenie pracovných ašpirácii vo vzťahu k referenčným štandardom v jednotlivých krajinách. Z medzinárodného porovnania vyplýva, že na pozadí hodnotení pracovnej motivácie možno identifikovať ekonomickú úroveň jednotlivých krajín, avšak nie vo všetkých sledovaných aspektoch.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2010. *Organizačné správanie – cvičebnica*. Prešov: PU v Prešove, FM, 2010, 195 s. ISBN 978-80-555-0128-4.

BRISLIN, MACNAB, WORTHLEY, KABIGTING, & ZUKIS. 2005. Evolving Perceptions of Japanese Workplace Motivation: An Employee-Manager Comparison. International Journal of Cross Cultural Management, 5, s.87-105.

BURKE R. J., FIKSENBAUM, L. 2009. Work Motivations, Satisfactions, and Health Among Managers: Passion Versus Addiction, Cross-Cultural Research, 43, 4, s.349-365.

FRANKOVSKÝ, M., IŠTVÁNIKOVÁ, L. 2010. Posudzovanie spokojnosti s prácou v medzinárodnom kontexte. In Lovaš, L., Gajdošová, B., Kováčová Holevovaá, B. Psychologia Cassoviensis 2008, s. 326- 333, UPJŠ Košice.

EASTERLIN, R. A. 2001. Income and happiness: Towards a unified theory. The Economic Journal, 111, 473, s.465-484.

FREY, B. S., STUTZER, A. 2002. Happiness and Economics: How the Economy and Institutions Affect Well-Being. Princeton : Princeton University Press.

HERZBERG, F. 1967. Work and the nature of man. Cleveland, Ohio: World Book.

JUDGE, T.A., PARKER, S., COLBERT, A.E., HELLER, D., ILIES, R. 2001. Job satisfaction: a cross cultural review. In: Andersen, N., Ones, D.S., Sinangil, H.K., Viewesvaran, C. (Eds) Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology, Sage, London, Vol. 2, s..25-52.

SONNENTAG, S., FRESE, M. 2003. Stress in organizations. In W.C. Bormann, D.R. Ilgen & R.J. Klimoski (Eds.), Comprehensive Handbook of Psychology, Vol. 12: Industrial and Organizational Psychology.New York: Wiley.

Kontaktná adresa autora:
Mgr. Michal Kentoš, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu PU v Prešove, SR
kentos@saske.sk

AKO HODNOTIA ŠTUDENTI TEOLOGICKEJ FAKULTY V KOŠICIACH KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI SVOJICH PEDAGÓGOV

Ján Knapík, SR

Abstrakt
V prvej časti článku autor predstavuje komunikačné zručnosti vysokoškolského pedagóga ako súčasť sociálnej inteligencie, ktorá má veľký vplyv na kvalitu edukačného procesu. V druhej časti autor uvádza výsledky výskumu, v ktorom študenti Teologickej fakulty v Košiciach hodnotili komunikačné zručnosti pedagógov.

Abstract
In first part of article the author presents university teacher communication skills as part of the of social intelligence, which has great impact on the quality of the educational process. In the second part the author presents the results of research in which students of the Faculty of Theology in Kosice evaluated the communication skills of teachers.

Kľúčové slová
sociálna inteligencia, komunikácia v edukačnom procese, komunikačné zručnosti.

Keywords
social intelligence, communication in the educational process, communication skills.

Úvod

Je nespochybniteľným faktom, že vysokoškolský pedagóg má mať odborné predpoklady, ktoré ho oprávňujú viesť edukačný proces. Táto skutočnosť je kontrolovaná systémom akademických titulov, ktoré sú nielen dôkazom konkrétnych odborných schopností pedagóga, ale aj podmienkou jeho profesionálneho zaradenia. Každoročné dokladovanie výsledkov vedeckej práce, publikačnej činnosti a plánovanie získavania ďalšieho akademického titulu vytvárajú priamy a silný tlak na neustále zdokonaľovanie odborného profilu vysokoškolského pedagóga.

Avšak, v bežnej komunikácii so študentmi si nemôžeme nevšimnúť, že svojich pedagógov nehodnotia predovšetkým podľa množstva publikácii, akademického titulu, alebo účasti na konferenciách – teda podľa odborných kritérií (pre vysokú školu sú to najdôležitejšie ukazovatele profilu pedagóga), ale skôr podľa toho ako sa k nim správajú – akým spôsobom riešia konfliktné situácie, ako a či vôbec dokážu byť empatickí, nakoľko majú študenti pocit, že sú akceptovaní, počúvaní a rešpektovaní. Viac ako odborný profil rozhodujú skutočnosti, ktoré zaraďujeme do oblasti sociálnej inteligencie. Pritom si treba všimnúť, že sociálne zručnosti sa berú pri prijímaní do pracovného pomeru do úvahy len okrajovo. Odborné musia byť doložené podľa presne stanovených pravidiel a ich nesplnenie uchádzača už vopred diskvalifikuje. Sociálne sa nemusia nijako dokladovať a aj keď môžu mať nejakú váhu, tak skôr ako pozitívny, alebo negatívny chýr predchádzajúci uchádzača o pracovné miesto, ale nie ako kontrolovaná a objektívne meraná skutočnosť.

Sociálna inteligencia

Byť dobrým vodcom je niečo viac ako byť dobým odborníkom v konkrétnej oblasti. Uznávaní odborníci často nenaplnia očakávania, ktoré boli vkladané do ich pôsobenia v riadiacich funkciách. To isté platí aj o vzťahu odborník – učiteľ. Byť špičkovým odborníkom v konkrétnom predmete nezaručuje automaticky úspech v pozícii učiteľa. Nemusí to by spôsobené iba chýbajúcimi vedomosťami a skúsenosťami z oblasti didaktiky. Na vine môže byť nevhodný spôsob komunikácie, nedostatok taktu pri argumentovaní, nezáujem o študentov, nerozhodnosť. Títo ľudia si nezískali autoritu vedúcich osobností,

pretože napriek vysokej abstraktnej inteligencii vykazujú veľké nedostatky v sociálnej inteligencii.[9] Inak povedané, jednotlivci môžu vykazovať vysokú mieru odborných vedomostí, ale ak nedokážu zároveň sociálne konať, v konečnom dôsledku profesionálne zlyhajú.

Sociálna inteligencia je schopnosť správať sa rozumne v medziľudských vzťahoch, chápať a riadiť ľudí, jednať v súlade so sociálnymi požiadavkami. V literatúre sa stretávame aj s emočnou inteligenciou. Nezriedka je v populárnych, ale aj odborných článkoch stotožňovaná so sociálnou inteligenciou. V skutočnosti je emočná inteligencia časťou sociálnej inteligencie, čo zahŕňa schopnosť monitorovať pocity a emócie seba i druhých. Byť sociálne inteligentný znamená používať emocionálnu inteligenciu v sociálnych situáciách.[10] V konkrétnych prípadoch by mal vedúci pracovník napĺňať tieto očakávania:

- stimulovať a podporovať výkon;
- racionálne hodnotiť – hovoriť kedy pracoval podriadený kvalitne a kedy nekvalitne;
- vyzdvihovať formálne prípadne neformálne, ak podriadený dosiahol úspech a v prípade neúspechu hľadať vhodné riešenie;
- brať do úvahy postrehy, názory a pocity ostatných pracovníkov;
- dbať na racionálnu i emocionálna zložku svojej osobnosti;
- byť schopný a ochotný hovoriť so svojimi podriadenými aj o nich samotných;
- vedieť využiť aj primerané negatívne stimuly.[11]

Takéto správanie vytvára predpoklady na vstup do interakcie s inými v určitom sociálnom kontexte spôsobmi, ktoré sú akceptované, oceňované a zároveň prínosné pre obidve strany.[12] Takýto prístup si vyžaduje pedagóga, ktorý je vlastníkom celého radu kompetencií, medzi nimi aj sociálnej kompetencie.[13] Sociálna inteligencia je bohato štruktúrovaná skutočnosť. Môžeme v nej nájsť niekoľko zložiek: percepciu psychických stavov a nálad iných ľudí, všeobecnú schopnosť vychádzať s inými ľuďmi, poznanie sociálnych pravidiel, vhľad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie, používanie sociálnych techník k manipulácii inými, prevzatie perspektívy iných, sociálnu adaptáciu.[14]

Komunikácia v edukačnom procese

Komunikácia medzi učiteľom a žiakom v edukačnom procese je špecifickým druhom sociálnej komunikácie, ktorá je dotváraná sociálnymi rolami jej účastníkov a prostredím, v ktorom sa uskutočňuje. Je špecifická v tom, že slúži pedagogickým účelom, uskutočňuje sa v presne vymedzenom priestore, učiteľ komunikuje presne určené obsahy a komunikujúci sú v rolách edukátora a edukanta. Ide teda o výmenu informácií medzi účastníkmi edukačného procesu, ktorá slúži na dosiahnutie edukačných cieľov, sprostredkúva sa verbálnymi a neverbálnymi prostriedkami, má vlastné pravidlá a tiež priestorové a časové dimenzie.[15]
V psychologickej literatúre sa uvádzajú tieto formy komunikácie: priama reakcia, neverbálny výraz, konanie, obrazová komunikácia a symbolická komunikácia. Pre potreby našej práce sú dôležité dve formy – neverbálny výraz a symbolická komunikácia.

---

[9] Porov. GÉCI, M. 2003. Vodcovské vlastnosti mužov a žien v kontexte sociálnej inteligencie. In: Ruisel, I. (edit.) *Inteligencia v rôznych kontextoch : zborník.* Bratislava : SAV, 2003, s. 88.
[10] Porov. URIGA, J. 2008. Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra. In: Efocus, č. 4/2008, s. 79. In: http://www.efocus.sk/images/archiv/file_1310_0.pdf, 25. 10. 2011.
[11] Porov. NÁKONEČNÝ, M. 1993. *Psychologie osobnosti.* Praha : Management Press, 1993.
[12] Porov. MOLČANOVÁ, Z. 2007. *Sociálna inteligencia vo vzťahu k osamelosti.* In: Sociálne a politické analýzy, č. 1 – 2/ 2007, s. 64.
[13] Porov. KOSTURKOVÁ, M. 2010. Činitele ovplyvňujúce výchovu detí a mládeže. In: *Sociálne uplatnenie a kresťanské zásady* : zborník, Tišnov 2010, s. 246.
[14] Porov. MOLČANOVÁ, Z. 2007. *Sociálna inteligencia vo vzťahu k osamelosti.* In: Sociálne a politické analýzy, č. 1 – 2/ 2007, s. 64.
[15] Porov. KAČÁNI, V. A KOL. 2004. *Základy učiteľskej psychológie.* Bratislava : SPN, 2004, s. 167.

Napriek svojím špecifikám má komunikácia v edukačnom procese podobné charakteristiky ako bežná medziľudská komunikácia. Mali by sa pri nej dodržiavať základné pravidlá osobného rozhovoru:

- venovať človeku, s ktorým komunikujeme, plnú pozornosť
- aktívne počúvať
- dávať vždy úprimné, priame a zrozumiteľné odpovede
- dávať partnerovi najavo, že informácia, ktorú sa nám snaží sprostredkovať je podstatná, a že nás zaujíma

Je dôležité vyvarovať s týchto chýb:

- neurobiť z dialógu monológ, žiadať o spätnú väzbu a diskutovať
- nesnažiť sa komunikovať s inými, keď máme s niekým dôležitý rozhovor
- nečakať pridlho na vypýtanie spätnej väzby
- správať sa k partnerovi ako k inteligentnému a dospelému človeku, ktorý chce poznať pravdu[16]

Dodržiavanie týchto pravidiel v komunikácii v edukačnom procese pomáha napĺňať jej zmysel: vzájomnú výmenu informácií, názorov a postojov. Tým sa realizuje výchova a vzdelávanie, teda hlavné ciele edukačného procesu. Naopak, nesprávna a nedostatočná komunikácia môže viesť k narušeniu medziľudských vzťahov, k nedorozumeniam a konfliktom.[17]

Zameranie výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť ako hodnotia študenti Teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, so sídlom v Košiciach, komunikačné schopnosti svojich pedagógov. Chceli sme zistiť, ktoré komunikačné zručnosti sú hodnotené najvyššie a ktoré zaostávajú. Ďalej nás zaujímalo ako sa mení hodnotenie jedného pedagóga v rôznych ročníkoch, a tiež, či je hodnotenie jeho komunikačných zručností závislé od dosiahnutého akademického titulu.

Formulovali sme nasledovné hypotézy:
H 1: Hodnotenie komunikačných zručností pedagóga nezávisí od stupňa jeho akademického titulu.
H 2: Hodnotenie komunikačných zručností konkrétneho pedagóga závisí od dĺžky štúdia študenta.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 61 študentov 2. – 5. ročníka (z celkového počtu 71) Teologickej fakulty v Košiciach, z odborov katolícka teológia a náuka o rodine.

Výskum

Študenti sa mali formou dotazníka vyjadriť ako hodnotia komunikačné schopnosti svojich pedagógov. Hodnotili 9 pedagógov, ktorí im v priebehu niekoľkých ročníkov prednášali rôzne disciplíny v rámci svojho odboru. Medzi vyučujúcimi boli zástupcovia zo všetkých katedier.

Študenti sa mali vyjadriť k 7 kategóriám, ktoré boli sformulované v podobe tvrdiacich výrokov. Mali na výber 11 možností od 0 (úplne nesúhlasím), až po 10 (úplne súhlasím), z ktorých mali označiť jednu.

[16] Porov. JANKOVIČOVÁ, P. 2011. *Komunikačné zručnosti.* In: http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/pracujem/kariera/komunikacne-zrucnosti/40009, 25. 10. 2011.
[17] Porov. KAČÁNI, V. A KOL. 2004. *Základy učiteľskej psychológie.* Bratislava : SPN, 2004, s. 168.

Hodnotené kategórie:

1. pedagóg sa vyjadruje sa zrozumiteľne 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. pri rozhovore s ním mám pocit, že mi venuje plnú pozornosť 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. pedagóg na položené otázky odpovedá priamo a zrozumiteľne 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. pedagóg primerane vyjadruje pozitívne aj negatívne emócie 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. pedagóg rieši konflikt spôsobom **víťaz – víťaz** 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. jeho verbálny a neverbálny prejav sa zhoduje 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. pedagóg sa dokáže vcítiť do mojej situácie 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Výsledky

V nasledujúcich tabuľkách uvádzame výsledné hodnotenia študentov v jednotlivých kategóriách podľa ročníkov, celkové priemerné hodnotenie zo všetkých ročníkov a celkový priemer všetkých kategórií. Tučne vytlačené kategórie boli najhoršie hodnotené.

Tabuľka č. 1
Hodnotenie pedagóga A

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	8,86	10,00	7,66	7,80	**8,51**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	8,52	10,00	8,25	8,33	**8,55**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	8,88	9,66	8,00	8,00	**8,6**
Primerane vyjadruje emócie	8,70	9,66	5,50	8,83	**8,05**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	7,11	9,00	4,12	6,83	**6,52**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	8,78	7,66	8,25	8,33	**8,50**
Vcíti sa do situácie študenta	7,66	9,66	5,12	7,50	**7,22**
Celkový priemer všetkých kategórií					**7,99**

Tabuľka č. 2
Hodnotenie pedagóga B

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne		7,50	6,71	7,83	**7,34**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť		7,62	7,57	7,08	**7,42**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne		8,25	6,28	6,41	**6,98**
Primerane vyjadruje emócie		7,75	7,57	8,00	**7,77**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz		6,62	3,71	4,66	**4,99**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode		7,12	7,85	8,00	**7,65**
Vcíti sa do situácie študenta		7,50	7,14	6,75	**7,13**
Celkový priemer všetkých kategórií					**7,04**

Tabuľka č. 3
Hodnotenie pedagóga C

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	9,00	9,12	8,57	8,88	**8,89**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	8,22	9,37	8,83	9,29	**8,92**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	8,77	9,00	8,25	8,94	**8,74**
Primerane vyjadruje emócie	8,12	9,37	8,71	9,41	**8,90**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	7,40	9,37	3,85	8,58	**7,30**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	8,83	9,12	9,00	8,88	**8,95**
Vcíti sa do situácie študenta	7,90	9,75	7,71	9,11	**8,61**
Celkový priemer všetkých kategórií					**8,61**

Tabuľka č. 4
Hodnotenie pedagóga D

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	9,20	8,75	7,12	6,83	**7,97**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	9,35	9,00	7,25	6,83	**8,10**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	9,40	8,87	7,25	8,00	**8,38**
Primerane vyjadruje emócie	9,40	9,12	6,75	7,00	**8,06**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	7,94	9,50	4,00	8,50	**7,48**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	9,26	8,87	7,87	8,33	**8,58**
Vcíti sa do situácie študenta	9,26	9,37	7,75	7,16	**8,38**
Celkový priemer všetkých kategórií					**8,13**

Tabuľka č. 5
Hodnotenie pedagóga E

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	8,84		9,62	9,50	**9,32**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	9,10		9,62	9,50	**9,40**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	8,85		9,62	9,50	**9,32**
Primerane vyjadruje emócie	9,15		9,71	9,66	**9,50**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	8,57		1,87	8,16	**6,20**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	8,85		9,37	9,66	**9,29**
Vcíti sa do situácie študenta	9,60		8,87	9,33	**9,26**
Celkový priemer všetkých kategórií					**8,89**

Tabuľka č. 6
Hodnotenie pedagóga F

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	9,47	9,12	8,37	8,50	**8,86**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	9,22	9,12	8,25	7,83	**8,60**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	8,94	9,25	8,50	8,50	**8,79**
Primerane vyjadruje emócie	9,00	8,87	9,00	9,50	**9,09**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	8,18	9,75	2,65	8,50	**7,27**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	9,66	9,00	9,25	9,33	**9,31**
Vcíti sa do situácie študenta	9,33	9,37	8,00	9,33	**9,00**
Celkový priemer všetkých kategórií					**8,70**

Tabuľka č. 7
Hodnotenie pedagóga G

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	8,72	9,25		8,71	**8,89**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	8,90	8,75		9,14	**8,93**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	9,04	8,75		8,57	**8,78**
Primerane vyjadruje emócie	8,50	9,00		8,28	**8,59**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	8,15	9,00		7,85	**8,33**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	8,78	9,00		8,71	**8,83**
Vcíti sa do situácie študenta	8,78	8,00		8,28	**8,35**
Celkový priemer všetkých kategórií					**8,67**

Tabuľka č. 8
Hodnotenie pedagóga H

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	4,33	7,12	6,37	5,54	**5,84**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	3,77	6,37	6,75	6,09	**5,74**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	2,75	5,62	6,12	4,63	**4,78**
Primerane vyjadruje emócie	3,75	5,87	2,75	4,00	**4,09**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	3,00	5,50	7,87	5,36	**5,43**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	2,83	6,75	7,37	5,18	**5,53**
Vcíti sa do situácie študenta	1,65	5,71	3,14	6,00	**4,12**
Celkový priemer všetkých kategórií					**5,07**

Tabuľka č. 9
Hodnotenie pedagóga CH

Hodnotenie / Charakteristiky	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	**Celkové hodnotenie kategórie**
Vyjadruje sa zrozumiteľne	6,60	3,14	2,25	4,11	**4,02**
Pri rozhovore venuje plnú pozornosť	6,69	6,85	4,87	5,33	**5,93**
Odpovedá priamo a zrozumiteľne	6,40	3,00	3,25	4,77	**4,35**
Primerane vyjadruje emócie	7,16	6,57	4,25	5,55	**5,88**
Konflikt rieši: víťaz - víťaz	6,33	5,57	6,12	5,42	**5,86**
Verbálny a neverbálny prejav je v zhode	7,91	5,57	5,87	5,22	**6,14**
Vcíti sa do situácie študenta	6,08	6,14	3,25	6,00	**5,36**
Celkový priemer všetkých kategórií					**5,36**

Diskusia

Prvá hypotéza sa potvrdila. Hodnotenie komunikačných zručností nie je závislé na akademickom stupni pedagóga. Je to logické vyústenie toho, čo sme spomenuli vyššie v tomto článku. Sociálne kompetencie sa berú pri prijímaní do pracovného pomeru do úvahy len okrajovo. Dôraz je kladený na odbornosť a tá nie je vždy v súlade so sociálnou inteligenciou – vysoká odbornosť neznamená automaticky vysokú úroveň sociálnej inteligencie. Najvyššie priemerné hodnotenie 8,89 zo všetkých kategórií dosiahol **pedagóg E**, ktorý má titul priznaný po rigoróznom konaní. Na druhom mieste je **pedagóg F**, v pozícii docenta – 8,70 a na treťom mieste **pedagóg G** s hodnotením 8,67 a titulom na úrovni rigorózneho konania. Na posledných troch miestach sú: **pedagóg B** s hodnotením 7,04 a titulom na úrovni rigorózneho konania, **pedagóg CH** s hodnotením 5,36 v pozícii profesora a **pedagóg H** s hodnotením 5,07, rovnako v pozícii profesora.

Druhá hypotéza sa naplnila iba sčasti. Vychádzali sme z predpokladu, že s pribúdajúcou dĺžkou štúdia budú mať študenti viac informácií a vlastných skúseností, na základe ktorých budú môcť hodnotiť pedagóga. A tiež z predpokladu, že bude rásť ich kritický prístup a asertivita, čo spôsobí horšie hodnotenia vo vyšších ročníkoch.

Každý pedagóg bol hodnotený v 7 kategóriách, to je celkom 63 hodnotení. V 35 hodnoteniach boli hodnoty v 4. a 5. ročníku horšie ako v 1. a 2. ročníku. Naopak, **pedagóg C** v šiestich kategóriách zo siedmich vykázal stúpajúcu úroveň hodnotenia s pribúdajúcimi ročníkmi. Podobne **pedagóg E**, v piatich kategóriách zaznamenal stúpajúcu úroveň hodnotenia s pribúdajúcimi ročníkmi. Najhoršie hodnotený **pedagóg H** vykázal stúpajúcu úroveň hodnotenia vo všetkých kategóriách. Avšak, treba poznamenať, že hodnotenia udelené študentmi druhého ročníka boli extrémne nízke, v rozmedzí od 1,65 do 4,33. Celkový priemer hodnotení všetkých kategórii, ktoré dostal od študentov druhého ročníka bol 3,15. Celkový priemer od študentov piateho ročníka sa zvýšil na 5,25. Najhoršie hodnotenou bola kategória číslo 5 **Pedagóg rieši konflikt spôsobom víťaz – víťaz**, a to až v siedmich prípadoch z deviatich. Najlepšie hodnotenou bola kategória číslo 6 **Verbálny a neverbálny prejav pedagóga sa zhoduje**, v štyroch prípadoch z deviatich.

Záver

Komunikačné zručnosti pedagóga ako súčasť jeho sociálnej inteligencie majú veľký vplyv na kvalitu medziľudských vzťahov v edukačnom procese. Nateraz však zohrávajú len druhoradú úlohu pri hodnotení pedagogického výkonu vysokoškolského pedagóga a takmer vôbec sa neberú do úvahy pri prijímaní do pracovného pomeru. Systematické zvyšovanie sociálnej inteligencie vysokoškolských pedagógov môže zvýšiť efektivitu edukačného procesu.

Literatúra

GÉCI, M. 2003. Vodcovské vlastnosti mužov a žien v kontexte sociálnej inteligencie. In: Ruisel, I. *Inteligencia v rôznych kontextoch : zborník.* Bratislava : SAV, 2003, s. 88.ISBN 80-88910-15-3. s. 84 – 91.

MOLČANOVÁ, Z. 2007. *Sociálna inteligencia vo vzťahu k osamelosti.* In: Sociálne a politické analýzy, č. 1-2/ 2007, ISSN 1337 5555, s. 63-71.

NÁKONEČNÝ, M. 1993. *Psychologie osobnosti.* Praha : Management Press, 1993.

URIGA, J. 2008. *Sociálna inteligencia – významný prediktor úspešného lídra.* In: Efocus, č. 4/2008, s. 79 – 80.

JANKOVIČOVÁ, P. 2011. *Komunikačné zručnosti.* In: http://www.profesia.sk/cms/kariera-v-kocke/pracujem/kariera/komunikacne-zrucnosti/40009, 25. 10. 2011.

KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie.* Bratislava : SPN, 2004, ISBN 80-10-00429-4.

KOSTURKOVÁ, M. 2010. Činitele ovplyvňujúce výchovu detí a mládeže. In: *Sociálne uplatnenie a kresťanské zásady* : zborník, Tišnov 2010. s. 241-249. ISBN 978-80-7323-198-9.

Kontaktná adresa autora:

Mgr. Ján Knapík
Katedra katechetiky a pedagogiky
Teologická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, so sídlom v Košiciach, SR
jan.knapik @ku.sk

SOCIÁLNA KOMPETENCIA ŠTUDENTOV AKO VÝZNAMNÝ OSOBNOSTNÝ FAKTOR UMOŽŇUJÚCI RIEŠIŤ SOCIÁLNE PROBLÉMY

Martina Kosturková, SR

Abstrakt
Autorka v štúdii predstavila sociálne kompetencie v predmete Metodológia písania prác. V aplikačnej časti navrhuje a analyzuje jednotlivé úlohy podporujúce sociálne kompetencie metódami na rozvoj kritického myslenia. Na základe obsahovej analýzy seminárov zistila nedostatky v oblasti tolerancie ako sociálnej komunikácie. Tie sa dajú odstrániť aktívnym zapojením študentov do edukačného procesu riešením problémových a projektových úloh. V závere konštatovala, že diskusii na vyučovaní je potrebné dať väčší priestor, aby bola nápomocnou v rozvoji komplexných spôsobilostí študentov.

Abstract
In this study the author presents social competencies in the subject of Methodology of work writing. The application part suggests and analyzes the individual tasks to support the development of critical thinking. On the basis of content analysis of seminars, the author bas found deficiencies in the areas of tolerance as social competence. These can be eliminated by active involvement of students in the educational process of solving problematic and project tasks. In conclusion she made a statement, that teachers should give more space for discussion during classes, so it could become helpful in the development of complex capabilities of students.

Kľúčové slová
sociálne kompetencie, metódy podporujúce rozvoj kritického myslenia, sokratovská metóda, písomné práce

Key words
social competencies, methods to support the development of critical thinking, Socratic method, written work

Úvod

V súčasnosti jednou z najdiskutovanejších otázok výchovy a vzdelávania je téma kľúčových kompetencií osobnosti žiaka. Medzi tieto patria aj sociálne kompetencie.

Jeden z najvážnejších problémov tejto doby je, že vo všeobecnosti sa mení pohľad na človeka a prístup k nemu vo všeobecnom kontexte výchovy a vzdelávania.

Nachádzame sa v dobe, kde schopnosť riešiť sociálne problémy sú neoddeliteľnou súčasťou spoločnosti. Aby študenti boli dobre pripravení na všetky zaťažujúce situácie, ktoré so sebou školské povinnosti a budúce zaradenie sa v spoločnosti prinesú, je potrebné, aby vedeli porozumieť sociálnym problémom, vedieť plánovať, organizovať svoju činnosť a aj činnosť v rámci skupiny, byť schopní zodpovednosti, byť kreatívni a empatickí, aby vedeli korigovať svoje správanie a vedeli porozumieť iným ľuďom.

Subjekt a objekt výchovno-vzdelávacieho systému sa musia vyrovnávať s mnohými problémami. Upriamime pozornosť aspoň na niektoré z nich. Jedným z vážnych problémov je prechod transformačnými zmenami. Ide o prechod z tradičného školstva na nové, ktoré je často označované ako inovatívne, moderné, kreatívne atď. Nie je to len problém samotných žiakov, študentov, ale aj ich rodičov a pedagógov. Spoločnosť a aj samotní rodičia kladú čoraz vyššie požiadavky na dnešných žiakov. Základným cieľom v otázke sociálnych kompetencií je vybaviť žiakov takým súborom schopností, aby boli schopní ich aplikovať pri riešení rôznych sociálnych problémoch.

Cieľom tejto štúdie je rozvíjať úroveň sociálnych kompetencií študentov metódami na rozvoj kritického myslenia v konkrétnom výučbovom predmete primerane k náročnosti súčasných požiadaviek. V štúdii predstavíme spôsob, ako sa dá efektívne realizovať komplexný rozvoj sociálnych kompetencií tak, aby vyučovanie bolo zaujímavým a prinieslo pozitívne zmeny.

Uvádzame niekoľko dôvodov, ktoré nás viedli k riešeniu tejto problematiky:

- memorovanie študentov vedie k preťažovaniu a k malej efektívnosti využitia školou získaných poznatkov v reálnom živote;
- na vyučovaní sa dáva málo priestoru diskusii;
- je potrebné využívať viac netradičné formy vyučovania a zapojiť do výchovno-vzdelávacieho procesu všetkých žiakov;
- rozvoj nielen sociálnych kompetencií sú zakomponované ako cieľové požiadavky výchovno-vzdelávacích inštitúcií.

Táto štúdia ma teoretický a praktický prínos. V teoretickej časti predstavujeme problematiku sociálnych kompetencií študentov na základe literárnej metódy – technikou štúdia dokumentov. V praktickej časti štúdie využívame metódu obsahovej analýzy seminárov v konkrétnom predmete. Pri riešení jednotlivých úloh a hodnotení výstupov uprednostňujeme metódy na rozvoj kritického myslenia.

Touto štúdiou chceme ponúknuť kolegom skúseností z vedecko-výskumnej a odbornej činnosti v tejto oblasti a vytvoriť príležitosti na konštruktívny dialóg o výchove a vzdelávaní vysokoškolákov v rámci ich školskej edukácie.

1 Teoretické východiská

Rýchly vedecký a technický pokrok, ako aj nastolená demokracia a otvorenie sa svetu boli príčiny uvedomenia si, že náš školský systém potrebuje nutnú transformáciu. Aj keď boli mnohé úsilia, projekty (napr. projekt Milénium) a snahy mnohých odborníkov, zdá sa, že nepriniesli až také očakávané zmeny.[18] Začalo sa čoraz častejšie hovoriť o humanizácii vo výchovno-vzdelávacom procese a o preorientovávaní výchovy a vzdelávania na dieťa, teda osobnosť žiaka a o jeho kľúčových kompetenciách.

Knapík (2009, s. 152) konštatuje, že najdôležitejšou zmenou je nadviazanie na demokratické princípy. Kvalita života študentov je ovplyvňovaná mnohými činiteľmi. Nimi sa zaoberala napr. Krajčová (2002, s. 510-516; 2003, s. 236-242).

V tejto štúdii sa zameriavame predovšetkým na sociálne kompetencie. Keďže sú súčasťou kľúčových kompetencií, uprednostnili by sme súhrne štyri piliere vzdelávania definované Medzinárodnou komisiou UNESCO v programe *Vzdelávanie pre 21. storočie:*

- učiť sa poznávať,
- učiť sa jednať a pracovať,
- učiť sa žiť s ostatnými,
- učiť sa byť (Turek, 2002).

Jednou z kľúčových kompetencií sú teda ***sociálne kompetencie***. Zahŕňajú všetky formy konania, ktoré si každý jedinec musí osvojiť, aby bol schopný sa efektívne a konštruktívne podieľať na dianí v spoločnosti a dokázal riešiť problémy v osobnom, rodinnom a verejnom kontexte (Hunčínová, 2004, In Walterová, 2004, s. 240).

Turek (2008, s. 216) ich vymedzuje ako tie, ktoré umožňujú:

- efektívne žiť a pracovať s inými ľuďmi, učiť sa s nimi a od nich;
- plánovať, organizovať, kontrolovať a hodnotiť aktivity tímu, preberať spoluzodpovednosť za prácu tímu;
- vedieť sa vžiť do stavu iných ľudí; nenásilne riešiť konflikty;
- vážiť si, rešpektovať, akceptovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, pomáhať im;

[18] Poznámka: Poukážeme na niekoľko autorov, ktorí mali kritické výhrady voči školskému vzdelávaniu v súvislosti s procesom transformácie: Horská (2000) poukazuje na súčasnú deformáciu výchovného systému; nosné príčiny negatívnych javov školy uvádza Pupala a Held (1993, In Dargová, 2001); o deformácii vzťahu učiteľa a žiaka pojednáva B. Kosová (1995); najčastejšie kritiky tradičnej školy uvádza Spilková (1997, In Krejčová, 2005); o zložitosti procesu transformácie školy hovorí aj Š. Švec (1999) a mnohí iní.

- správať sa k iným zodpovedne a mravne, udržiavať harmonické medziľudské vzťahy atď.

Sociálne kompetencie majú predmetový a nadpredmetový charakter, čo znamená, že sa môžu rozvíjať v akomkoľvek výučbovom predmete pri vhodne zvolených cieľoch a postupoch (Darák, Ferencová, Šuťáková, 2007, s. 40). Podľa vedeckej štúdie (Darák, Ferencová, Šuťáková, 2007, s. 142) najvhodnejším obdobím, podľa názoru učiteľov, na rozvoj nielen sociálny kompetencií žiakov je základná škola. No my predpokladáme, že otázkou sociálnych kompetencií by sme sa mali zaoberať aj na vysokých školách už len z dôvodov, ktoré sme naznačili v úvode: transformácia školstva, neschopnosť žiakov hodnotiť veci a javy okolo seba, neschopnosť komunikovať atď.

Všeobecným cieľom tvorivo-humanistickej výchovy je komplexný rozvoj osobnosti aj so sociálnymi kompetenciami. Zelina pri dosahovaní týchto cieľov ráta s aktivizáciou a rozvojom nonkognitívnych funkcií osobnosti, ktoré uvádza v systéme KEMSAK:

- K – kognitivizácia – cieľom je naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy;
- E – emocionalizácia – cieľom je naučiť človeka cítiť, prežívať a rozvíjať jeho city;
- M – motivácia – cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby, chcenia osobnosti;
- S – socializácia – naučiť človeka žiť s druhými, naučiť komunikovať;
- A – axiologizácia – učiť hodnotám a hodnotiť;
- K – kreativizácia – rozvíjať v osobnosti tvorivý štýl života (Zelinová, 2004, s. 13).

Samozrejme, rátame aj s rozvojom kognitívnej stránky osobnosti rozdelených do piatich základných oblastí:

- vnímanie, pamäť, senzomotorika – učiť žiakov vnímať veci a javy okolo seba;
- nižšie poznávacie procesy – vedieť pochopiť pojmy, vysvetliť ich a analyzovať;
- vyššie poznávacie procesy – syntetizujúce a zovšeobecňujúce myslenie, aplikácia poznatkov do blízkeho a vzdialeného priestoru;
- hodnotiace myslenie – naučiť žiakov hodnotiť javy a veci, hodnotiť seba a iných;
- tvorivé myslenie – naučiť žiakov hľadať nové, neobvyklé riešenia v každej situácii (Zelinová, 2004, s. 40-41).[19]

V súlade s uvedenými myšlienkami chceme upriamiť pozornosť na vybrané stratégie a metódy edukácie, ktoré sú vhodné pri rozvoji sociálnych kompetencií žiakov prostredníctvom edukačného procesu v škole. Pozornosť sme zamerali na vybrané metódy na rozvoj kritického myslenia. Uprednostnili sme *sokratovskú metódu, písomné práce, situačnú a inscenačnú metódu.*[20]

Študenti sú ešte stále zvyknutí prijímať hotové informácie. Nové trendy od nich vyžadujú hodnotenie, zvažovanie, porovnávanie... samozrejme, že je to veľmi náročné. Aby kritické myslenie nadobudlo svoj význam, musia sa naučiť ľudia existovať bez predsudkov. Učiteľ v tomto prípade plní funkciu usmerňovateľa. V žiadnom prípade nerozkazuje, čo sa študentom páči a čo nie (Kosturková, 2010, s. 145).

Vo tejto štúdii budeme zachytávať sociálnu spôsobilosť študentov. Sme názoru, že človek sa rozvíja len v interakcii s inými. S tým je spojená aj akceptácia a uznanie, čiže prijímanie toho druhého.

[19] Poznámka autorky: Taxonómiu kognitívnych funkcií vypracoval B. S. Bloom a jeho spolupracovníci (1956) a vo svete je najznámejšia a najpoužívanejšia, popri Piagetovmu deleniu etáp intelektového rozvoja. Na Slovensku prehľad najznámejších kognitívnych taxonómií podal M. Zelina (2002).

[20] Poznámka autorky: podrobnú charakteristiku vybraných metód na rozvoj kritického myslenia uvádza napr. I. Turek (2009).

2 Zameranie štúdie

V štúdii predstavujeme výstup študentov 1. ročníka pravého vysokoškolského stupňa (objekt štúdie) vo výučbovom predmete *Metodológia písania prác* v kontexte sociálnych kompetencií (predmet štúdie).

2.1 Cieľ a problém štúdie

Základným cieľom štúdie je rozvoj ***kognitívnej*** (senzomotorika, pamäť, nižšie a vyššie poznávacie procesy, hodnotiace a tvorivé myslenie) a ***nonkognitívnej*** (KEMSAK) ***stránky osobnosti*** v uvedenom predmete. V štúdii sa zameriavame na rozvoj osobnosti v kontexte sociálnych kompetencií, ktoré bližšie vymedzujeme v časti *Operacionálne definovanie premenných.* V štúdii sa zameriavame na výskumný problém ako rozvíjať sociálne kompetencie v konkrétnom výučbovom predmete.

2.2 Operačné definovanie premenných

Nosnou premennou našej štúdie sú *„sociálne kompetencie“*. Chápeme ich ako súbor sociálnych spôsobilostí využiteľných pri:

- práci v kolektíve,
- plánovaní, organizovaní, kontrolovaní práce skupiny;
- preberaní spoluzodpovednosti za prácu v skupine;
- vcítení sa;
- kreatívnom riešení;
- akceptovaní a tolerovaní iného názoru;
- pomoci udržiavať harmóniu v kolektíve;
- vážiť si, rešpektovať, akceptovať a tolerovať odlišnosti iných ľudí, pomáhať im;
- zodpovednosti za správanie,
- tvorivej činnosti spojenej s autodidakciou,
- objektívnom hodnotení veci a javov týkajúcich sa zvoleného problému.

V našej štúdii sociálne kompetencie vystupujú v pozícii určenej premennej. Ich rozvoj sme aplikovali vo výučbovom predmete *Metodológia písania prác* v rámci vybraných tém: PowerPoint, Komunikačné zručnosti, Práca s odborným textom. Sociálne kompetencie definujeme podľa *Kľúčových kompetencií ako súčasť strategických cieľov Lisabonského procesu* (Zdroj: Obrázok 3. In Darák, Ferencová, Šuťaková, 2007, s. 38-39) doplnené podľa potrieb k vybranému predmetu:

- ***sociálne kompetencie –*** schopnosť tolerovať iný názor, schopnosť uvedomiť si vlastnú reakciu počas prezentovania zvoleného problému; kreativita, rešpektovanie iného názoru, spoluzodpovednosť za prácu v skupine, udržiavanie harmónie v kolektíve, plánovanie, organizovanie, kontrola práce v skupine.

2.3 Charakteristika metód a materiálu štúdie

Hlavnou metódou štúdie je obsahová analýza seminárov z výučbového predmetu *Metodológia písania prác*. Našim cieľom bolo zhromaždiť výskumný materiál na základe analýzy riešenia jednotlivých úloh študentmi odboru *Sociálna práca* v kontexte ústrednej premennej „sociálne kompetencie“.

2.4 Charakteristika výberového súboru

Výstupy zo seminárov konkrétneho predmetu sme realizovali v zimnom semestri akademického roka 2010/2011. Základný súbor predstavujú všetci študenti 1. ročníka prvého vysokoškolského štúdia študujúci odbor *Sociálna práca* na TF TI V Spišskom Podhradí

v akademickom roku 2010/2011. ***Výberový súbor*** sme zostavili technikou dostupného výberu. Tvorila ho denná forma štúdia v počte 21 študentov.

3 Interpretácia a analýza výsledkov

Vyučovací postup na seminároch sme realizovali týmito krokmi: úloha, cieľ, metóda na rozvoj kritického myslenia, popis činnosti, riešenie úlohy, reflexia so zameraním na sociálne kompetencie. Základom tejto časti je ukážka *„Zdravie a choroba"* – (Zdroj: Biológia pre 3. ročník osemročných gymnázií. s. 108-109).

Úloha: Posúďte mieru nebezpečenstva drog pre život ľudí v dnešnej spoločnosti.
Cieľ: Študenti budú vedieť vyjadriť svoj názor, ktorý zargumentujú a posúdia mieru nebezpečenstva, ktoré predstavujú drogy.
Metóda: Sokratovská metóda.

Popis činnosti

Po prečítaní ukážky vyučujúci vyvolá v triede diskusiu na tému „Mladí ľudia a drogy". Pre študentov je táto problematika aktuálna, ale neradi sa o nej vyjadrujú verejne. Preto, aby študenti vyjadrili svoje názory, pocity, postrehy, myšlienky či skúsenosti, je potrebné v triede navodiť priateľskú atmosféru (napr. nekritizujú sa jednotlivé názory, je potrebné každého vypočuť, neodmietať...).

Riešenie

Záleží na pedagogickom majstrovstve vyučujúceho a jeho technike kladenia otázok, ktorým smerom sa bude uberať rozhovor a ako rýchlo študenti prídu k záveru, že drogy predstavujú veľmi veľké nebezpečenstvo pre každého jednotlivca v spoločnosti, či už prišiel s drogami do styku alebo nie.

Reflexia

V triede sa postrehla široká škála poznatkov a názorov na návykové látky a ich užívanie. Študenti spontánne reagovali na kladené otázky, častokrát si navzájom protirečili, ale všetci sa zhodli na tom, že drogy škodia ľuďom a mali by sa im vyhýbať. Môžeme konštatovať, že študenti majú poznatky o tejto problematike z rôznych zdrojov (tlač, médiá, osobná životná skúsenosť). Vedia, akú hrozbu predstavujú omamné látky. Bohužiaľ, život nás presviedča o opaku. Tu musíme zhodnotiť, že študenti neorganizovane vstupovali do kontextu. Najskôr bol problém z nich dostať slovo, neskôr chcel každý nejakým spôsobom presadiť svoj názor. Miestami išlo až o príliš hlučnú situáciu. Na pokyn vyučujúcej sa dohodli zásady komunikácie. Pri protirečivých názoroch sme postrehli agresívnejšie reagovanie zo strany dvoch jednotlivcov. V týchto prípadoch by sme poznamenali, že ide o dominantné osoby a chcú mať vždy posledné slovo. Záverom môžeme zhrnúť, že vo vybranej triede splnenie úlohy hodnotíme pozitívne, ale zaznamenávame v ojedinelých prípadoch problém s tolerovaním iného názoru.

Úloha: Predstavte si, že pracujete v reklamnej agentúre „Suprovo". Šéf zadal všetkým realizačným tímom rovnakú úlohu: vytvoriť slogan s námetom „Zdravie a choroba". Nezabudol na záver dodať, že tím, ktorý najpresvedčivejšie obháji svoj výtvor, pôjde na rekondičný pobyt, ktorý hradí objednávateľ sloganu.
Cieľ: Študenti budú vedieť vytvoriť slogan na danú tému a budú vedieť ho obhájiť.
Metóda: Prípadová štúdia (situačná metóda).

Popis činnosti

Študenti pracujú v skupinách. Každá skupina predstavuje jeden realizačný tím a spoločne pracujú na vytvorení čo najpútavejšieho sloganu po obsahovej, formálnej i grafickej stránke.

Riešenie
Boli vytvorené štyri skupiny. Študenti riešili túto úlohu cca 20 minút. Tejto úlohy sa rýchlo zhostili tým, že si podelili úlohy: dvaja resp. traja pracovali na slogane a ostatní pracovali na výtvarnom stvárnení. Pri realizácii úlohy študenti využili už známy slogan „V zdravom tele zdravý duch!“, ale vytvorili aj originálne nápady napr.:

- Nemôžeš ho nájsť, nemôžeš ho kúpiť, nemôžeš ho dostať, môžeš ho len mať! Čo je to? (Zdravie)
- Kto chce dlho žiť, musí zdravo žiť!
- S chorobou ľahko zatočíš, keď každé ráno pocvičíš!

Záverečných 10 minút z vyučovacej hodiny bolo venovaných vysvetleniu a obhájeniu sloganu pred porotou (trieda), ktorí vybrali najpútavejší a najoriginálnejší slogan.
Reflexia
Študentom takýto typ aktivít veľmi vyhovuje, pretože sa od nich nevyžadovali encyklopedické vedomosti. Všetky skupiny dodržali požadované kritéria, vedeli vyjadriť názor na svoju prácu, ale vedeli aj ohodnotiť prácu a obhajobu ďalších skupín. V rámci sociálnych kompetencií sa vedeli rýchlo vcítiť do úlohy, presadiť sa originálne. Pozitívne hodnotíme aj objektívne hodnotenie práce ďalších skupín.

Úloha: Napíšte diskusný príspevok na tému „Človek a drogy“.
Cieľ: Študent bude vedieť napísať diskusný príspevok.
Metóda: Písomná práca.
Popis činnosti
Študenti dostanú na domácu úlohu k danej téme napísať diskusný príspevok, ktorý spĺňa všetky potrebné požiadavky tohto slohového útvaru (presvedčivosť, pútavosť, verejnosť, monologickosť, písomnosť, koncíznosť, variabilnosť, aktualizovanosť).
Riešenie
Prácu študenti doniesli na nasledujúci seminár prepísanú na kancelárskom papieri bez udania autorstva. Práce sa rozložili po triede. Študenti sa voľne prechádzali a mali za úlohu prečítať čo najviac diskusných príspevkov svojich spolužiakov. Na povel vyučujúcej si opäť sadli na svoje miesto a vo voľnej diskusii vyjadrili svoje postrehy a názory na napísané príspevky a hodnotili ich.
Reflexia
Aj keď úloha sa na prvý pohľad javí veľmi časovo náročná, nie je tomu tak. Na prečítanie študentom stačilo 10 minút a taktiež vedeli rýchlo zhodnotiť kvalitu diskusných príspevkov. Svoje hodnotenie vyjadrili štvorstupňovou škálou. Študenti označili 5 výborných príspevkov, 7 chvályhodných, 5 dobrých a 4 slabé. Vyučujúci po kontrole diskusných príspevkov ohodnotil práce študentov takto: 3 výborne, 9 chvályhodne, 5 dobre a 4 slabo. V rámci vyriešenia úlohy hodnotíme pozitívne kreativitu študentov. V jednotlivých prácach sa nachádzali pútavé a aktuálne informácie, čo znamená, že vo väčšine študenti sú schopní vcítiť sa do problému a podchytiť jeho podstatu. V rámci hodnotenia príspevkov sme postrehli pozitívne reakcie pri kontrole jednotlivých prác, zodpovednosť za ohodnotenú prácu a aj v celku súdržnosť pri celkovom hodnotení. V dvoch prípadoch sme postrehli aj pomoc spolužiakovi pri vysvetlení, prečo diskusný príspevok nespĺňa kritéria. V troch prípadoch sme zaregistrovali spočiatku nezáujem o riešenie úlohy, ale po napomenutí sa títo študenti pridali k ostatným.

Úloha: Pripravte PowerPointovú prezentáciu na tému „Človek a drogy“.
Cieľ: Študenti budú vedieť vyjadriť svoj názor, ktorý zargumentujú. Na základe toho budú posudzovať množstvo informácií, ktoré zanechal autor PowerPointovej prezentácie. Následne budú vedieť určiť jej charakteristické črty.
Metóda: Písomná práca, prípadne situačná metóda.

Popis činnosti
Táto úloha si vyžaduje precízne štúdium literatúry a dlhší čas na prípravu. Každý študent si má pripraviť PowerPointovú prezentáciu na určenú tému ako praktickú časť skúšky v rámci výučbového predmetu. Prezentovanie odbornej témy má spĺňať všetky kritéria, kladené na tento typ prezentácie. Hodnotiť sa bude formálna, metodologická, štylistická, gramatická stránka, verbálna a neverbálna komunikácia, dodržanie časového limitu 7 minút.
Riešenie
Prezentovanie odbornej témy sa rozdelilo na tri termíny. Študenti mali tri týždne na prípravu. Každý mal časový limit 7 minút. Auditórium (ostatní študenti) si písali pripomienky podľa vopred stanovených kritérií. Po prezentácii nasledovala voľná diskusia, kde študenti vyjadrovali svoje postrehy a názory na prezentáciu a následne ju hodnotili.
Reflexia
Táto úloha sa študentom javila ako veľmi náročná, pretože museli v nej zohľadňovať odborné hľadisko k vybranej téme v súlade s požiadavkami kladené na typ prezentácie. Schopnosť tolerovať názor a konanie spolužiaka je veľmi dôležitá časť aj rozvoja hodnotiaceho myslenia. Ide o individuálny postoj, nakoľko kritika negatívnych stránok prezentovania jednotlivých prednášajúcich nepriniesla očakávané postoje. Postrehli sme to hlavne v prípadoch, kedy jednotlivé komponenty prezentácie boli hodnotené negatívne. Rozchádzali sa tu objektívne názory so subjektívnym pohľadom na prezentáciu (napr. s poznámkami: „no, vrátim Vám to...“, „som zvedavý, ako to budeš prezentovať ty...“, „keď si taký múdry, tak to urob lepšie...“, „a tomu predo mnou ste to nekritizovali a mal to horšie“). Nakoľko išlo o individuálnu prácu, študenti kritiku v niektorých prípadoch brali dosť osobne. Na základe uvedeného konštatujeme, že práca v skupine študentom ide lepšie ako individuálna práca. Keďže štúdia je zameraná na sociálne kompetencie, môžeme zhrnúť, že na základe pozorovacieho hárku 9 študentov nevedelo prijať opodstatnenú kritiku svojich spolužiakov. V rámci prezentovania odbornej témy konštatujeme, že iba 5 prezentácii spĺňalo vopred stanovené kritériá. Ešte si dovolíme poznamenať, že na základe neformálneho pozorovania sme zistili aj negatívne stránky v správaní samotného auditória. Hlavne, tí, ktorým sa negatívne hodnotila prezentácia odbornej témy, boli voči ostatným prednášajúcim netolerantní. Mohli by sme povedať, že chýbala súdržnosť kolektívu.

Úloha: Ako odmietneš drogu?
Cieľ: Študenti budú vedieť nacvičiť fiktívnu situáciu, v ktorej odmietnu drogu v prípade ponúknutia.
Metóda: Inscenačná metóda
Popis činnosti
Študenti dostanú 15 minút na prípravu a na nácvik situácie. Rozdelia si úlohy:

- drogový dealer, ktorý drogu ponúka,
- študent – tomu je droga ponúkaná,
- ostatní – náhodný okoloidúci, priatelia, spolužiaci... .

Následne si nacvičia v skupinách situáciu, v ktorej dealer ponúka drogu študentovi. Do situácie sa môžu zapojiť aj ostatní členovia skupiny po rôznych úlohách (napr. priateľ študenta ho bude odrádzať tým, že poukáže na negatíva drogy, priateľ dealera ho bude presviedčať, že droga je výborná...). Samotnú realizáciu ponecháme na študentoch, ako sa zhostia jednotlivých úloh. Vyučujúci pri príprave úlohy plní funkciu poradcu, usmerňovateľa.
Riešenie
Táto úloha sa ponúka ako vhodný námet na aktuálnu tému. Na prípravu študentom bude stačiť 15 minút, pretože pri dlhšom čase na prípravu by stratili kontinuitu s úlohou a nestihli by všetky skupiny prezentovať svoje riešenie úlohy. Posledných päť minút z vyučovacej hodiny vyučujúci venuje reflexii a hodnoteniu presvedčivosti zahranej situácie. V rámci

rozvoja sociálnych kompetencií si študenti môžu precvičiť schopnosti ako: súdržnosť kolektívu, vcítenie sa do problému, rešpektovanie, tolerovanie, zodpovednosť atď.

Úloha: Prostredníctvom dotazníka zistite, aký názor majú Vaši spolužiaci a vrstovníci na omamné látky a ich požívanie.
Cieľ: Študenti budú vedieť zostaviť dotazník, ktorý na vyplnenie predložia spolužiakom a vyhodnotia ho.
Metóda: Metóda kladenia otázok.
Popis činnosti
Študenti v skupinách zostavia krátky dotazník, ktorým zistia názor spolužiakov na omamné látky a ich požívanie. Študenti budú pracovať v skupinách, pretože táto úloha si vyžaduje analytické i hodnotiace otázky a pre študentov je zostavenie týchto otázok náročné. Po zostavení dotazníkov sa v triede objaví osem rôznych dotazníkov. Každá skupina odpovie na ne spoločne a vráti dotazník skupine, ktorá ho zostavila. Tá následne vyhodnotí všetky vyplnené dotazníky. Na záver každá skupina prezentuje svoje zistenia, ktoré sa opierajú o vyplnené dotazníky.
Riešenie
Úlohu uvádzame ako návrh, ktorý podporuje rozvoj sociálnych spôsobilostí. Študenti pri zostavovaní dotazníka musia aktívne spolupracovať, analyzovať, hypotetizovať, hodnotiť svoje otázky, z banky otázok vybrať tie, ktoré zodpovedajú a pomôžu vyriešiť zadanú úlohu.

Záver

Sociálne kompetencie sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože predpokladajú schopnosť človeka sociálne sa správať. Prechod súčasnej školy procesom transformácie má za následok, že od študentov vyžadujeme nielen sociálne, ale aj ostatné kľúčové spôsobilostí bez sústavného pôsobenia v rámci komplexného rozvoja na primárnom, sekundárnom a terciárnom stupni vzdelávania.

Keďže človek je spoločenský tvor a je schopný sa rozvíjať iba v interakcii s druhými, zamerali sme sa hlavne na sociálne kompetencie u študentov vysokých škôl. Študenti ukázali vynikajúce výsledky v skupinovej práci. Pomoc v skupinách napomáha aj k rozvoju lepšej komunikácie medzi jednotlivými členmi skupiny, k budovaniu nových kamarátskych vzťahov a k vytvoreniu vhodnej atmosféry v triede. Prezentáciou svojich návrhov, nápadov, riešením úloh pestujú a rozvíjajú študenti svoje komunikačné a sociálne zručnosti. Učia sa zároveň prijímať druhého názor, myšlienky a postoje, učia sa zaujímať stanoviská k svojim tvrdeniam. Horšie prejavy sme spozorovali pri hodnotení individuálne riešených úloh. Miestami sme spozorovali kompetetívne vzťahy v rámci skupiny. Študenti, ktorí boli hodnotení negatívne, mali problém uznať druhých vyššie kvality.
Na základe výsledkov analýzy seminárov a z praktických skúseností navrhujeme tieto odporúčania pre prax:

- v každom predmete realizovať časť výučby prezentovaním odborných tém, ktoré rozvíjajú komunikačné, personálne a sociálne kompetencie osobnosti;
- v časti diskusia podnecovať študentov k tomu, aby kritickejšie pristupovali ku skutočnostiam, ktoré hodnotia, aby vedeli citlivo a pravdivo vyjadriť nedostatky a zdôvodniť ich,
- častejšie (aspoň raz semestrálne) organizovať kolokviá, kde študenti majú možnosť prezentovať sa a navzájom vymieňať si odborné poznatky, a takto sa vzdelávať a rozvíjať v kontexte spôsobilostí;
- zadávať úlohy, ktoré študentom pomôžu kriticky pristupovať k myšlienkam a názorom iných ľudí a následne formovať vlastnú osobnosť schopnú prejaviť sa kreatívne;

- viac používať vo vyučovaní situačné a inscenačné metódy, ktoré umožňujú modelovať životnú situáciu a pomôžu študentom tak spojiť školu so životom,
- je treba viac podnecovať a uprednostňovať prácu študentov v skupine; význam takejto výučby je mimoriadne dôležitý, pretože vychováva k spolupráci, motivuje k učeniu, rozvíja samostatnosť a zodpovednosť, rozvíja organizačné schopnosti atď.,
- nepodceňovať rozvoj sociálnych kompetencií na každom stupni škôl.

Nie všetky uvádzané návrhy sú prijateľné, ale už pri ich čiastočnom naplnení môžeme odstrániť nudu, neefektívnosť z výchovno-vzdelávacieho procesu. Ďalším pozitívom je to, že študenti takto získané poznatky, vedomosti a zručnosti môžu aj prakticky uplatniť.
V budúcnosti by sa malo vo väčšej miere prihliadať na rozvoj osobnosti v kontexte kľúčových kompetencii a nie iba to, aby študent bol iba prijímateľom hotových informácií.

Literatúra

Základná literatúra

Darák, M., Ferencová, J., Šuťáková, V. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie.* Prešov : PU PO FHPV, 2007. 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.
Walterová, E. et al. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. diel.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
Zelinová, M. 2004. *Výchova človeka pre nové Milénium : Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy.* Bratislava : ROKUS, 2004. ISBN 80-89055-48-6.

Periodiká

Turek, I. 2002. Kľúčové kompetencie žiakov. In *Pedagogické rozhľady,* 2002, č. 2, s. 3-7. ISSN 1335-0404.

Zborníky

Knapík, J. 2009. Zmeny v slovenskom školstve... In Uháľ, M. (edit). *Sociálne otázky v teologickej reflexii.* Brno : CESTA, 2009. s. 139-153. ISBN 978-80-7295-112-3.
Kosturková, M. 2010. Inovatívne prístupy vo vyučovaní študentov odboru Sociálna práca. In Kotradyová, K. (edit.). *Nové aspekty v sociálne práci I.* Ružomberok : VERBUM, 2010, s. 143-152. ISBN 978-80-8084-543-8.
Krajčová, N. 2002. Vzdelanie ako šanca zvyšovania kvality života mládeže. In *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých.* Prešov: FF PU Prešov, 2002. s. 510-516. ISBN 80-8068-088-4.
Krajčová, N. 2002. Škola – činiteľ utvárania vzťahov človeka k celoživotnému vzdelávaniu sa. In *Škola – entita celoživotného vzdelávania : zborník z vedeckého kolokvia s medzinárodnou účasťou.* Prešov: FF, MPC MŠ SR, 2002. s. 132-139. ISBN 80-8068-141-4.
Krajčová, N. 2003. Problémy pedagogickej profesie z hľadiska jej sociologickej analýzy. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času.* Prešov: FF PU, 2003. s. 236-242. ISBN 80-8068-231-3.

Kontaktná adresa autora:

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
FHPV, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra č. 1
081 16, Prešov, SR
e-mail: kosturkova@kapitula.sk

EDUCATION SPENDING AND UNEMPLOYMENT RATE: COMPARATIVE ANALYSIS FOR THE EU COUNTRIES

Sebastian Kot, Aneta Herbuś, PL
Czestochowa University of Technology

Abstract
Education spending is one of the measures of development of society and an important element which allows for employment. The EU states implement educational policies at very high level, which allows all citizens to have equal opportunities in the labour market. Educational policies must include financial, legal and content-related support for education. This paper presents the analysis of the level of education spending on higher education in the countries of the European Union and other forms of support for education sector which are supposed to enhance the competitiveness of university graduates.

Key words
university education, unemployment, financing of education

Increase in the importance of knowledge-based society is a result of the dynamic economic transitions which have occurred all over the world and the increase in competition between the countries. The fundamental determinant of competitive edge in world economy is high level of qualifications and education of the citizens, which requires continuous improvement in educational processes and development of human capital.
Changes occurring in educational policies in individual member states of the European Union are a response to the goals and tasks determined by the community, which are aimed at ensuring that the European Union should develop their knowledge-based economy. In order to achieve this goal and become the economy which is highly competitive compared to world powers, the member states are striving for reduction in the deficiency of well-educated staffs and improvement in the education level among new specialists. These changes are inseparably connected with the demand of the employers in the international labour market and equal access to job opportunities and the level of unemployment.

The member states in the European Union must implement educational policies on a very high level if they need to ensure level playing field in the international labour market for their citizens. The European countries implement their educational policies independently, however, based on EU foundations, programmes and experiences. Although the education is an absolute priority in the European Union, lack of uniform systems of education raises some doubts. The lack of uniform education policies is reflected by the following aspects:

- financing of education
- administration and management of education
- performance of educational duties
- lack of uniform system of education levels
- lack of recognition of the competencies obtained by the university graduates in the countries other than the parent country.

It should be emphasized that there are a series of actions taken in the EU in order to ensure a uniform system and implementation of the equal opportunities policies in terms of the access to education. The following are the basic elements which integrate EU education systems:

- improvement and reformation of state educational structure
- implementation of the reform of lifelong learning schemes
- changes in the process of education of the pedagogical staff
- extension of the area of recognition of professional qualifications[21].

[21] D. Dziewulak: *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, p. 120

The most important factor which integrates EU policies is development of human capital. Human capital is a key factor in development of each country, used for stimulation of economic growth and improved economic benefit for the individuals[22].

In consideration of the instability of economic, social and ecological conditions in Europe, the substantial focus is on education as a driving factor and a determinant of both economic and social growth. This tendency is observed both in the European Union and in individual member states. This situation requires high expenditures on education, with particular focus on university education.

According to the idea of lifelong learning which is popularized in the European Union, the concrete actions oriented towards a variety of educational institutions are being taken.

During the period of financing of 2007-2013, 7 billion euro was allocated for facilitating the access to education to all citizens, regardless of their age. This fund allows for the implementation of the programmes which are presented in Table 1.

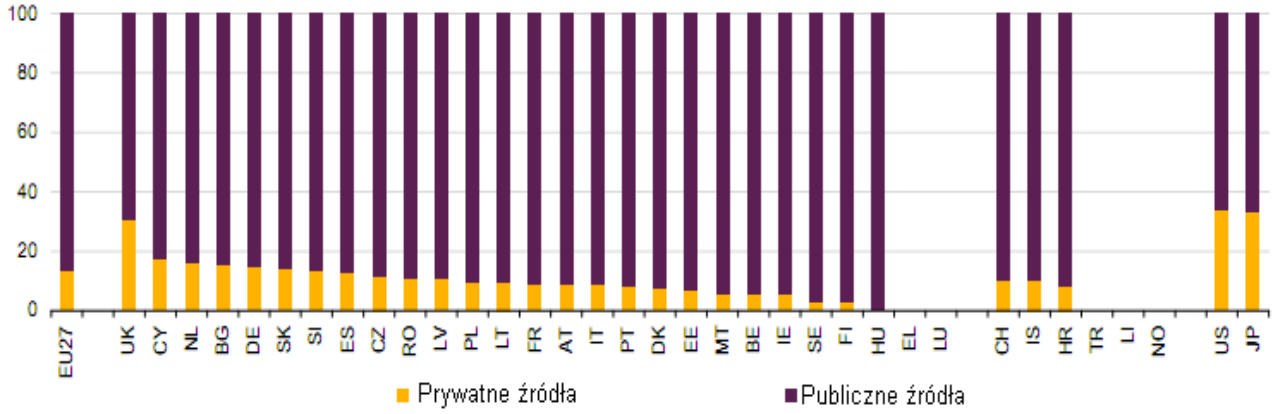
Table 1. Educational programmes implemented using EU funds

Programme	Description
Leonardo da Vinci	Funds from this programme are allocated for financing vocational training and scholarship for young employees and coaches outside the borders of the country of residence
Erasmus	Funds from this programme are allocated for financing of what is termed mobility of students and inter-university cooperation
Grundtvig	These funds are allocated for financing of educational schemes, with particular focus on the adults
Comenius	Funds from this programme are allocated for financing of inter-school cooperation and cooperation between teaching personnel

Source: author's own elaboration

Implementation of the above programmes and equal opportunity policies in terms of the access to education absorbs a great deal of expenditures. It is essential that the majority of the European Union's funds for education come from public sources, with minimal contribution of private sector. Distribution of funds according to the source of financing is presented in Fig. 1.

Fig. 1 Distribution of expenditures for higher education according to the sources of financing in the EU countries (%)



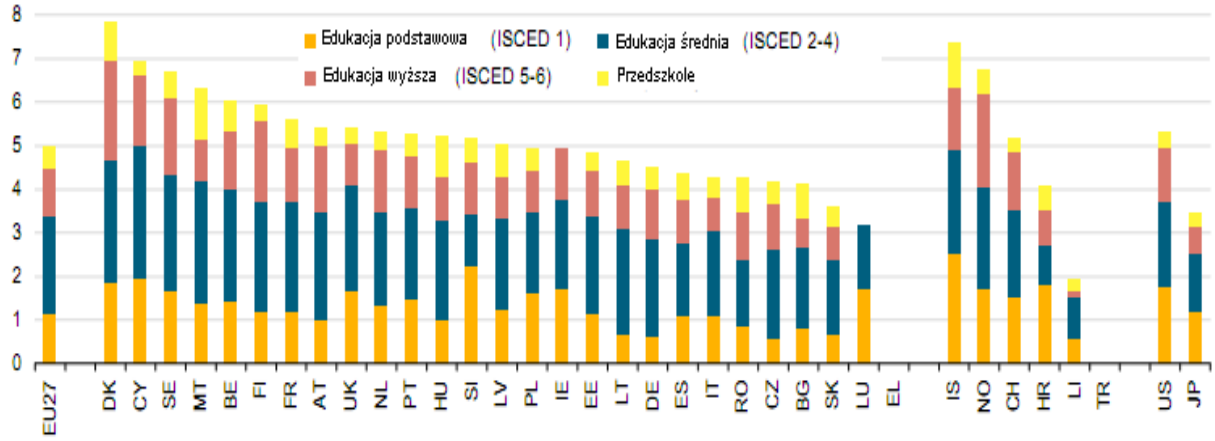
Private sources Public sources

[22] E. Krakowińska: *Analiza sektora oświaty w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Polsce*. Studia i Materiały - Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego 1/2007, pp. 74-90

Source: Directions of Development of University Educational Programmes in the Light of Policies and Initiatives of the European Union in 2006 -2009

As results from the bar chart above, education in Europe is financed from public resources at the level almost 4-time higher than from private sector. This situation differs substantially from the situation in the USA today, where the education sector is financed in over 30% from private sectors. It is essential that the level of education spending as a per cent value of GDP has gradually risen in recent years. In 2000, average level of expenditure on education in the European Union was 4.99% of GDP, 5.1% of GDP in 2001 and 5.46% of GDP in 2003. In 2007, this level was even higher, which is presented in Fig. 2.

Fig. 2. Public spending on education expressed as a percentage of GDP (2007)



Source: Kierunki rozwoju programów edukacyjnych szkolnictwa wyższego na tle polityki i inicjatyw Unii Europejskiej w latach 2006 - 2009

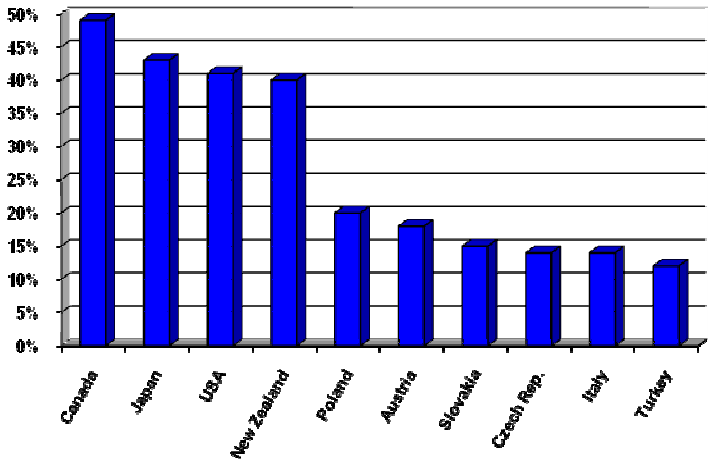
It should be noted that the highest expenditures with respect to GDP are made in the most of the member states for secondary education.

The European approach to university education is also essential, since it ensures that the graduates are equipped in suitable competencies which allow them to compete in the labour market. The fundamental fact in this area is specialization of the achieved competencies and readiness to constant changes and supplementation of knowledge and skills.[23]

In Poland, despite the implementation of the reforms of education, there are around twice fewer people educated at the university level compared to the developed countries in the EU. Also, compared to other OECD countries, Poland's situation is not a favourable one in terms of the number of university graduate (see Fig. 3).

[23] M. Ferencová: Požiadavky praxe na manažérske a komunikačné spôsobilosti absolventov vysokých škôl. In *Humanitné vedy a ich význam pri vzdelávaní a rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl technického zamerania.* Košice : TU Košice, Katedra spoločenských vied, 2010, s. 120-125

Fig. 3 University graduates in 2008 (%)



Source: author's own elaboration based on: www.abc.com.pl/nowosci-branzowe/2380/6 (visited 02.06.2011)

It is remarkable that the level of accessibility and the adaptation element of education are the basic condition of education of the society towards the civil society, whose precondition is social coherence. This process must involve financial, legal and content-related preparation of the structure of education for the participation of citizens in education throughout the period of professional activity. This will allow for continuous personal development and mobility in the emerging labour markets and will provide a factor of prevention from professional exclusion of the senior employees (50+).

Definition and consistent achievement of these goals necessitates increased activation in investing in human capital, assuming constant changes in educational systems which should follow the dynamically changing labour markets and should ensure suitable quality and effectiveness of education. The widespread globalization and globalized labour market make a plethora of new demands on professional preparation of graduates at each educational level, with particular focus on university graduates. In order to prevent the devaluation of the obtained competencies, confirmed with suitable university diplomas and certificates, it is necessary to enhance the quality of education and to enter into cooperation with the universities and business entities in order to verify educational programmes, quality of education and adaptation of the educational programmes in universities to the needs of entrepreneurs.[24]

The dynamics of changes which have occurred in local, regional and global labour markets requires the mobility of education and creativity and effectiveness of actions among the graduates and employees. Nowadays, the reality of the European Union economy frequently forces the employed staffs to change the orientation of their professional careers. This situation poses a new challenge for contemporary educational models, which should prepare staffs in terms of developing, apart from strictly sector-related competencies, a universal ability of knowledge acquisition, openness to changes and a sense of responsibility for the course of professional careers.

A remedy for soaring unemployment rate and 'rigidity' of individual professional groups is to develop a system of lifelong learning, which should contain a catalogue of activities allowing for supplementing or changing the competencies. A supportive measure which prevents the deteriorating vocational mobility as a result of ageing is the programmes implemented by training centres in agreement with employers, which will allow for

[24] A. Bašistová, M. Ferencová: Identifikácia, merianie a rozvíjanie vybraných komunikačných a manažérskych spôsobilostí. In: *Konference Psychologie práce a organizace 2011*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 8 s.

adaptation of the forms of employment and definition of the competencies required according to the age of an employee. This form of cooperation of education with the economy is necessary in the face of aging societies and preventing the moving pension age in the countries of the European Union. The actions taken in order to solve the problem of the global crisis and, consequently, maintaining the sufficient rate of economic growth, must take into consideration vocational activation and improvement in vocational mobility of the people from older age groups. Achievement of these effects will necessitate taking the following initiatives in all countries of the Community:

- adaptation of the educational offer to the competitive labour market
- adoption of programmes which allow for development of lifelong learning with respect to individual sector-related groups and age groups
- preventing professional exclusion of secondary and university graduates, who, after graduating, experience problems with finding jobs
- preparation of educational and economic programmes in terms of managing employee groups aged 50+
- encouraging innovativeness in all areas of education to allow for development of competitive entrepreneurship
- proper management of human resources in all sectors and industries.

Viewing education as a very important building block is also essential in the aspect of educative, social and economic development of EU societies. The fundamental function today is income-related function of education[25], which increasingly often determines the choice of directions of education, job opportunities and the chances to get better salaries by the educated people, whereas the effectiveness function of education is viewed as the opportunity of mastering the necessary abilities, with particular focus on: mobility in terms of adaptation to the demands of market labour and the effectiveness of people with high qualifications.

The last function is the creative function, which relates to technological advances, innovativeness of organizations, which actually result from the activity of professionally prepared specialists. The functions of education reflect the market approach to the area of staff education, which directly translates into the level of unemployment in the European Union countries.

The analyses showed that the unemployment rate in groups of lower levels of education is higher. These groups are characterized by lower mobility in labour market and insignificant interest in changing or extending their competencies. In the group of the people with university education in the EU countries, this situation is opposite: there is a surplus of demand over supply of the educated staffs, particularly in the areas of business, health and social services and some engineering professions.

This situation also points to the relationships between the unemployment rate and education level among staffs. Therefore, a particular focus of the EU countries should be on limitation of the number of people with primary education level, which involves changes in profiles of education and allocation of higher resources on education.

Level of education essentially affects the social and economic situation in the countries of the European Union, including Poland. The essential role of education should be noted in adjustment of the offer of educating staffs to the needs of the competitive labour market which is dynamically evolving and to the needs of the innovative economy and the employers which operate in the area of this economy. With respect to the necessity of mobile behaviours and lifelong learning in terms of changing and developing the competencies and skills, a

[25] W. Owczarzak: *Poziom kształcenia a popyt na rynku pracy Unii Europejskiej*. [in] Włodarczyk-Spiewak K., (ed.) Wybrane problemy gospodarki opartej na wiedzy, Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006

continuous reform of education is being expected using the increased co-financing from the private sector. The graduates and employees should be encouraged to plan their professional careers individually, which requires that they supplement their education throughout the period of their professional activity.

References

BAŠISTOVÁ, A., FERENCOVÁ, M.: Identifikácia, merianie a rozvíjanie vybraných komunikačných a manažérskych spôsobilostí. In: *Konference Psychologie práce a organizace 2011*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 8 s.

DZIEWULAK, D.: *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, p. 120.

FERENCOVÁ, M.: Požiadavky praxe na manažérske a komunikačné spôsobilosti absolventov vysokých škôl. In *Humanitné vedy a ich význam pri vzdelávaní a rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl technického zamerania.* Košice : TU Košice, Katedra spoločenských vied, 2010, s. 120-125.

KRAKOWIŃSKA, E.: *Analiza sektora oświaty w wybranych krajach Unii Europejskiej i w Polsce*. Studia i Materiały - Wydział Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, 1/2007, pp. 74-90.

OWCZARZAK, W.: *Poziom kształcenia a popyt na rynku pracy Unii Europejskiej*. [in] Włodarczyk-Spiewak K., (ed.) Wybrane problemy gospodarki opartej na wiedzy, Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2006.

This article is published as one of the outputs by the international research grant **"University Role in Region Development and Knowledge Dissemination"** SK-PL-0056-09, by Polish Ministry of Science and Higher Education and Slovak Research and Development Agency SRDA (APVV) and the Centre Excellence CEVKOG

Contact:

Sebastian Kot, Ph.D. Eng. Associate Professor
Aneta Herbuś, M.Sc.
Faculty: The Management Faculty
University Czestochowa University of Technology
Armii Krajowej 19B
42-200 Częstochowa, Poland
Tel. / mobile: +48 694 500 065
E-mail: sebacat@zim.pcz.czest.pl

OPTIMALIZÁCIA SOCIÁLNEJ KLÍMY VÝUČBY VYBRANÝCH MANAŽÉRSKYCH PREDMETOV

Miroslav Malák, SR

Abstrakt
Článok sa zaoberá optimalizáciou sociálnej klímy výučby vybraných manažérskych predmetov vo vybranej študijnej skupine. Prieskum bol realizovaný na Katedre manažmentu Prešovskej univerzity v odbore Manažment ľudských zdrojov. Cieľom prieskumu bola analýza sociálnej klímy výučby a následná identifikácia problémových faktorov za účelom návrhu optimalizačný opatrení. V závere následne zhodnocuje predpokladané prínosy navrhnutých opatrení.

Abstract
The paper is concerning of social climate optimalization of education of selected managerial subjects in selected educational unit. Research was realized in Department of management at University of Prešov in specialization of Management of human resource. The goal of this paper is analysis social climate of education and identification of troubleshooting factors for proposal of optimalization arrangement. The paper proposal expected contributions at the close.

Kľúčové slová
sociálna klíma, optimalizácia, manažment

Key words
social climate, optimalization, management

Úvod

Napriek tomu, že termín "klíma" je už pomerne udomácnený v odbornej psychologickej aj pedagogickej literatúre, jeho komplexnosť a flexibilita s akou je v rôznych kontextoch využívaný spôsobuje určité problémy. Odporcovia použitia tohto termínu tvrdia, že je to termín vyhradený meteorológii a ostatné vedy by mali uprednostniť pojem "prostredie."

V Slovníku cudzích slov (Šalingová - Maníková, 1983) je klíma definovaná ako "charakteristický dlhodobý priebeh atmosferických dejov (počasia) na danom mieste, závislý od všeobecnej cirkulácie atmosféry, slnečného žiarenia a orografických pomerov územia; podnebie". Ak sa však pozrieme napríklad do anglických výkladových slovníkov, zistíme, že analogický anglický termín "climate" je vysvetľovaný nielen vo vzťahu k podnebiu, počasiu, ale aj ako "ľubovoľné prevládajúce podmienky ovplyvňujúce život, aktivitu, atď." (Neufeldt, 1991, s. 262). Používanie termínov v analogických významoch v rôznych vedných disciplínach prirodzeným prejavom rastu odbornej slovnej zásoby v dôsledku presnejšieho poznávania skúmaných javov. Pojem "klíma" je tak udomácnený, že nevytvára v bežnej komunikácii problémy. V odbornej komunikácii však bude vždy potrebné presnejšie vymedzovať kontext, definovať obsahovú náplň daného pojmu. V takom prípade je zavedenie aj takých termínov, ktoré sú široko používané, obohatením odbornej slovnej zásoby rôznych vedných disciplín a nie prekážkou.

Základné teoretické poznatky

Pojem klíma sa používa na definovanie širších súhrnov charakteristík prostredia, ktoré svojou povahou a pretrvávaním ovplyvňujú procesy prebiehajúce v určitom prostredí. Nepriamo sa tak stáva aj faktorom ovplyvňujúcim kvalitu procesov prebiehajúcich v tomto prostredí a v konečnom dôsledku teda aj produktov týchto procesov. Komplexnosť konceptu klímy spočíva aj v tom, že charakteristiky klímy nemožno chápať výlučne ako nezávisle premenné vo vzťahu k procesom, ku ktorým klímu vzťahujeme. Aj tieto procesy samotné

totiž klímu ovplyvňujú, a tak ju aj vlastne vytvárajú. Napríklad to, či procesy rozhodovania v organizácii podriadime demokratickým alebo autokratickým princípom, ovplyvní klímu v danej organizácii za predpokladu, že tieto postupy sú zaužívané dostatočne dlhú dobu. Klímu v takomto slede udalostí vidíme najprv ako produkt určitých procesov. V ďalších situáciách sa však takto navodená klíma stáva faktorom facilitujúcim samotný proces, z ktorého vznikla (teda autokraciu, resp. demokraciu), ako aj ďalšie procesy v danom prostredí.

Subjektivizmus vs. objektivizmus pri skúmaní klímy

V zásade poznáme dva prístupy ku skúmaniu klímy: **objektivistický a subjektivistický** (Blaško, 2008). Prvý sa sústreďuje na charakteristiky prostredia, ktoré sú nezávislé na vlastnostiach jednotlivcov, ktorí tvoria skúmanú jednotku (organizáciu, skupinu). Ide napríklad o veľkosť, organizačnú štruktúru, povahu úloh organizácie, či typ práce, pravidlá, normy organizácie a pod. Iste si vieme ľahko porovnať pocity nového učiteľa, ktorý nastúpi do školy, ktorú navštevuje okolo 50 študentov a pracuje tam päť či šesť učiteľov, do školy, ktorá má jednu malú budovu a v nej dve triedy a jednu zborovňu, s pocitmi jeho kolegu, ktorý nastúpi do školy, ktorú navštevuje vyše tisícky žiakov, učí tam vyše 60 učiteľov, škola má celý štáb ďalších zamestnancov, mnoho budov, je vnútorne členená do oddelení. Nazdávame sa, že práve taký prístup k chápaniu klímy je pre využitie v praxi - výchovnovzdelávacej predovšetkým - oveľa produktívnejší. Akokoľvek sa učiteľovi zdá, že je prívetivý, spravodlivý, prísny - ak ho tak nevníma väčšina žiakov, kolegov, rodičov, prípadne iných zainteresovaných osôb, jeho "realita" sa bude od "reality" ostatných viac či menej líšiť.

Pojem klíma môžeme ešte ďalej upresňovať napríklad rozlíšením úrovne, na ktorej ju skúmame. Ak nás zaujímajú individuálne percepcie jednotlivých ľudí, členov danej skupiny alebo organizácie, máme do činenia so "psychologickou realitou" a hovoríme o individuálnej úrovni klímy. Ak sa však chceme vyjadriť ku klíme v skupine, či organizácií, potrebujeme individuálne "obrazy klímy" nejakým spôsobom združiť. Potom môžeme hovoriť o klíme v skupine alebo organizácií. Pri združovaní možno postupovať rôzne. Klinický prístup sa napríklad spolieha na profesionálne schopnosti nejakého pozorovateľa (alebo viacerých), ktorí majú klímu diagnostikovať. Častý postup obsahuje zhromaždenie relevantných údajov pomocou dotazníkov a následné vyhodnotenie klímy. V každom prípade je snahou dospieť k zisteniu prevládajúcej percepcie (keďže úplnú jednotu vzhľadom k rôznosti potrieb, záujmov, hodnôt a osobnostných vlastností jednotlivých "posudzovateľov" klímy nemožno očakávať). Zo sociálnej psychológie tiež vieme, že nie každý názor v skupine má rovnakú váhu: názory vedúceho alebo inak vplyvného člena v skupine majú silnejší vplyv ako názory iných členov skupiny, organizácie. Preto nebýva ľahké vyhodnocovanie klíme len na základe dotazníkov a preto konzultanti pomáhajúci organizáciám obyčajne kombinujú obidva prístupy.

Pojem sociálna klíma, atmosféra a vplyvy na ich utváranie v triede

V školskej triede v závislosti od formálnych, ale aj neformálnych vzťahov vzniká špecifická sociálno-psychologická premenná, ktorú označuje pojmom sociálna klíma triedy. Klímu školskej triedy vytvárajú všetci študenti, ktorí navštevujú danú triedu, skupiny žiakov, na ne sa trieda člení, jedinci stojaci mimo skupín, jednotliví študenti a učitelia vyučujúci v triede. Všetky tieto subjekty označujeme spoločným názvom – aktéri klímy. Na popis a rozbor sociálno-psychologických javov v škole sa používajú rôzne termíny ako napríklad prostredie, či atmosféra. K týmto termínom sa pridávajú rôzne prívlastky, napr. edukačná, sociálna, psychosociálna, sociálnopsychologická a pod. Tak vzniká veľa terminologických variantov. V práci sa prikláňame k termínu sociálna klíma školskej triedy.

Obsahovo termín sociálna klíma triedy zahŕňa ustálené postupy, vnímanie, prežívanie, hodnotenie a reagovanie všetkých aktérov na to, čo sa v triede stalo, práve stáva, alebo čo sa má v budúcnosti stať. Dôraz sa kladie na subjektívne aspekty klímy, ako klímu vidia

a interpretujú aktéri. Časovo termín sociálna klíma triedy označujú dlhodobé javy príznačné pre danú triedu a učiteľa.

Mareš a Lašek (1990, s. 173) charakterizujú klímu ako jav dlhodobý, sociálne a osobnostne podmienkový, ktorý je typický pre danú triedu a daného učiteľa niekoľko mesiacov, či rokov. Oproti tomu atmosféru chápu ako jav krátkodobý, situačne podmienený, ktorý sa môže meniť v priebehu vyučovacieho dňa či dokonca v priebehu jednej vyučovacej hodiny. Napr. atmosféra v triede pred písomkou, cez prestávky, počas konfliktu žiakov a pod. Termín prostredie podľa uvedených autorov je najvšeobecnejší, má široký rozsah, netýka sa len sociálnopsychologických aspektov.

Čáp (2001, s. 269) píše, že o sociálnej klíme triedy môžeme uvažovať najmenej v piatich úrovniach. Prvá úroveň je ekologická (prostredie školskej budovy, tried, učební a pod., čiže priestor, v ktorom žijú a pracujú žiaci, učitelia). Potom je úroveň jedincov (žiaci, učitelia, pedagogickí pracovníci). Treťou úrovňou je úroveň malých sociálnych skupín (školské triedy). Štvrtá úroveň zahŕňa väčšie sociálne skupiny (klíma školy). Piata úroveň veľkých sociálnych skupín (úroveň školstva v danej krajine).

Sociálna klíma triedy je sprostredkovane ovplyvnená širšími sociálnymi javmi ako je sociálna klíma školy a sociálna klíma učiteľského zboru.

Wilson definuje školskú klímu ako faktor školského života, ktorý ovplyvňuje správanie a prácu v škole, riešenie problémov, rozhodovanie, sociálny status, pocity spolupatričnosti, spôsoby, akými je prezentované školské kurikulum, štýl riadenia v škole (Hvozdík, 1999, s. 238). Hvozdík (1998, s. 249) pod psychosociálnou klímou rozumie psychologickú a organizačnú charakteristiku konkrétnej society (pracovný tím, škola, rodina, partia alebo iné spoločenstvo), kde sa vyskytujú typické vzťahy, ktoré pretrvávajú a sú relatívne stabilné. Zelina (1994, s. 105) uvádza, že klíma triedy vyjadruje dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, ktoré sú menej prementlivé, fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemenia sa tak rýchlo ako atmosféra skupiny. Podľa uvedeného autora klímu v triede vytvárajú interakcie troch činiteľov:

- ✓ učiteľ, vychovávateľ,
- ✓ žiaci, deti,
- ✓ činnosť, úlohy.

Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bola analýza sociálnej klímy vo vybranej študijnej skupine a následné nájdenie problémových faktorov, na ktoré je možné zamerať sa v procese optimalizácie, za účelom zabezpečenia maximálnej spokojnosti a vytvorenia ideálnej sociálnej klímy.

Metodika prieskumu

Pre zistenie úrovne sociálnej klímy vo vybranej študijnej skupine bola použitá metóda zisťovania spokojnosti študentov. Pri tejto metóde bol základom dotazník, ktorého údaje boli štatisticky spracované a vyhodnotené.

Odpovede na otázky boli vyhodnotené spôsobom percentuálnej frekvenčnej analýzy a zobrazované graficky.

Výber vzorky respondentov

Do prieskumu bolo zapojených 21 študentov Katedry manažmentu Prešovskej univerzity z odboru Manažment ľudských zdrojov.

Dotazník sociálnej klímy výučby

Podľa literatúry (Blaško, 2008), bol použitý dotazník pre meranie stavu v kľúčovej oblasti „Sociálna klíma výučby“. Tento dotazník umožňuje posúdiť kvalitu klímy výučby predmetu v triede z hľadiska *nasledujúcich 10 indikátorov:*

- Vzťahy medzi študentmi a učiteľom
- Pohotovosť študentov k učebnému výkonu
- Spolupráca medzi študentmi pri výučbe
- Podpora učenia sa študentov
- Sústredenie na učenie sa
- Poriadok a organizovanosť pri výučbe
- Jasnosť pravidiel pre triedu
- Prístup učiteľa k hodnoteniu študentov
- Rozmanitosť výučby a zapájanie sa študentov
- Učiteľovo nadšenie a rozhľad

Študentom sa dotazník predkladal hromadne. Pred vyplňovaním dotazníka sa podali inštrukcie, že ide o anonymný dotazník, ktorým sa zisťuje, aká je ich študijná skupina, ako vidia svojich spolužiakov a svojho učiteľa. Každý by mal odpovedať len sám za seba. Nie je vhodné, aby sa študenti medzi sebou radili, akú odpoveď majú zvoliť. Neexistujú tu nejaké dobré alebo zlé odpovede. Každé tvrdenie v dotazníku si treba dobre prečítať a odpovedať podľa svojho názoru, vlastného presvedčenia. Vlastný názor sa môže líšiť od názorov spolužiakov.

Pokiaľ študent súhlasí s tvrdením v dotazníku, odpovedá ÁNO, pokiaľ nesúhlasí, odpovedá NIE, ak je nerozhodný odpovedá NEVIEM. Ak sa pomýli, alebo si rozmyslí svoju odpoveď, môže pôvodnú odpoveď prešKrtnúť krížikom a odpovedať znova.

Vyhodnotenie dotazníka a algoritmus výpočtu dosiahnutého skóre

Získané výsledky prieskumu boli porovnávané s očakávanými odpoveďami, ktoré boli dopredu vytipované.

Podľa literatúry (Blaško, 2008), percentuálnu hodnotu každého z 10 indikátorov možno určiť tak, že každej očakávanej odpovedi sa priradia 2 body, opačnej odpovedi 0 bodov. Vynechané, či nerozhodné odpovede sa oceňujú 1 bodom.

Každá zo šestice výpovedí určila takto percentuálnu hodnotu indikátora. Z percentuálnych hodnôt jednotlivých indikátorov bola potom určená priemerná percentuálna hodnota daného kritériá kvality výučby.

Predpokladalo sa, že:

- Očakávaná klíma predstavuje optimálny 100% stav
- Vzorec pre výpočet dosiahnutého skóre pre jednotlivé indikátory (šestice otázok):

$$skóre = \frac{body \cdot 100}{12 bodov} \quad [\%]$$

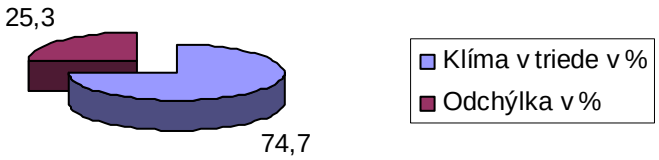
- Priemerné skóre bolo vypočítané ako aritmetický priemer dosiahnutých skór všetkých desiatich indikátorov.

Odpovede na otázky boli vyhodnotené u každého študenta spôsobom percentuálnej frekvenčnej analýzy podľa jednotlivých indikátorov a boli zobrazované graficky v porovnaní s očakávaným stavom.

Nakoľko sa predpokladalo, že očakávaný stav sociálnej klímy v študijnej skupine je optimálny, výsledky prieskumu odhalili odchýlky od tohto očakávaného stavu.

Závery analýzy

Výsledná hodnota sociálnej klímy v študijnej skupine bola určená ako aritmetický priemer všetkých hodnôt jednotlivých študentov. Jej percentuálnu hodnotu s odchýlkou od žiadaného stavu znázorňuje *obrázok 1*.



Obrázok 1 Porovnanie celkovej klímy v študijnej skupine (triede) a odchýlky

Návrh optimalizačných opatrení

Analýza ukázala odchýlku 25,3 % od žiadaného stavu. Ako najproblémovejšie sa jednoznačne ukázali nasledujúce indikátory, na ktoré je potrebné sa zamerať:

- ✓ *Vzťahy medzi študentmi a učiteľom (indikátor č. 1)*
- ✓ *Spolupráca medzi študentmi pri výučbe (indikátor č. 3)*
- ✓ *Prístup učiteľa k hodnoteniu študentov (indikátor č. 8)*
- ✓ *Učiteľovo nadšenie a rozhľad (indikátor č. 10)*

Návrhy pre indikátor č. 1:

- Učiteľ by mal prispievať k vytváraniu pekných vzťahov medzi študentmi.
- Na hodinách by mal rozvíjať vzájomné priateľstvá.
- Výučba by mohla byť realizovaná aj zábavnejšou formou.
- Učiteľ a študenti by sa mohli občas stretávať aj mimo vyučovania vo voľnom čase.
- Študenti by mohli byť k sebe ohľaduplnejší, ak majú nejaké problémy s učivom, mohli by si vzájomne pomôcť.

Návrhy pre indikátor č. 3:

- Učiteľ by mal brať ohľad na všetkých študentov rovnako.
- Mal by nechať študentov viac spolupracovať.
- Na vyučovaní tohto predmetu by mali byť študenti vedení k vzájomnej tolerancii.
- Študenti by mali mať možnosť pomôcť spolužiakom, ktorí majú problémy.
- Ak študenti spoločne pracujú na hodinách, potom by mali mať rovnako rozdelené úlohy.

Návrhy pre indikátor č. 8:

- Ak sú nejaké problémy, učiteľ by nemal už dopredu (zaujato) vychádzať z toho, že študenti nemajú pravdu.
- Učiteľ by nemal mať nevhodné poznámky o študentoch, ktorí nemôžu zodpovedať správne jeho otázky.
- Učiteľ by mal spravodlivo hodnotiť správanie a prácu študentov.
- Učiteľ by mohol častejšie chváliť výkony študentov.
- Učiteľ by mal byť k študentom priateľský.

Návrhy pre indikátor č. 10:

- Učiteľ by mal do vyučovania dať viac nadšenia pre danú problematiku.
- Učiteľ by sa mohol snažiť o lepšie vysvetlenie učiva študentom.
- Učiteľ sa mal snažiť neučiť nudne a mať zmysel pre humor.
- Učiteľ by mal pri vysvetľovaní, častejšie porovnávať rôzne myšlienky a informácie a tiež viacej vyjadrovať aj svoj vlastný názor.

- Učiteľ by mal vždy vedieť študentom odpovedať na ich otázky a neoznamovať im len to čo je v skriptách.

Predpokladané prínosy navrhnutých opatrení

- radosť z učenia a odbúranie stresových situácií *(zvlášť ranný stres)*
- individuálny prístup, rešpektuje, že každý sa učí iným spôsobom
- kvalitné medziľudské vzťahy a spoluprácu
- poznatky v súvislostiach a schopnosť ich použitia v realite, *(odborníci v triedach, exkurzie, učenie sa v reálnom svete)*
- objavné vyučovanie cez vlastný zážitok
- rozvoj kritického myslenia, tvorivosti a komunikačných zručností študentov
- sebareflexia študenta, sebahodnotenie a formovanie vnútornej disciplíny
- učenie sa moderným komunikačným technológiám, rozvíja aj jazykovú prípravu študentov

Záver

Pre kvalitnú výučbu je nevyhnutné, aby učiteľ vytvoril *priaznivú klímu*, aby študenti na vyučovaní nemali strach, trému, nenudili sa, nerobili nudné, stereotypné (často aj zbytočné) činnosti, aby sa nerobila protekcia, aby mohli byť aktívni, samostatní, rešpektovaní, aby sa výučba čo najviac približovala hre a nie namáhavej, ťažkej, nútenej práci, aby učivu rozumeli, aby sa čo najviac naučili v škole a nie až potom doma.

Dosiahnutie priaznivej klímy výučby v mnohom závisí od prístupu učiteľa, jeho postojov k osobnostiam študentov, od vzťahu učiteľa k študentom. Na základe tvorivo-humánneho prístupu k výučbe, by sa mali uplatňovať didaktické princípy orientované na osobnosť študenta.

Pre súčasnú výučbu, vyžadujúcu si neodkladnú inováciu, je nutné vytvárať, formulovať štandardy jej kvality, ktoré by mali obsahovať

- ciele a normy kvality výučby (predstavy angažovaných partnerov vo výučbe o dosahovaných hodnotách tohto procesu na škole)
- kritériá kvality výučby (procesy, aktivity, situácie vo výučbe, ktorými sa dosahuje jej kvalita)
- indikátory kvality výučby (výsledky, znaky, podľa ktorých možno poznať, do akej miery sa kritériá kvality vo výučbe realizujú)
- nástroje kvality výučby (pozorovania, rozhovory, dotazníky, a ďalšie prostriedky, ktorými sa hodnotia kritériá kvality výučby)

Podľa doterajších skúseností sa zdá, že v našich školách prevláda klíma, ktorá podporuje skôr adaptívne ako inovatívne formy prejavov tvorivosti (Blaško, 2008). Čiastočne to súvisí s adaptívnym kognitívnym štýlom, ktorý v učiteľskej populácii prevláda. Avšak rovnako dôležité sú aj podmienky, ktoré tvoríme napríklad aj preferenciou určitých typov úloh, kritérií hodnotenia, ktoré vedú k tendenciám preferovať len určité typy odpovedí, tie, ktoré viac zodpovedajú daným rámcom vytvorených systémom.

Súčasné trendy v európskom školstve kladú nové požiadavky na pedagogických pracovníkov našich škôl, na ich prípravu a vzdelávanie. Hlavnými inovačnými oblasťami, navzájom úzko prepojenými, sú riadenie kvality v škole, rozvíjanie kľúčových kompetencií študentov a tvorba školských vzdelávacích programov.

Riadenie kvality školy a riadenie kvality výučby sa stávajú rozhodujúcimi prvkami v systéme riadenia školy, či výučby, predpokladom pre tvorbu zmysluplných školských vzdelávacích programov.

Literatúra

BAHLEDA, O., NAŠČÁKOVÁ, J., MALEGA, P.: História a osobitosti práva duševného vlastníctva. In: Zborník príspevkov na CD nosiči : X. medzinárodná vedecká konferencia „Trendy v systémoch riadenia podnikov“, Vysoké Tatry – Štrbské Pleso, 15. – 17. október 2007, ISBN:978-80-8073-885-3.

BLAŠKO, M. 2004. Systém výučby s uzavretým cyklom v koncepcii tvorivo-humanistického rozvoja osobnosti. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2004. ISBN 80-8073-131-4.

BLAŠKO, M. 2006. Systém výučby s uzavretým cyklom v podmienkach kvality školy. Košice : KIP TU, 2006. Prístupné na stránke http://www.tuke.sk/kip

BLAŠKO, M. 2008. Úvod do modernej didaktiky II. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2008. ISBN 978-80-553-0051-1.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. 1 vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FURMAN, A. 1996. Kognitívny štýl adaptívnosť – inovatívnosť pri zvládaní záťaže vyplývajúcej z transformácie školy. In Poliach, V. [ed.] : Novinky v pedagogickej a školskej psychológii. [Zbornik referátov z odborného seminára] Asociácia školskej psychológie SR a ČR, Katedra psychológie PdF UMB, Mestský úrad v Trenčíne, Banská Bystrica 1996.

HENRY, J., WALKER, D. 1991. Managing Innovation. London : SAGE Publications Ltd., 1991.

HVOZDÍK, S. 1998. Osobnostné koreláty percepcie školskej klímy. In Pedagogická revue, 1998, č.3, s.249-257.

KIRTON, M.J. Adaptors and Innovators. In Journal of Applied Psychology, 61, pp. 622-629.

MALEGA, P., MIHOK, J: Vplyv riadenia ľudských zdrojov na efektívnosť podnikových činností. In: 9. medzinárodná vedecká konferencia „Trendy v systémoch riadenia podnikov“, Herľany, 26. –27. október 2006, ISBN 80-8073-660-X.

MAREŠ, J., LAŠEK, J. 1990. Známe sociální klíma ve výuce? In Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání. 1990. č.8, s.173-176.

MIHOK J. - TREBUŇA P.: Základy manažmentu. 1. vyd - Košice : TU, SjF - 2009. - 220 s. - ISBN978-80-553-0345-1.

MIHOK, J., NAŠČÁKOVÁ, J., MALEGA, P.: Mobing ako jeden z faktorov negatívne

NAŠČÁKOVÁ, J. - SVETLÍK, J.: Skúsenosti a návrhy na zvyšovanie úrovne vzdelávania na 3. stupni univerzitného štúdia. In: Acta Mechanica Slovaca. roč. 11, č. 1-a/2007 Artep (2007), s. 273-276. ISSN 1335-2393.

NEUFELDT, V., GURALNIK, D. B. 1991. Webster's New World Dictionary of American English. Webster's New World, Cleveland & New York : 1991, s. 262).

REPETTI, R. L., COSMAS, K. A. 1991. The Quality of the Social Environment at Work and Job Satisfaction. In Journal of Applied Psychology, 1991, č. 10, s. 840 - 854.

TKÁČ, M. - TURISOVÁ, R.: Počítačovo podporovaný systém manažérstva kvality v praxi. In: Výpočtová štatistika : 9. medzinárodný seminár : Bratislava, 7.-8.12.2000. Bratislava: SŠDS, 2000. s. 96-99. ISBN 80-88946-09-3.

TUREK, I., ALBERT, S. 2005. Kvalita školy. Bratislava : STU, 2005. ISBN 80-227-2274-X.

TURISOVÁ, R. - NAŠČÁKOVÁ, J. - LIBERKO, I.: Riadenie organizácie na báze modelu EFQM. In: Manažment priemyselných podnikov. roč. 3, č. 1 (2006), s. 31-35. ISSN 1336-5592.

WILSON, M. 1988. Best Practices in Improving School Climate. In: Thomas, A., Grimes, J.: Best Practices in School Psychology. NASP, Washington, D.C. 1988.

ZELINA, M. 1994. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. 1 vyd. Bratislava : Iris, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Príspevok bol pripravený v rámci riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0102/11 Metódy a techniky experimentálneho modelovania vnútropodnikových výrobných a nevýrobných procesov.

Kontaktná adresa autora:
Ing. Miroslav Malák, PhD.
Katedra manažmentu
Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita
Ul. 17. novembra, Prešov, SR
e-mail: malak@unipo.sk

UČITEĽ V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Jana Markušová, Daniel Markuš, SR

Abstrakt
Príspevok je zameraný na problematiku učiteľa vo vyučovacom procese, ako najdôležitejšieho činiteľa, pretože výsledok, priebeh a kvalita vyučovacieho procesu vo veľkej miere závisí od jeho odborných, osobných a charakterových vlastností.

Abstract
The contribution is focused on the issue of the teacher in the teaching process, as the most important factor, because the result, the progress and the quality of teaching process largely depends on his or her professional, personal and character traits.

Kľúčové slová
Učiteľ, vyučovací proces, požiadavky, osobnosť učiteľa.

Key words
Teacher, teaching process, requirements, teacher's personality.

Učiteľ

Učiteľ je najdôležitejším a rozhodujúcim činiteľom vo vyučovacom procese, pretože od jeho kvalít, či už morálnych, odborných alebo psychologických, závisí priebeh a výsledok tohto procesu. Učiteľ vo vyučovacom procese organizuje pedagogický proces, čo si vyžaduje, aby učiteľ nebol len vykonávateľom pokynov, smerníc a odporúčaní, ale aby sa stal tvorcom pedagogického procesu. Už v minulosti sa propagovalo, že osobnosť žiaka môžeme efektívne formovať iba vtedy, ak sa na tomto procese podieľa skutočná pedagogická osobnosť. Preto sa v súčasnosti výskumom osobnosti učiteľa zaoberá čoraz viac odborníkov a uvedená problematika sa dostáva do centra teoretického a praktického záujmu v oblasti vzdelávania a výchovy mládeže a dospelých (Bajtoš, 2007).

Pri riadení vyučovacieho procesu je možné rozlíšiť tieto činnosti učiteľa (Maňák, 1995):

- **činnosť konštruktívna** – je spojená s výberom, skladbou a s expozíciou učiteľa,
- **činnosť organizačná** – týka sa organizovania vlastných vyučovacích postupov a učebnej činnosti žiakov,
- **činnosť komunikačná** – umožňuje učiteľovi nadviazať a udržať kontakt so žiakmi.

Ak má učiteľ efektívne splniť svoje úlohy, t.j. vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosti vychovávaných jedincov, musí dôkladne ovládať svoj odbor, mať dobrú pedagogickú prípravu a vysokú všeobecnú kultúru (Turek, 1997). „Má mať kvalitné odborné, pedagogické, psychologické ale aj všeobecné vzdelanie. Vysoké požiadavky sa kladú na osobné a charakterové vlastnosti učiteľa, z ktorých sa zdôrazňujú najmä: čestnosť, svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, trpezlivosť, dôslednosť, zodpovednosť, sebaovládanie, dobrý vzťah k ľuďom, iniciatívnosť, tvorivosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia, zmysel pre humor, ochota prijímať nové podnety a pod.“ (Bajtoš, 2007, s. 24).

Veľký význam má správanie učiteľa, a to nielen vo vzdelávacej inštitúcií, ale aj mimo nej. Učiteľ by mal byť pre žiakov vzorom. Práca učiteľa je veľmi dôležitá, pretože chyby vo výchove môžu mať vážne dôsledky na rozdiel od chýb v materiálnej výrobe, ktoré vedú k nepodarkom a dajú sa nahradiť novými. Chyby vo výchove zanechávajú hlboké dôsledky na celý život jedinca (Bajtoš, 2007).

Vyučovací proces

„Vyučovací proces je plánovité, cieľavedomé a zámerné pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt vzdelávania a výchovy (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt vzdelávania a výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva na činnosti učiteľa“ (Petlák, 1997, str. 63). Ak má byť vyučovací proces efektívny, musí byť zosúladený celý rad činiteľov, ako sú vyučovacie metódy, vyučovacie zásady, organizačné formy vyučovania, vyučovacie pomôcky, didaktická technika, obsah učiva, ale aj pôsobenie spoločnosti na žiaka a vyučovanie, vplyv masovokomunikačných prostriedkov, zvyšovanie životnej úrovne a iné.

Vyučovací proces prebieha v štyroch základných etapách (Bajtoš, 2007, str. 63 - 64):

1. motivačná etapa – slúži za vzbudenie záujmu žiaka o poznávaciu skutočnosť,
2. expozičná etapa – zabezpečuje prvotný kontakt žiaka s obsahom vzdelávania,
3. fixačná etapa – je zameraná na upevňovanie a prehlbovanie učiva, jej úlohou je zopakovať a upevniť vedomosti a zručnosti žiakov,
4. diagnostická etapa – umožňuje učiteľovi zistiť stav a úroveň vedomostí, zručností, postojov a návykov žiakov,

Cieľom vyučovacieho procesu je nielen naučiť, ale aj porozumieť, aplikovať, analyzovať, syntetizovať a hodnotiť. Podľa Bajtoša (2007) cieľom vyučovacieho procesu je ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť.

V súčasnosti sa uprednostňujú humanistické prístupy vyučovania a tie venujú mimoriadnu pozornosť tomu, aby hodnotenie bolo citlivé a spravodlivé voči žiakom so zreteľom na ich biologicko-psychické možnosti a schopnosti.

Hodnotenie žiaka

Hodnotenie ako slovo má mnoho významov. Označuje proces aj výsledok hodnotenia. Pedagogiku zaujíma najmä proces hodnotenia ako všeobecný metodologický jav. Hodnotenie v pedagogike znamená „zisťovanie, porovnávanie a vysvetľovanie údajov charakterizujúcich dosiahnutý stav, tzn. kvalitu, kvantitu a efektívnosť určitej vzdelávacej sústavy (pedagogická evalvácia)“ (Darák – Ferencová, 2001, str. 58).

Predpokladom efektívnej práce učiteľa je disponovať škálou schopností, ktoré v praxi využíva. Hovoríme o pedagogických schopnostiach, ktoré môžeme definovať ako „jednotlivé logicky súvisiace činnosti učiteľa, ktoré podporujú žiakovo učenie“ (Kyriacou, 2004, str. 20). Umenie vyučovať je spojené s nutnosťou rozvíjať nielen výkonové schopnosti učiteľa, ale aj rozhodovacie činnosti. Pedagogické schopnosti sú účelné a cieľavedomé činnosti zamerané na riešenie problémov vo vyučovacom procese, napr. ako napísať zápis na tabuľu, aby bol stručný a obsahoval všetko podstatné alebo čo napísať, keď hodnotíme prácu žiaka a chceme ho upozorniť na chybu pri uvažovaní. Pedagogické schopnosti súvisia aj s riešením dlhodobých problémov efektívneho vyučovania, napr. aké učebnice budú zodpovedať potrebám žiakov, ako udržať krok s novými poznatkami v danom odbore a ďalšie.

Vo všeobecnosti je možné základné pedagogické spôsobilosti, ktoré prispievajú k efektívnemu vyučovaniu, identifikovať takto (Kyriacou, 2004):

1. Plánovanie a príprava vyučovacej jednotky / hodiny.
2. Realizácia vyučovacej jednotky / hodiny.
3. Riadenie vyučovacej jednotky / hodiny.
4. Klíma triedy.
5. Disciplína.
6. Hodnotenie prospechu žiakov.
7. Reflexia vlastnej práce a evalvácia (sebahodnotenie).

Každý učiteľ časť svojho času venuje úvahám o tom, ako dobre vykonáva svoju prácu. Hodnotí konkrétnu prácu v triedach na vyučovaní, aj ďalšiu činnosť vzťahujúcu sa k jeho profesii. Hodnotenie vlastnej práce je súčasťou učiteľského povolania.

Pojem hodnotenie sa vzťahuje ku každej činnosti, ktorá slúži pre posudzovanie výkonov žiakov. Pravidelné hodnotenie žiakov je súčasťou učenia, vyučovania a výchovy v škole. Môže sa uskutočňovať rôznymi formami, počnúc sledovaním práce žiaka, napr. keď si zapisuje poznámky, končiac oficiálnym vykonávaním skúšok, ktoré sú stanovené nadriadenými orgánmi.

Jedným z pedagogických dokumentov, ktorý sa týka aj hodnotenia, je Metodický pokyn č. 8/2009 – R zo 14. mája 2009 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. V uvedenom dokumente sa uvádza, že hodnotenie žiakov má motivačnú, informatívnu, komparatívnu a korekčnú funkciu. Metodický pokyn sa zaoberá hodnotením a klasifikáciou prospechu žiakov stredných škôl, hodnotením a klasifikáciou správania žiakov, udeľovaním a ukladaním opatrení vo výchove, celkovým hodnotením žiakov, komisionálnymi skúškami, vedením dokladov o vzdelaní a niektorými školskými tlačivami (Metodický pokyn č. 8/2009-R zo 14. mája 2009 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl).

Učiteľské kompetencie

Z hľadiska požiadaviek na efektívne vzdelávanie možno vychádzať z komplexného súboru určitých dispozícií a zručností učiteľa, ktoré pozostávajú z čiastkových a špeciálnych kompetencií. Tieto je možné nazvať profesijné a učiteľské kompetencie a ich zložky tvoria (Bajtoš, 2007, s. 25):

- kompetencie odborno-predmetové – umožňujú učiteľovi prejaviť svoje odborné schopnosti a zručnosti vo výchovno-vzdelávacom procese,
- kompetencie psychodidaktické – umožňujú spôsobilosť, ktorá sa prejavuje v schopnosti vychovávať a vzdelávať žiakov,
- kompetencie komunikatívne – umožňujú učiteľovi kontakt so žiakom, pozitívne ovplyvňovanie myslenia a správania sa žiaka,
- kompetencie organizačné a riadiace – umožňujú správne organizovať a riadiť výchovnú a vzdelávaciu činnosť, nachádzať riešenia aj v najzložitejších výchovných a vzdelávacích situáciách,
- kompetencie diagnostické a intervenčné – umožňujú individualizovať pôsobenie učiteľa smerom k žiakom,
- kompetencie poradenské a konzultatívne – vo vzťahu k žiakom a k rodičom,
- kompetencie reflexie vlastnej činnosti – analýza vlastnej činnosti, modifikácia vlastného správania.

Podľa teoretických výskumov je možné konštatovať, že medzi najdôležitejšie zložky profesijnej vybavenosti učiteľa patria tie, ktoré sa priamo dotýkajú výchovných a vyučovacích činností. Sú to (Jůva, 1999):

- Tvorivosť – učiteľ musí neustále hľadať niečo nové, neuspokojovať sa so stavom, ktorý existuje.
- Zásadový morálny postoj – správanie učiteľa má byť v duchu humanizmu, demokracie a vlastenectva.
- Pedagogický optimizmus – dôvera k výchove a k vzdelávaniu, radostný prístup k práci.
- Pedagogický takt – schopnosť sebaovládania, komunikovať so žiakmi na úrovni.
- Pedagogický pokoj – schopnosť pracovať trpezlivo, sústredene.
- Pedagogická zaujatosť a angažovanosť – aktívny prístup učiteľa k obsahu vzdelávania a výchovy.
- Prístup k žiakom – cieľom je čo najlepšie pochopiť žiakov, pracovať s nimi v zhode s ich individualitou.

- Spravodlivosť a objektívnosť – postupovať jednotne pri hodnotení a klasifikácii žiakov, nepreferovať určitých žiakov, nepodliehať subjektívnym náladám.

Podľa Bajtoša (2007) vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ nepôsobí izolovane, ale v rámci skupiny pedagogického zboru, tvoria spolu pedagogický kolektív. Učiteľ v spolupráci s ostatnými učiteľmi prispieva k efektívnosti práce celej školy. Je dôležité zabezpečiť, aby v škole vládla taká atmosféra, ktorá podporuje vzájomnú spoluprácu celého pedagogického kolektívu.

Súčasná doba kladie vysoké nároky na učiteľa, na jeho odborné a charakterové vlastnosti. Učiteľ má zodpovednosť za zverených žiakov, za ich rozvoj, vzdelávanie a formovanie ich osobnostných stránok.

Špecifické požiadavky na učiteľa

Práca učiteľa je náročná, kladie celý rad požiadaviek, ktoré musí učiteľ spĺňať. Ide hlavne o tieto požiadavky (Bajtoš, 2007):

- dôkladne ovládať svoj odbor,
- dobrá pedagogická príprava,
- vysoká všeobecná kultúra,
- osobné a charakterové vlastnosti (svedomitosť, usilovnosť, spravodlivosť, trpezlivosť, dôslednosť, zodpovednosť, sebaovládanie, dobrý vzťah k ľuďom, iniciatívnosť, tvorivosť, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť a systematickosť myslenia, zmysel pre humor, ochota prijímať nové podnety a pod.).

Osobnostné zložky učiteľa

V osobnosti učiteľa zohrávajú kľúčovú úlohu tieto zložky (Bajtoš, 2007, s. 27-28):

1. Biofyziologická a senzomotorická zložka osobnosti. Patria tu činnosti zmyslových orgánov a motorický systém osobnosti. Učiteľ by mal byť psychicky zdravý človek s dobrou fyzickou kondíciou.
2. Kognitívna zložka osobnosti. „Zahŕňa to, čo má učiteľ vedieť, aby bol dobrým, efektívnym vo výchovnej a vzdelávacej práci. Patrí sem problematika schopností, vedomostí a zručností. Ovládanie odbornosti, vedomosti a zručnosti z pedagogiky, psychológie, didaktiky, ale aj celkový kultúrno-spoločenský a politický prehľad, orientácia v informačných systémoch, ovládanie cudzích jazykov, digitálna gramotnosť a iné. Kognitívne zložky osobnosti pozostávajú z intelektových schopností, ktoré sa delia na pamäť a myslenie. Vzdelanie učiteľa je orientované do niekoľkých základných smerov. Základom je hlboké všeobecné vzdelanie a hlboký filozofický, politický, vedecký a kultúrny rozhľad. Požiadavka kvalitného všeobecného vzdelania v základných vedách, technických a umeleckých odboroch pozitívne vplýva, v duchu modernej výchovy, na odstránenie jednostrannej a úzko špecializovanej odbornej vzdelávacej orientácie. Pri výchovno-vzdelávacej činnosti v akomkoľvek odbore nerozvíja učiteľ žiaka len v konkrétnej disciplíne, ale celkovo ovplyvňuje jeho osobnosť. To znamená, že ho rozvíja z hľadiska všetkých zložiek výchovy. Podmienkou úspešnej výchovy a vzdelávania je kvalitné pedagogické vzdelanie, zahrňujúce dejiny výchovy, všeobecnú pedagogiku a jej príbuzné odbory, didaktiku a metodiku zvolených aprobačných predmetov. Pedagogické vzdelanie v sebe zahrňuje taktiež prakticky orientované zručnosti a návyky, ktoré učiteľovi umožňujú prenášať teoretické poznatky do bezprostrednej školskej praxe“.
3. Nonkognitívna zložka osobnosti. „Zahŕňa všetko ostatné okrem biofyziologických a senzomotorických komponentov a mimo inteligencie, schopností a vedomostí učiteľa. Ide o jeho: citovú zrelosť, motiváciu a motivačný systém, socializáciu, emočnú stabilitu, niektoré vôľové vlastnosti, axiologizáciu a kreativizáciu“.

Maňák (1995) charakterizuje osobnosť učiteľa prostredníctvom funkcií, ktoré učiteľ vykonáva vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti:

- funkcia plánovania (príprava na výchovno-vzdelávací proces, stanovenie cieľov hodiny, výber vyučovacích metód),
- funkcia motivačná (rôznymi motivačnými metódami zabezpečiť pozornosť, aktivitu, samostatnosť a tvorivosť žiaka),
- funkcia komunikatívna (také sprostredkovanie učiva, ktoré vedie k rozhovoru, pri ktorom je žiak aktívnym subjektom),
- funkcia riadiaca (učiteľ má vyučovanie „neustále pod kontrolou“, usmerňuje a diferencuje činnosť žiakov),
- funkcia organizačná (organizuje prácu sebe ale aj žiakom, a to vo vyučovaní i mimo neho, pripravuje pomôcky),
- funkcia kontrolná (zisťovanie, čo sa žiaci naučili, čo vedia – nevedia),
- funkcia hodnotiaca (hodnotenie žiakov – pochvaly, odmeny, tresty).

Učiteľská profesia – etapy

V prípade profesijnej dráhy učiteľov je možné rozlišovať tieto etapy (Bajtoš, 2007):

- *voľba pedagogickej profesie*. V súčasnosti je veľa absolventov, ktorí ukončili pedagogické vzdelanie, ale len málo z nich zostávajú učiť a pracovať v školskom prostredí. Dôvodov je veľa, ako najdôležitejšie môžeme spomenúť nízke finančné ohodnotenie pedagogických zamestnancov.
- *profesijný štart a profesijná adaptácia*. Ide o etapu, kedy učiteľ začína svoju pedagogickú činnosť. Učiteľ, ktorý nastúpi do školy, od prvého dňa preberá všetky pedagogické povinnosti. Do svojej profesie sa nezaúča postupne, ako je to pri iných povolania, lebo od prvého dňa má plnú zodpovednosť za zverených žiakov, v triede sa nemá možnosť s nikým poradiť, lebo v triede má na hodinách len svojich zverených žiakov. Začínajúci učiteľ zisťuje, že vysoká škola mu neposkytla dostatok vedomostí potrebných pre zvládanie bežných činností vo výchovnej a vzdelávacej praxi spojených s množstvom administratívnej práce, prejaviť svoju kreativitu v prípade keď na škole chýba potrebné materiálno – technické vybavenie, a pod. Průcha (1997) vo svojej publikácii uvádza, že medzi najdôležitejšie problémy profesijného štartu a etapy adaptácie u učiteľov patria: udržiavanie disciplíny žiakov v škole, správna motivácia žiakov, objektívne hodnotenie výkonov žiakov, nadväzovanie a rozvíjanie vzťahov s rodičmi, organizovanie práce žiakov, veľká záťaž spojená s vyučovacími povinnosťami a s ňou súvisiaci nedostatok voľného času.
- *profesijný vzostup a stabilizácia*. V tejto etape sa učiteľ stáva skúseným pedagogickým zamestnancom. Bajtoš (2007) vo svojej publikácii uvádza, že učiteľ sa stáva nezávislý od odbornej a metodickej pomoci. Zo začínajúceho učiteľa sa stáva expert – učiteľ.
- *profesijné vyhasínanie.* Ako aj v iných povolaniach, aj učiteľ sa môže dostať do štádia vyčerpanosti. V tejto etape dôležitú úlohu zohráva tzv. efekt vyhasínania či vyhorenia. Ide o pocit nadmernej vyčerpanosti, ubúdanie psychických síl a apatia k snahe opäť „zahorieť“. Vyhasínanie učiteľa je spôsobené stresovými faktormi, pod pôsobením ktorých prebieha pedagogická činnosť. Zdrojom stresových situácií je napríklad agresívne správanie žiakov, apatický prístup k štúdiu, protiklad medzi rozsahom obsahu výchovy a vzdelávania určeným učebnými osnovami a množstvom času, ktorý má učiteľ k dispozícii.

Záver

Práca učiteľa je veľmi náročná, pretože prispieva k rozvíjaniu tvorivosti žiakov, pomáha k tomu, aby zo žiakov vyrastali vzdelané osobnosti. Každý učiteľ, ktorý učí na hociktorej škole by mal vyučovať v súlade s tvorivo-humanistickou koncepciou vyučovania, učiť a vychovávať žiakov k poznaniu, múdrosti a láske. Centrom pozornosti je osobnosť žiaka. Každému učiteľovi by malo záležať na tom, aby sa žiak na vyučovaní nielen naučil nové odborné vedomosti, ale aby vyučovanie bolo spojené s humánnymi aspektmi (aby na vyučovaní nebol stres, aby prevládali dobré vzťahy, radosť, dobrá nálada a spolupráca).

Literatúra

BAJTOŠ, J. 2007. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice : Equilibria, 2007. 148 s. ISBN 978-80-89284-08-5.

DARÁK, M. – FERENCOVÁ, J. 2001. *Metodológia pedagogického výskumu.* Prešov : ManaCon, 2001. 230 s. ISBN 80-89040-07-1.

KYRIACOU, Ch. 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

JŮVA, J. 1999. *Úvod do pedagogiky.* Brno : Paido, 1999. 98 s. ISBN 80-85931-06-0.

MAŇÁK, J. 1995. *Nárys didaktiky.* Brno : MU PF, 1995. 104 s. ISBN 80-210-1124-6.

PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 1997. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

Metodický pokyn č. 8/2009-R zo 14. mája 2009 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. [online]. [cit. 2011-11-08]. Dostupné na www: <http://www.ksunr.sk/vismo/dokumenty2.asp?id_org=451018&id=4480&p1=1446>.

Kontaktná adresa autorov:

Ing. Jana Markušová
Ing. Daniel Markuš
externý doktorand
Fakulta manažmentu
Prešovská univerzita v Prešove
Konštantínova 16
080 01 Prešov, SR
e-mail: jmarkusova@hotmail.com
danyel.markus@hotmail.com

UPLATŇOVÁNÍ A ROZVOJ SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Jana Matochová, ČR

Abstrakt
Studie poskytuje vhled do problematiky sociální kompetence v managementu. V tomto smyslu uvádí do souvislostí termíny pracovní kompetence, sociální kompetence a manažerská kompetence. Zabývá se antecendenty sociální kompetence a vyzdvihuje rozvoj kompetence v celoživotním procesu.

Abstract
The study provides insight into the problems of social competence in management. In this sense are contextualized the terms of work competence, social competence, and managerial competence. The study also deals with antecendents of social competence and accentuates development of competence in the whole-life process.

Klíčové slova
Sociální kompetence, pracovní kompetence, sociální inteligence

Key words
Social competence, work competence, social intelligence

Každá pracovní organizace, která působí v oblasti ekonomické či společenské praxe, by měla mít zájem na tom, aby zaměstnávala takové pracovníky, kteří jsou schopni se v maximální možné míře a s určitým nasazením spolupodílet na dosahování strategických cílů, které si určila. Z tohoto pohledu by jejím cílem mělo být přijetí na pracovní pozice vhodné uchazeče o zaměstnání, řídit jejich optimální výkon, adekvátně je odměňovat a co nejvíce pečovat o jejich vzdělávání a kariérový rozvoj. V tomto směru jim může napomoci přístup, který se zabývá pracovními kompetencemi pracovníků. Uplatnění kompetenčního přístupu, který umožňuje v profesních organizacích odhalovat rozdíly mezi vysokou a nízkou úrovní pracovního výkonu jednotlivých držitelů pracovních míst, se dnes stává jedním z podstatných faktorů výkonnosti mnoha moderně zařízených pracovních organizací. Využití tohoto přístupu umožňuje kompetence pracovníků nejen zjišťovat, ale především je ovlivňovat a modelovat žádoucím směrem (Mirable, 1997).

Kompetence

Význam mezinárodně používaného slova kompetence, na němž je popisovaný přístup založen, částečně komplikuje velká terminologická nejednotnost a velké množství definic a někdy i obtížně slučitelných pojetí.

V anglickém jazyce se v této souvislosti používají dva pojmy. Výraz „competency“ a výraz „competence“. Tyto dva výrazy mohou mít odlišné pojetí výkladu. „Competency“ (mn. č. „competencies“) představuje pojem, týkající se jednotlivce, a vztahuje se k rysům jeho chování či k vnitřní kvalitě jednotlivce, které podmiňují jeho přiměřený výkon. Anglický výraz „competence“ (mn. č. „competences“) naproti tomu představuje pojem vztahující se k oblasti práce, pro níž je daná osoba způsobilá, kterou je oprávněná vykonávat. Tento pojem označuje kvalifikaci, kompetentnost, potenciál, jež jsou vyžadovány pracovním místem.

Rozdíly ve vymezení kompetence jsou mimo jiné způsobeny tím, že se dostatečně nerozlišuje mezi pojmem

- kompetence ve vztahu k osobě (tj. ve vztahu ke schopnostem člověka vykonávat práci),
- kompetence ve vztahu k práci (tj. ve vztahu k souboru chování, jímž musí disponovat člověk, aby svou práci vykonával kompetentně.)

Analýza kompetencí ve vztahu k osobám postupuje od specifických typů chování a seskupuje je do kompetencí. Analýza kompetencí ve vztahu k práci vychází z funkční analýzy, tj. identifikace pracovních činností a na základě toho vytváří kompetenční standardy (Mlčák, 2005, s. 29).

Garavan a McGuire (2001) uvádějí inspirativní kategorizaci definic kompetence na

- definice orientované na pracovníka,
- definice orientované na práci,
- multidimenzionální definice.

Definice orientované na pracovníka jsou chápány například jako základní schopnosti a způsobilosti k výkonu, jako dimenze chování, ovlivňující pracovní výkon, jakýkoli osobnostní rys, vlastnost nebo dovednost, která může být považována za bezprostředně související s efektivním nebo mimořádným pracovním výkonem (Furnham, 1990; Woodruffe, 1990; Murhpy, 1993; in Mlčák, 2005, s. 31).

Příkladem definice orientované na práci může být vymezení, podle níž je kompetence schopnost vykonávat činnosti v zaměstnání. Jako příklad multidimenzionální definice může být definice, která byla vytvořena britskou Národní radou pro pracovní kvalifikace (NCVQ, 1997) a která vymezuje kompetence jako schopnost aplikovat vědomosti a porozumění, praktické a kognitivní dovednosti k dosažení výkonu požadovaného standardy zaměstnání. To zahrnuje řešení problémů a přiměřenou flexibilitu k vyrovnávání se s měnícími se požadavky (Mlčák, 2005).

Profesní kompetence

Zatím byla řeč pouze o kompetencích obecně. Je ale důležité oddělit profesní a sociální kompetence.

Profesní kompetence předpokládají odbornou profilaci lidí jako pozdějších pracovníků. Tato odbornost se nabývá ve výchovně vzdělávacím procesu na různých typech škol, ale tím nekončí. Vzhledem k velkému rozvoji praxe je zapotřebí odbornou stránku uplatnění člověka v praxi průběžně dotvářet postupným získáváním praktických dovedností a dále návyků a zkušeností. Odbornou profilaci je zapotřebí chápat vždy ve vztahu ke konkrétnímu profesnímu zařazení. Při každém povyšování pracovníků je proto zapotřebí opakovaně prověřovat, zda kompetence, které aktuálně dosáhli, zahrnuje také jejich způsobilost následně dostát požadavkům nově uvažovaného pracovního zařazení.

To souvisí s tím, že jednotliví lidé mají různou schopnost učit se a pracovat dále na sobě. Dosažení určité úrovně pracovní kompetence je pak závislé na získání konkrétních dovedností, návyků a zkušeností, což se pro méně adaptibilní či flexibilní jedince může stát velmi nepříznivým, až limitujícím faktorem jejich uplatnění v dané nebo nově uvažované profesi nebo pracovní pozici.

Sociální kompetence

Jen zřídkakdy je možné kompetentní uplatnění jedince bez přímého zvládnutí měnících se podmínek a působících vlivů sociální reality. Proto je prakticky nemožné vymezení čisté pracovní kompetence. Sociální kompetence se s pracovní kompetencí prolíná jak v práci, tak v životě jedince.

Zájem o výzkum a rozvoj sociální kompetence souvisel s přesunutím výzkumné i terapeutické pozornosti od diagnostického přístupu, od modelu choroby, k duševnímu zdraví, k lepšímu využívání vnitřního potenciálu jedinců (Cavell, 1990).

Různorodost definování sociální kompetence dokladuje zájem o tento konstrukt. Jednotlivé definice se od sebe liší podle:

- jasnosti, stupně zohlednění dlouhodobých a krátkodobých následků, pozitivních a negativních následků,

- stupně zohlednění osobních cílů a následků (osobní komfort, sebeúcta, neúčinnost aj.),
- stupně využívání standardů společnosti,
- orientace na proces nebo na následky.

Jak uvádí Výrost (2002) velké množství již v současné době existujících definic sociální kompetence vede stále k pokusům o jejich kategorizaci. V součinnosti s definováním sociální kompetence je přihlíženo k **ukazatelům, kritériím a zdrojům informací** o sociální kompetenci člověka, o sociálně kompetentním chování člověka.

K ukazatelům sociální kompetence patří ukazatele osobnostní, sociálně osobnostní a behaviorální. Kritéria sociální kompetence se rozlišují jako explicitní a implicitní; vnitřní a vnější kritéria jedince, sociální skupiny společnosti; na dítě centrované standardy; vlastní standardy a standardy významných jedinců. Jako zdroj informací je uváděn jednak jedinec sám (sebehodnocení), nominace vrstevníků, hodnocení významnými dospělými (učiteli, rodiči, vychovateli), hodnocení pozorovatelů.

První definice vymezovaly sociální kompetenci jako úspěšnou interakci mezi individuem a jeho prostředím, nebo jako úspěšné řízení interpersonálních interakci. Například R. H. White (1959; cit dle Weinert, 2001) popsal sociální kompetenci jako kapacitu organismu být v efektivní interakci s prostředím.

Také pojetí sociální kompetence podle Argylea (1967; cit dle Nakonečný, 1999, s. 254) ztotožňuje sociální kompetenci se sociální obratností, kterou chápe jako analogickou motorické obratnosti, jde tedy o jakousi „šikovnost“, kterou jedinec vykazuje v sociální interakci při prosazování svých zájmů. Tak, jako se dítě učí jezdit na kole nebo hrát na housle, tak se učí i obratnosti v sociálním chování. Obratné chováni je zpevňováno svými pozitivními důsledky, neobratné je utlumováno svými neúspěchy. Podobně jako při učení se motorickým dovednostem jde o sled podnětů a reakcí na ně. Podle Argylea je sociální kompetence způsobilost zahájení, vedení, rozvíjení a kontroly dané sociální interakce. Jedná se o psychologicky přiměřené reakce na sociální podněty v určité sociální situaci. Dodává, že sociální kompetence zahrnuje také určité profesionální způsobilosti. Sociální obratnost nebo sociální kompetenci chápe jako synonyma sociální inteligence a hovoří o existenci různých druhů sociální inteligence, například sociální inteligence učitele nebo manažera (Oudová, 2007, s. 22).

Rozhodujícím kriteriem v sociální kompetenci je psychologická adekvátnost sociálního chování v určité sociální situaci. Adekvátnost sociálního chování je obvykle spojena s dosažením úspěchu, nestojí-li v cestě nějaké vnější okolnosti.

Vycházejíce z mnohých prací jiných výzkumníků definují sociální kompetenci Baumgartner, Orosová, Výrost (2008, s. 206) jako „kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu řízení chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů, jako schopnost jedince k nacházení vzájemných souvislostí mezi myšlením, cítěním a chováním, které vedou k dosažení sociálních úloh a očekávaných výsledků.“

Sociální kompetence jako sociální způsobilost

McWayne et al. (2004) aj. v souvislosti s vymezením sociální kompetence poukazuje na konstrukt sociální způsobilosti. Sociální způsobilost zahrnuje fungování v sociálních situacích, spokojenost s vrstevnickými vztahy, komunikaci, kooperaci, asertivitu, zodpovědnost, sebekontrolu, zvládání konfliktních situací. K sociální způsobilosti se řadí způsobilost pro přátelské vztahy, způsobilost pro řízení vlastních emocí a emocionálního prožívání, způsobilost neagresivního chování, způsobilost pro zvládání stresu. Jiné definování sociálních způsobilostí uvádí Gresham (1997):

- Sociální způsobilosti jedince jsou definovány jeho popularitou a akceptací vrstevníky; např. děti, které jsou mezi vrstevníky populární a akceptované, jsou sociálně způsobilé.

- Behaviorální definice sociálních způsobilostí. Sociální způsobilosti jsou ty situačně specifické formy chování, které maximalizují pravděpodobnost zajištění nebo udržení posílení a snížení pravděpodobnosti ublížení v procesu sociálního chování.

Sociální kompetence je reprezentována celým systémem dílčích funkcí, podobně jako obecná inteligence. Tyto funkce u různých jedinců mohou vystupovat v různé míře a různě. Např. přesvědčit někoho, aby změnil svůj názor na něco není totéž, jako přesvědčit ho, aby si něco koupil. V průběhu sociální interakce musí jedinec rozpoznat klíčové podněty a správně interpretovat jejich význam. A v tomto jsou někteří lidé vnímavější více, jiní méně. Podle Argylea (1969) lze určit cíle sociálních výkonů, a to:

- učit, tj. zprostředkovávat poznatky, informace nebo porozumění něčemu,
- získávat informace (interview),
- měnit postoje, chování, názory (prodávat, činit nábor, trestat),
- měnit emocionální stav druhého člověka (vyprávět anekdoty, vycházet s nepřátelsky zaměřeným člověkem),
- měnit osobnost druhého člověka (psychoterapie, výchova dítěte),
- pracovat na kooperativním úkolu,
- dohlížet nad jednáním druhého člověka (výchova),
- dohlížet na skupinu a koordinovat její činnost (předsedat, mít dozor, být ve funkci rozhodčího).

Antecendenty sociální kompetence

Sociální kompetence jako určitá multidimenzionální kvalita osobnosti je přístupná vnějšímu ovlivňování. Její změny jsou závislé na mnoha skutečnostech a nejsou přímo úměrné ani intenzitě socializačního působení. V získání sociální kompetence se uplatňují jak vlohy, tak zkušenosti. Čím více pozitivního působení, např. náročné požadavky doplněné kulturně poskytovaným citovým zázemím, se ve vztahu k danému jedinci odehrálo v dětství a v raném mládí, tím se i v průběhu dalšího života bude vývoj jedince ubírat ke kompetenci.

Je důležité, jak probíhá interakce dítěte s pečující osobou, protože na jejím základě se vytváří vnitřní pracovní model, nebo model reprezentací, který je mentální reprezentací sebe, druhých a vzájemných vztahů s těmito osobami. Vnitřní modely obsahují pocity, názory, očekávání, strategie chování a způsoby interpretace informací, které jsou prezentovány osobou, k níž máme citové pouto. Vnitřní modely se vytváří v raném dětství a fungují částečně na vědomé a částečně na nevědomé úrovni. Bývají značně rezistentní vůči změnám a přenášejí se jako hotové vzory chování do dalších interpersonálních interakcí během vývoje.

Problém nastává při vymezení pozitivního ovlivnění. Pro mnohé rodiče to znamená saturaci potřeb dětí. Je však vhodnější přístup, který uplatňuje nedávat dětem to, co je mohou rodiče naučit získávat vlastními silami. V tomto smyslu rodiče musí být schopni reflektovat dosažený stupeň vývoje dítěte, aby své působení přiměřeně orientovali.

I při maximální saturaci potřeb, která je sama o sobě problematická, protože nepodporuje vznik vývojových a společensky závažných seberealizačních potřeb jedinců, rodiče mnohdy zapomínají na bazální potřeby sociální. Zahrnou děti přepychem a neposkytnou jim dostatek láskyplné citové odezvy. Nebývá výjimečné ani to, že rodiče vedou své děti i k seberealizaci v neprospěch druhých. Mnozí jedinci pak v dospělosti nedokáží být dostatečně silnými osobnostmi, které by si uměly skrze problémy najít místo mezi ostatními. Často jim chybí sebevědomí, anebo jej mají naopak neúměrně mnoho, jsou na jedné straně až příliš ctižádostiví, nebo mají málo aspirací, jsou málo pracovití, nemají dost vůle, radosti ze života, sociální citlivosti, zájem o druhé a pochopení pro ně.

Důležité místo v sociálním vývoji mají společné činnosti. Probíhají-li v kladném emočním vztahu a v příznivém emočním klimatu, podporují realizaci a výsledky činnosti dítěte, jeho motivaci a psychofyziologický stav. Formují zájmy dítěte, sebehodnocení,

svědomitost, sociální dovednosti a sociální kompetenci. Nejširší je vliv sociální komunikace, Ta ovlivňuje osvojování sociálních dovedností, postojů a rysů, které se týkají vztahů k lidem. Mechanismy tohoto působeni jsou:

- napodobování nebo odmítání modelu komunikace,
- odměňování nebo trestání,
- jiné formy sociálního učení.

Komunikace může působit na vývoj osobnosti dítěte pozitivně i negativně. Známý je například negativní vliv „dvojí vazby“, kdy sdělení matky k dítěti obsahuje smíšené informace. Také neúplné sdělení, kterému příjemce nerozumí, nebo nezřetelná zpětná vazba, kdy příjemce nereaguje jasně a zřetelně na to, co mu bylo řečeno, je příkladem poruchové komunikace. Kladné emoční projevy dospělého k dítěti podporují jeho výkon a chování v souladu s požadavky dospělého. Tím se upevňuje kladný emoční vztah dospělého k dítěti, rozvíjí se projevy povzbuzující dítě ke kladnému sebehodnocení, k úsilí o dobrý výkon a schvalované chování, posilují se kladné emoční projevy k dospělému.

Rozvoj sociální kompetence jako celoživotní proces

Na jedince v kontextu sociální kompetence nepůsobí jen rodinné prostředí. Nositelem tvarování osobnosti člověka je vzdělávání, které připravuje jednotlivé subjekty víceméně adresně pro jejich účast v pracovním procesu. V praxi ovšem bývá jen zřídkakdy brán zřetel na osobnostní (psychickou) složku, její rozvoj a také rozvoj žádoucích sociálních dovedností. V našem školství se ještě stále klade větší důraz na získávání vědomostí před dovednostmi a návyky. I odborná způsobilost bývá často chápána zúženě, jen v míře, ve které je doložitelná (diplom, vysvědčení, délka praxe).

Konkrétní tvarování sociální kompetence je možné zajistit přímo na pracovišti. Způsob vedení, a zejména v jeho rámci vhodně uplatňované nástroje ovlivňování, vytvářejí přirozený prostor pro rozvoj sociální kompetence každého pracovníka. Vhodným metodickým postupem může být coaching. Jen v těch případech, kdy se stane tvořivým způsobem komunikačního působení vedoucích na pracovníky, tj. bude-li vycházet z jejich odpovídající znalosti o nich a bude se projevovat vyspělým ovládáním těch způsobů komunikace, které pracovníky povedou k objevování vlastního potenciálu.

Druhým způsobem záměrného formování sociální kompetence jsou takové aktivity,

- kde se jedná o přípravu podnikových týmů, místo vysílání svých pracovníků na mnohdy více populární, než seriózní kursy, s velmi rozmanitým účinkem na účastníky,
- kde jde ve výchovně vzdělávacím procesu také o nácvik dovedností, oproti dříve frekventovanému poskytování „pouhých“ vědomostí,
- kde se jedná o výcvik sociálních dovedností, který je koncipován jako celopodnikový cílově shodně zaměřený program,
- kde je účinek na pracovníky ověřován různými atestacemi a kde jsou žádoucí výsledky v pracovním procesu odměňovány,
- kde sami pracovníci chápou tyto aktivity spíše jako výzvy, příležitosti, než jako obtěžování,
- které jsou součástí systematizované práce s lidmi.

Závěr

Sociální kompetence lze rozdělit na učitelské, velitelské, obchodní aj. Pro kompetenci manažera je někdy uváděn pojem manažerská kompetence. Jde o kompetenci, která se v průběhu výkonu jeho funkce utváří, a to nepříliš snadno, jako kvalitativně vyšší míra předpokladů pro řídící funkci. Vzhledem k tomu, že podstatou řídící činnosti je vedení lidí, musí manažer výkon řídící funkce opírat o svou celkově zralou a mnohostranně rozvinutou

osobnost. V manažerské práci je možná specifikace určitého souboru schopností, podle kterých by byl manažer hodnocen jako úspěšný a efektivní pro organizaci. Tyto schopností se vyskytují ve třech oblastech, ve kterých probíhá manažerská práce, a to:

- práce manažera s druhými lidmi a prostřednictvím jich,
- řešení problémů,
- sebereflexe spojená s vlastní behaviorální adaptací (Račková, 2011, s. 193).

V paradigmatu kompetentního manažera by měly být zastoupeny nejen technické schopnosti, ale i humanitní přístupy. Bez ctižádostivosti, sebejistoty, vyšší míry sebevědomí a důrazu či dominance se manažer neobejde. Měl by je však vyvažovat skromností, pracovitostí, odpovědností, adekvátním zvládáním svých emocí, správnou komunikací a náročným, současně však chápajícím přístupem k jednotlivým pracovníkům i k řízeným pracovním týmům. Toto je pak základem jeho úspěšnosti a dokladem vyšší míry jeho reálné sociální kompetence. Kompetentně obvykle jednají ti manažeři, kteří výkon řídící práce chápou jako službu organizaci, procesům, pracovníkům, než ti, kteří se opírají jen o mocenskou stránku řídící pozice a často jim přitom chybí nejen cit pro pracovníky, ale i pro řešení úkolů.

Literatura

ARGYLE, M. 1969. *Social interaction.* London.

BAUMGARTNER, F., OROSOVÁ, O., VÝROST, J. 2008. Sociální inteligence, sociální kompetence. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.): *Sociální psychologie,* 2., přepracované a rozšířené vydání, 2008, 199–215. ISBN 978-80-247-1428-8.

CAVELL, T. A. 1990. Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology,* 19, 2, 1990, 111–122.

GARAVAN, T. N., McGUIRE, D. 2001. Competencies and workplace leasing: some reflections on the retoric and the reality. *Journal of Workplace Learning,* 13, 2001, 3–4, 144–163.

GRESHAM, F., M. 1997. Social competence and students with behavior disorders: Where we ve been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20, 3, 1997, 233–249.

McWAYNE, CH., HAMPTON, V., FANTUZZO, J., COHEN, H. L., SEKINO, Y. 2004. A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools,* 41, 3, 2004, 363–377 .

MIRABLE, R. J. 1997. *Everything you wanted to know about competency modeling.* Training & Development, 51, 8, 1997, 73–77.

MLČÁK, Z. 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty.* Ostrava: OU v Ostravě, FF, 2005, 350s. ISBN 80-7368-129-3.

NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie,* 1999, 252–261. ISBN 80-200-0690-7.

OUDOVÁ, D. 2007. *Analýza sociální kompetence dospívajících.* Brno. Disertační práce. 2007, s. 188.

RAČKOVÁ, M. 2011. Kabát experta. *Aktuálne otázky spoločenských a humanitných vied 11,* Bratislava, Ústav manažmentu Oddelenie manažmentu chemických a potravinářských technológií, 2011, 189–195. ISBN 978-80-227-3576-6.

VÝROST, J. 2002. Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In Baumgartner, F., Frankovský, M., Kentoš, M. (Eds.): *Sociálne procesy a osobnost,* 2002, 329–332. Zborník referátov z konferencie Stará Lesná, 2002.

WEINERT, F. E. 2001. Concept of Competence. A Conceptual Clarifikation. In Rychen, D. S., Salganik. L. H. (Eds.) Defining and Selecting Key Competencies. Gottingen: Hogrefe & Huber Publisher, 2001. 264 s. ISBN 978-0-88937-248-1.

Kontaktní adresa autora:
Mgr. Jana Matochová, Ph.D.
Katedra společenských věd
VŠB-TU Ostrava
17. listopadu 15, 708 33 Ostrava-Poruba
Czech republic
Email: jana.matochova@vsb.cz

ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE V PRÁCI UČITEĽA V KONTEXTE SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE

Lýdia Miškolciová, SR

Abstrakt
Každodenné neodkladné riešenie rôznych pedagogických situácií vyvoláva u učiteľa zvýšenú mieru pracovnej záťaže a ich adekvátne riešenie vyžaduje aj primeraný stupeň sociálnej inteligencie. Príspevok prináša teoretickú analýzu tejto problematiky.

Abstract
Everyday handling of various pedagogical situations that cannot be postponed results in increased level of work stress in teacher and the proper resolving demands also a proper degree of social intelligence. This paper brings thetheoretical analysis of the topic.

Kľúčové slová
učiteľské kompetencie, záťaž, stres, zvládanie záťaže, stratégie zvládania

Key words
teachers' competencies, stress, coping with stress, coping strategies

Učiteľ je jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu, výsledky tohto procesu (Průcha, Walterová, Mareš,1998). S pojmom „učiteľ" sa úzko viaže pojem „učiteľské kompetencie".

Pojem kompetencia vo vzťahu k učiteľskej profesii vyjadruje hodnotu pedagogickej profesionality. Kompetenciu je možné chápať aj ako mieru pripravenosti jedinca legitímne reprezentovať svoju kultúrno-spoločenskú rolu. Termín kompetencia učiteľa vyjadruje pripravenosť učiteľa vyrovnať sa s nárokmi svojej profesionálnej roly a súčasne s tým si zachovať potrebnú mieru autenticity vlastnej osobnosti (Slavík, Siňor, 1993, s.156). Profesijné kompetencie učiteľa obsahujú požiadavky kladené na učiteľa, ktoré prirodzene vyplývajú z jeho profesie. Menia sa s historickým vývinom spoločnosti a rozvojom jej výchovno-vzdelávacieho systému. Učiteľova práca má významný spoločenský dosah. Hlboko zasahuje do života celého národa, celej spoločnosti. Učiteľ zachováva a odovzdáva ďalším generáciám kultúrne hodnoty utvorené celým spoločensko-historickým vývinom ľudstva (Špendla, 1974). Učiteľ je aj realizátorom nových koncepcií výchovy a vzdelávania (Obdržálek, 1997, s. 110). Pri súčasnej transformácii našej školy na humanistickú a demokratickú sú na učiteľa zo strany spoločnosti kladené v porovnaní s minulosťou vyššie požiadavky, čo sa odráža v množstve jeho profesijných kompetencií (odborno-predmetových, psychodidaktických, komunikačných, organizačných a riadiacich, diagnostických a intervenčných, sebareflexívnych).

Petlák (2000) uvádza teóriu „šiestich S", vystihujúcu najpotrebnejšie vlastnosti učiteľa, za ktoré pokladá: sebareflexiu, sebahodnotenie, sebavedomie, sebaovládanie, sebareguláciu a sebatvorenie (autokreácia). Kosová (1995) zdôrazňuje, že plnohodnotné osobnosti môže vychovávať predovšetkým plnohodnotná osobnosť. Preto je žiaduce, aby učiteľ bol zrelou, teda autentickou, tvorivou, slobodnou, zodpovednou, všestrannou a celistvou osobnosťou. Kariková (2002) považuje z hľadiska učiteľskej profesie za najdôležitejšie tieto charakteristiky: primerané posúdenie reality, snaha po sebapoznaní, schopnosť ovládať svoje konanie, schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby s inými, činorodosť a tvorivosť, odolnosť voči záťaži, požiadavky na morálne a charakterové vlastnosti učiteľa, zmysel pre humor a schopnosť primeranej komunikácie.

Ďalšou zdôrazňovanou oblasťou sú diagnostické spôsobilosti učiteľa – rozoznanie špecifík žiaka a jeho miesta v skupine, tiež celkovej charakteristiky študijnej skupiny – školskej triedy.

Didaktická pružnosť a motivácia k otvorenosti (hľadanie nových ciest) je ďalšou nevyhnutnou súčasťou profesionálnych kompetencií učiteľa, ktorá v súčasnosti nadobúda na význame. Oveľa naliehavejšie ako rozsah a štruktúra povinného učiva, vystupuje do popredia problém, ako uskutočniť sprostredkovanie učiva, zvlášť, ako so získanými informáciami zaobchádzať. V nie celkom prehľadnom informačnom veku ide predovšetkým o otázky stratégie práce s informáciami (teda posúdenie ich spoľahlivosti, dôveryhodnosti, závažnosti). S tým súvisí aj spájanie fragmentov vedomostí do väčších a zmysluplných celkov a systémov tak, ako sa snaží s poznatkami zaobchádzať napríklad projektové vyučovanie. Ťažisko práce učiteľa sa presúva do oblasti vytvárania vedomia súvislostí, hľadaní hierarchií a informačných systémov.

Na rozdiel od kedysi presnejšie vymedzenej roly učiteľa sa v súčasnosti vynárajú aj nové nároky a predpokladané očakávania vo vzťahu k učiteľovi a jeho profesionálnej role. Gillernová (2003) v tejto súvislosti upozorňuje na nutnosť osvojenia si sociálnych spôsobilostí, pričom akcent kladie na komunikačné spôsobilosti, sociálnu percepciu, empatiu, zvládanie konfliktných situácií a vlastné prejavy učiteľa v tejto oblasti ako inšpiračný a socializačný vzor. Mareš (2002) zdôrazňuje schopnosť učiteľa pracovať s emocionálnou klímou v triede a schopnosť poskytovať sociálnu oporu žiakom.

Splnenie týchto požiadaviek vyžaduje od učiteľa disponovanie primeranou úrovňou sociálnej inteligencie. Thorndike (podľa Birknerová, 2009) v roku 1920 definoval sociálnu inteligenciu ako „schopnosť porozumieť a riadiť mužov a ženy, chlapcov a dievčatá a konať rozumne v ľudských vzťahoch“. Thorndike (zdroj: tamtiež) vo svojej definícii rozlišuje kognitívne (porozumenie druhým ľuďom) a behaviorálne prvky (múdre správanie v medziľudských vzťahoch) sociálnej inteligencie. Mnohí autori neskôr vychádzali z tejto definície. V súčasnosti sa ešte stále pokladá za akceptovanú definícia Vernona (podľa Birknerová, 2009), podľa ktorej sociálna inteligencia zahŕňa schopnosť vychádzať s ľuďmi, poznať sociálne záležitosti, citlivo reagovať na podnety od iných ľudí, ako aj vcítiť sa do dočasných nálad, alebo do zásadných osobnostných vlastností priateľov i cudzích ľudí.

Kosmitzki a John (podľa Birknerová, 2009) vyčlenili tieto zložky sociálnej inteligencie: percepcia psychických stavov a nálad iných ľudí, všeobecná schopnosť vychádzať s inými ľuďmi, poznanie sociálnych pravidiel, vhľad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie, používanie sociálnych techník k manipulácii inými, sociálna adaptácia.

Sociálnu adaptáciu môžeme v jej najširšom význame chápať ako schopnosť prispôsobenia sa meniacim životným okolnostiam. V kontexte učiteľskej práce ide aj o prispôsobovanie metód práce meniacemu sa správaniu žiakov, ktoré často krát pre učiteľa prináša množstvo nečakaných, veľakrát konfliktných pedagogických situácií, ktoré musí neodkladne riešiť.

Učiteľom zaberá ich zamestnanie, vrátane súvisiacich činností, podstatnú časť produktívneho života. Plnenie úloh, plynúcich z profesie, nie je v prípade učiteľov zreteľne ohraničené pobytom v škole. Množstvo povinností, vyplývajúcich z profesie, ich privádza do situácie nadmernej pracovnej záťaže, s ktorou sa mnohí učitelia nevedia adekvátne vyrovnať, v dôsledku čoho vzniká pracovný stres.

Ak uvažujeme o učiteľstve ako o akejkoľvek inej profesii, potom pri analyzovaní učiteľského stresu môžeme vychádzať zo všeobecných poznatkov o pracovnej záťaži a strese. V interakčnom systémovom poňatí pracovný stres vzniká pri rozporuplnom vzťahu pracovných nárokov a individuálnych dispozícií (preťaženie, nevyužitie schopností, nedostatočná stimulácia).

Odolnosť voči pracovným nárokom sa označuje ako pracovná kapacita (Luczak,1971; Weldford,1977; Matoušek, Zastávka,1977 a iní). Pracovná kapacita je podľa Matoušku, Zastávku (1977) chápaná ako súhrnný údaj o aktuálnom stave tých funkcií organizmu, ktoré zabezpečujú pripravenosť k činnosti a ku zvládnutiu pracovných nárokov.

Príčinou pracovného stresu môžu byť podľa Šolcovej (1997) v problémy súvisiace s rolami, ktoré jedinec zastáva (konflikty rolí), nároky súvisiace s obsahom práce (pracovné zaťaženie a zodpovednosť), ťažkosti s komunikáciou, nejasné vymedzenie kompetencií a zodpovednosti, nejasná profesijná perspektíva a nevhodné fyzické prostredie.

Kebza a Šolcová (1998, s.429-447) zdôrazňujú, že v súčasnosti je v súvislosti s pracovnými aj mimopracovnými podmienkami skúmaný predovšetkým psychosociálny stres. Psychosociálny stres v pracovných aj mimopracovných podmienkach môže byť zdrojom zdravotného rizika. Stresogénne podmienky v jednej oblasti zasahujú do prežívania v druhej oblasti. Naopak, pozitívne zisky z jednej oblasti môžu priaznivo ovplyvňovať druhú oblasť.

Nárokom, súvisiacim s pracovnou činnosťou, bola v posledných rokoch venovaná veľká pozornosť. Ukázalo sa, že vysoko stresogénna je práca charakterizovaná vysokými nárokmi na kvalitu, zodpovednosť a pracovné nasadenie pracovníka, pri súčasnej nízkej autonómii pracovnej činnosti. Autonómia pracovnej činnosti predstavuje možnosť pracovníka rozhodovať o tempe práce, jej povahe a podmienkach (Kebza, Šolcová, 1998).

V rámci kategorizácií profesií z pohľadu sociológov (Průcha, 1997) podľa zložitosti, práce patrí činnosť učiteľa ZŠ medzi práce vysoko zložité a kvalifikované s obmedzenou samostatnosťou. V rámci tejto kategorizácie je učiteľom stredných škôl a vysokých škôl, v porovnaní s učiteľmi základných škôl, priradená vyššia pracovná samostatnosť. Z uvedeného zaradenia vyplýva predpoklad, že obmedzená samostatnosť učiteľov ZŠ pri súčasnej zložitosti ich práce môže byť jedným z mnohých potencionálnych činiteľov stresu.

Z výskumu Urbánka (1999) vyplývajú prekvapujúce poznatky o faktickej náplni práce učiteľov. Vyučovanie je síce najviac zastúpenou činnosťou v súbore aktivít učiteľov, ale predstavuje zhruba jednu tretinu celkového objemu pracovného času za týždeň. Činnosti súvisiace s vyučovaním (príprava na vyučovanie, opravy žiackych prác) tvorí tiež skoro tretinu objemu pracovného času. Iné činnosti – zvlášť mimoškolské, majú v objeme pracovného času učiteľov tiež nezanedbateľný podiel. Je teda nesprávne, ak sa posudzuje objem pracovného času učiteľov len podľa počtu hodín ich vyučovacieho úväzku, lebo ten tvorí len minoritnú súčasť ich celkovej práce.

Pedagogické činnosti a situácie však potencionálne obsahujú množstvo rôznych stresorov. Podľa Mlčáka (2000, s.12) pri pokuse charakterizovať psychickú záťaž učiteľov prostredníctvom objektívne identifikovateľných atribútov sociálneho prostredia, t. j. stresorov, či zdrojov záťažových situácií, narážame na problém ich úplnosti. Vytvorenie úplnej klasifikácie týchto zdrojov je komplikované hlavne skutočnosťou, že pri vzniku psychickej záťaže sú významné nielen objektívne vlastnosti vonkajšieho prostredia, ale tiež subjektívne hodnotenie ich významu pre určitú osobnosť. Zdroje psychickej záťaže tak vytvárajú len potencionálne podmienky zvyšujúce štatistickú pravdepodobnosť výskytu stresu, samé o seba však nemusia zákonite viesť ku vzniku stresu, hlavne vtedy, ak sú tieto faktory jedincom hodnotené ako neohrozujúce. Tento názor zastávajú renomovaní autori Lazarus a Folkman (1984), ako aj Tomaszewski, Launier, Laux,Vossel (Mlčák,2000, s.12 -24).

Travers a Cooper (Paulík,1999, s.48) uvádzajú nasledovný prehľad faktorov učiteľského stresu:

- stresory zahrnuté v aktuálnom zamestnaní (nadmerná pracovná záťaž, fyzické pracovné podmienky, úroveň spolupráce a rozhodovania atď.),
- stresory súvisiace s rolou v organizácii (nejednoznačnosť role, konflikty rolí, úroveň zodpovednosti),
- zlé sociálne vzťahy na pracovisku (s kolegami, nadriadenými, podriadenými),

- problémy v kariére (nedostatok perspektívy, malá možnosť profesijného rozvoja a postupu),
- nedostatky v organizačnej štruktúre a klíme (nezodpovedajúci podiel na závažných rozhodnutiach, direktívne byrokratické riadenie atď.),
- nežiaduce prelínanie závažnejších problémov v škole a v živote mimo školy (prenášanie rušivých vplyvov zo školy do rodiny a naopak).

Človek sa so situáciami psychickej záťaže musí nejakým spôsobom vyrovnať. V tejto súvislosti sa stretávame s pojmami „adaptácia" a „zvládanie". Kondáš (1986) dáva adaptáciu na psychickú záťaž do súvislosti so schopnosťou anticipácie záťažovej situácie. Dobrá adaptácia sa dosiahne včasným očakávaním a prípravou na záťaž, a potom postupne klesajúcou veľkosťou reakcie na ňu. Neschopnosť prispôsobiť sa záťaži sa manifestuje vo zvýšenej úrovni podráždenia v CNS a v humorálnych reakciách, s neprimeranou veľkosťou mobilizácie rôznych fyziologických odpovedí na záťaž.

Pojem „zvládanie" vo svojom bežnom význame znamená vedieť si poradiť s určitými úlohami alebo uspokojivo vyriešiť určité životné situácie. V psychologickej terminológii sa zaužíval anglický preklad slova zvládanie –„coping". Kým adaptácia znamená vyrovnávanie sa s bežnou a zvýšenou záťažou, zvládanie tvorí akoby nadstavbu, vyšší stupeň adaptácie, ktorá je nevyhnutná na vyrovnanie sa s hraničnou a extrémnou záťažou (Bratská,2001).

Tiež podľa Strnadovej (2001,s.96) je nutné rozlišovať medzi termínmi „adaptácia" a „coping". Obidva termíny sa vzťahujú k aktivite človeka v náročnej životnej situácii. „Adaptáciou" sa rozumie vyrovnávanie sa so záťažou, ktorá je v relatívne normálnych medziach, v obvyklej, bežnej, pre človeka pomerne dobre zvládnuteľnej tolerancii. Termínom „coping" sa rozumie stretnutie človeka s neprimeranou, nadlimitnou záťažou – mimoriadne silnou a mimoriadne dlhou (tzv. distres). V tejto súvislosti zvažujeme požiadavky kladené na človeka a tiež zdroje jeho síl. Křivohlavý (1994) zastáva názor, že zvládaním rozumieme boj človeka s neprimeranou, nadlimitnou záťažou. Nadlimitnosť sa chápe vo vzťahu k intenzite, ako aj dobe trvania záťaže. Pri zvládaní ide teda o mimoriadne silnú a mimoriadne dlhotrvajúcu záťaž.

Latacková (podľa Ficková, 2003) definuje coping ako odpoveď na situácie charakterizované neistotou a významnými dôsledkami vyplývajúcimi z riešenia problémových situácií. Uvedená autorka opisuje stres a coping ako dynamický proces zahŕňajúci štyri zložky: stresory prostredia, kognitívny odhad týchto stresorov ako existujúcich situácií, úroveň stresu prežívanú psychofyziologicky a behaviorálne, copingové správanie. Súhrnne je možné uviesť, že v prístupe odborníkov k problematike zvládania sú známe tri tendencie: dispozičný, situačný a interakčný prístup.

Zástancovia dispozičného prístupu považujú zvládanie za dispozičnú črtu alebo typickú, návykovú preferenciu prístupu k problémom. V súlade s týmto chápaním predpokladajú, že existuje určitá intraindividuálna stabilita v preferovaní stratégií zvládania a zároveň medzi ľuďmi sú interindividuálne diferencie v používaných spôsoboch správania. Každý používa určitú preferovanú a fixovanú sadu postupov zvládania pretrvávajúcu nezávisle od času a meniacich sa podmienok (Baumgartner, 2001).

V situačnom prístupe sa zdôrazňuje vplyv situácie ako určujúcej príčiny správania. Copingové reakcie na stresovú situáciu sa chápu ako determinované typom situácií. Predstavitelia tohto prístupu tvrdia, že existujú určité skupiny podobných stresových situácií, ktorým zodpovedajú určité typy postupov zvládania.

V tejto súvislosti McCrae (1984) poukázal na to, že ľudia odpovedajú rozdielne na tri typy stresových situácií: situáciu výzvy (uzavretie manželstva, narodenie dieťaťa), situáciu ohrozenia (ochorenie, nezamestnanosť) a situáciu straty (smrť blízkej osoby, rozvod). Interakčný prístup zdôrazňuje interakciu osobnosti a situácie ako základ správania. Predpokladá, že správanie je funkciou nepretržitého mnohosmerného procesu interakcií osoby

a situácie. Na strane osobnosti sú to kognitívne, motivačné a emocionálne faktory, ktoré majú dôležitú úlohu pri determinácii správania, a na strane situácií sa za determinujúci faktor správania pokladá psychologický význam situácie.

Bratská (2001,s.111) zaraďuje stratégie zvládania stresu pod tzv. zvládacie vzorce, kam podľa autorky patria aj zvládacie štýly. Autorka definuje zvládacie stratégie ako „návykové, transsituačné, relatívne konzistentné vzorce spracovania a zvládania na behaviorálnej, kognitívnej alebo zážitkovej úrovni, ktoré jedinec používa pri stretávaní sa s internými alebo externými stresormi“. Paulhanová (podľa Sarmány Schuller, 1994) za najvýznamnejšiu copingovú stratégiu považuje: modifikáciu pozornosti a druhou stratégiou, ktorú zdôrazňuje je zmena subjektívneho významu udalostí, predovšetkým generovaním pozitívnych emócií, ktoré majú za následok zníženie tenzie.

Modifikácia pozornosti – ako prvá z uvedených stratégií – sa uskutočňuje buď v podobe stratégií odmietnutia či vyhnutia, alebo v podobe sústredenia sa na zdroj stresu. Podľa autorky, často je používaná stratégia vyhnutia sa, a to predovšetkým vo forme istej náhrady, ako je šport, hra, relaxácia. Do rámca modifikácie pozornosti je možné podľa Paulhanovej (tamtiež) zaradiť aj tzv. vigilačný coping, ktorý má v zásade dve formy - prvou je vyhľadávanie informácií a druhou vytvorenie plánu riešenia problému. Podľa tohto modelu vigilancia predstavuje optimálny štýl rozhodovania vyznačujúci sa starostlivým spracovávaním informácií. Jej opakom sú tri maladaptívne štýly: uspokojenie – predstavuje jednoduchú reakciu prvého riešenia, ktoré sa naskytne, hypervigilancia – koncipovanie unáhlených rozhodnutí, nesprávne sústredenie, bez zváženia alternatív, defenzívne vyhnutie – obsahuje vyhnutie sa zodpovednosti voči iným, ide o prokrastináciu alebo racionalizáciu.

Pokúsime sa uviesť príklady uvedených štýlov prejavujúcich sa v konaní učiteľa. Budeme pritom vychádzať z jednoduchej modelovej situácie:

Žiak štvrtého ročníka gymnázia, predtým bezproblémový žiak, mal v druhom polroku niekoľko bez ospravedlnenia vymeškaných dní. Svoju absenciu nijako neodôvodnil, pretože mu bolo nepríjemné priznať pravdu: otec náhle opustil rodinu a on sa musel starať o matku, ktorá odchod svojho manžela psychicky nezvládala.

Učiteľ, pre ktorého sú problémy s dochádzkou žiakov v poslednom ročníku stredoškolského štúdia faktorom stresu, môže využiť v uvedenom prípade vigilačný coping, to znamená, že sa bude snažiť zistiť dôvody neprítomnosti žiaka a až po ich dôkladnom zvážení rozhodne, či žiak bude mať neospravedlnené hodiny.

Učiteľ môže však využiť aj maladaptívne štýly správania:

Uspokojenie - žiakovi pred ostatnými spolužiakmi vynadá a povie, že len preto mu nedá neospravedlnené hodiny, lebo mu pred maturitou nechce komplikovať život.

Hypervigilanciu – oznámi žiakovi, že ak nemá ospravedlnenie od lekára, na koncoročnom vysvedčení bude mať zníženú známku zo správania (čo mu môže skomplikovať prijatie na vysokú školu).

Defenzívne vyhnutie – učiteľ oznámi žiakovi, že mu nestojí za to, aby mu venoval čas a jeho prípad posunie na rozhodnutie vedeniu školy.

Pri riešení problematiky stratégií zvládania Mikšík (2001) vychádza zo širokého konceptu nešpecifických zmien v psychike pri riešení záťaže. Tieto zmeny prebiehajú podľa neho v troch fázach. V prvej fáze dochádza k mobilizácii psychických síl, náplňou druhej fázy je samotné riešenie záťaže (realizuje sa mechanizmami rezistencie, alebo mechanizmami adjustácie), v tretej fáze dochádza buď k obnoveniu normality (ak sa podarí záťaž vyriešiť), alebo k zlyhaniu (po poddaní sa záťaži). Podľa Mikšíka (tamtiež) v druhej fáze – fáze samotného riešenia záťaže, je u ľudí zjavná rozmanitosť foriem riešenia, prejavujúca sa špecifickými reakciami, ktoré iní autori pomenúvajú copingovými stratégiami.

Špecifické reakcie majú zaistiť: buď dosiahnutie vytýčeného cieľa (napriek pôsobeniu zaťažujúcich faktorov), to znamená prekonávať rušivé účinky a vplyvy záťaže, alebo udržanie (resp. obnovenie) psychickej rovnováhy v kontexte novej situácie (ktorú prináša záťaž), to znamená priamo riešiť vzniknutú záťaž.

Príklad (priame riešenie vzniknutej záťaže):

Nový školský zákon priniesol do systému edukácie zmeny, ktorých realizácia znamená pre učiteľov zvýšenú záťaž. Učiteľ vzniknutú situáciu môže riešiť inováciou časovo-tematických plánov, čo pre neho bude predstavovať zvýšené pracovné úsilie. Vynaloženie tejto námahy je však nevyhnutné z hľadiska dosahovania predpísaných vzdelávacích štandardov a z hľadiska vytvorenia vhodných psychosociálnych podmienok pre vzdelávanie. Učiteľ si teda sám ujasní obsah vzdelávania, ktoré bude poskytovať žiakom, čo v konečnom dôsledku nájde pozitívny odraz v atmosfére triedy a školy. Pripravenosť a vyrovnanosť učiteľa nájde odozvu v pozitívnom prístupe žiaka k vyučovaniu.

Podľa Mikšíka (tamtiež), ak sa nedarí vyriešiť aktualizovanú záťažovú situáciu, dochádza k rozvoju niektorej formy z bohatej škály psychických rezignácií, ako cesty redukcie zhubnej deštrukcie psychiky. Ide o patologický únik zo situačných tlakov, ktorý môže nadobúdať niektorú z troch dichotomických foriem:

• potlačenie alebo kompenzácia – v zmysle protikladných foriem úniku z tlaku situácie ich zdanlivým vyriešením (bagatelizáciou, alebo nájdením náhradného východiska),

Príklad:

Ambiciózna učiteľka je zo strany riaditeľky školy viac kontrolovaná a jej pracovné výsledky podrobované častejšej kritike ako u ostatných učiteľov, pretože v nej riaditeľka vidí jedinca ohrozujúceho jej vedúcu pozíciu. Tlak, ktorý táto situáciu vyvoláva, môže učiteľka riešiť:

potlačením - bude sama pred sebou predstierať, že sa nič nedeje a bude veriť tomu, že správanie riaditeľky nie je cielené, ale náhodné

kompenzáciou – zvýšený psychický tlak bude nevedomky presúvať na svojich žiakov, čo sa prejaví zvýšenou nedôverou, nadmernou kontrolou, upodozrievaním z nečestných praktík (odpisovanie pri písomných testoch a pod.)čím môže učiteľka významne negatívne zasahovať do sociálnej klímy triedy.

• somatizácia alebo sublimácia (resp. spiritualizácia) – sú protikladné formy transformácie psychického napätia z tlaku záťaže do telesnej sféry (civilizačné choroby), či do sféry „oduševnenia sa“ (oslobodenie sa od psychických tenzií orientáciou na „vyššie princípy“).

Príklad :

Učiteľka môže vo vyššie uvedenej situácii reagovať aj somatizáciou, to znamená, že pod vplyvom stresu vyvolaného bossingom sa u nej začnú prejavovať v zvýšenej miere rôzne telesné ťažkosti, čo sa odrazí v zvýšenej absencii učiteľky na vyučovaní a následne v kvalite získaných vedomostí žiakov.

Učiteľka môže nájsť úľavu tiež v primknutí sa k princípom buď legálneho náboženstva, v horšom prípade k sektárskemu hnutiu, pričom je pravdepodobné, že niektoré jeho morálne zdeformované princípy, s ktorými sa stotožnila bude presúvať na svojich žiakov. V tomto prípade by reagovala spiritualizáciou.

• regresia, alebo transgresia – predstavujú protikladné smery v patologických prejavoch rozvoja človeka (zrenia, vývoja) vplyvom záťaže smerom späť, či vpred.

Príklad (stagnácia, transgresia):

Vplyvom pretrvávajúcej záťaže, ktorú bossing vyvoláva, môže začať pôvodne nadmerne ambiciózna učiteľka najprv profesijne stagnovať, alebo dokonca zanedbávať svoju prácu, alebo naopak, bude sa snažiť ešte viac s zdokonaľovať. Kým v prvom prípade sa to môže odraziť v nedostatočných požiadavkách na žiakov, v druhom prípade môžu byť požiadavky učiteľky neprimerané, čiže v obidvoch prípadoch nevhodné.

Podľa Mareša (2002, s.312-314) človek niekedy používa špecifické stratégie zvládania, ktoré už dopredu signalizujú, že sa vyskytli určité prekážky, ktoré nedovolia problémovú situáciu úspešne zvládnuť. Pre tento zmienený špecifický postup navrhli americkí psychológovia Jones a Berglas (podľa Mareš, tamtiež) označenie self-handicapping strategies. Zmienená stratégia patrí medzi nevhodné postupy zvládania záťaže, ide vlastne o variantu vyhýbavého správania, uhýbavých manévrov, utekania pred zodpovednosťou. Jedinec argumentuje napríklad tým, že na zvládanie úloh je málo času, že sa podmienky zhoršili, že nie je možné tak dlho usilovne pracovať – len aby nemusel priznať absenciu schopností, skúseností, kompetencií, vôle prekonávať prekážky. Výraz self-handicapping strategies bol po dohode s lingvistami preložený ako stratégia zámerného sebaznevýhodňovania.

Stratégia zámerného sebaznevýhodňovania zahŕňa defenzívne zvládacie stratégie, ktorými sa jedinec snaží redukovať riziká, ktoré mu hrozia pri hodnotení jeho osobnostných kvalít inými ľuďmi v prípade, že v záťažovej situácii zlyhá. K týmto rizikám patrí: vonkajšie spochybňovanie jeho osobnostných kvalít, jeho kompetentnosti, ale tiež vnútorné pochybnosti, ktoré by spoločne mohli vyústiť do zhoršeného sebahodnotenia a sebapoňatia Podľa Mareša (tamtiež) zámerné sebaznevýhodňovanie síce tlmí negatívny vplyv na sebaoceňovanie jednotlivca, na vnímanú osobnostnú zdatnosť a celkové sebapoňatie, ale súčasne sa znižuje jedincovo kognitívne angažovanie sa, demobilizuje jedincovo úsilie, tlmí autoreguláciu a tým všetkým ešte zvyšuje riziko zlyhania.

Príklad:

Konzervatívny učiteľ, ktorému sa zdá pohodlná pracovná rutina, sám seba chráni pred kritikou zo strany svojich tvorivejších kolegov tým, že navonok proklamuje nevhodné podmienky na tvorivý prístup k edukačnej činnosti. Bude poukazovať na nedostatočné materiálno – technické vybavenie školy, na nezáujem zo strany žiakov, bude zdôrazňovať svoju ťažkú rodinnú situáciu. Tak si vopred zabezpečí ospravedlnenie zo strany kolegov v prípade pracovného zlyhania, čím do istej miery predíde zníženiu sebaúcty, čiže ochráni integritu svojej osobnosti. V konečnom dôsledku tento coping opäť poškodí žiakov, pretože netvorivý prístup učiteľa k vyučovaniu ich nebude stimulovať k lepším učebným výhonom.

Zhrnutie

Škola je prostredím, v ktorom prebieha inštitucionalizovaná forma socializácie dieťaťa a mladého človeka. V súčasnej dobe pokračuje transformácia roly učiteľa, hlavne v tej oblasti, kde je nezastupiteľný – odovzdávanie hodnôt, investícia vlastnej osobnosti učiteľa a poskytovanie modelu zvládania náročných situácií. Učiteľ ponúka sociálny vzor svojim žiakom a to nielen pre život v škole. V systéme ďalšieho vzdelávania sa by sa preto učitelia mali sústreďovať aj na prehlbovanie spôsobilostí zameraných na adekvátne zvládanie záťaže, ktorú ich práca prináša.

Literatúra

BAUMGARTNER, F. 2001. Zvládanie stresu- coping. In: *Aplikovaná sociální psychologie II*, Praha: Grada publishing, 2001, s. 260, ISBN 80-247-0042-5.

BIRKNEROVÁ, Z. 2009. Sociálna a emocionálna inteligencia, ich ponímanie, potreba a možnosti využitia pri príprave manažérov. In: *Manažment podnikania a vecí verejných*. Roč. IV, č.10, 2009, s. 9-18, ISSN 1337-051-0.

BRATSKÁ, M. 2001. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Bratislava: Práca, 2001, 325 s. ISBN 80-7094-292-4.

FICKOVÁ, E. 2003. Vekové rozdiely v zvládaní stresu a osobnosti žien. In: *Zvládanie záťaže a adjustácia v kontexte veku a osobnosti*. Ruiselová, Z. (Ed.), Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2003, s. 73-86. ISBN 80-88910-14-5.

GILLERNOVÁ, I. 2003. Sociální dovednosti jako součast profesní kompetence učitle. In: *Pedagogická orientace*, 2003, č. 2, s. 83-94. ISSN 1211-4669.

KARIKOVÁ S. 2002. *Utváranie vzťahu k učiteľskej profesii z hľadiska ontogenézy psychiky*. Habilitačná práca. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 1998. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti. In: *Československá psychologie*, roč. XXXXII, 1998, č. 5, s. 429-447.

KONDÁŠ,O.1986. *Propres–program na prekonávanie stresu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1986.

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na I. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1995.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum, 1994.

MAREŠ, J. 2002. Nové pohledy na vztah mezi učitelem a žáky. In: *Vedení školy*. Praha: Raabe, 2002.

MATOUŠEK, O., ZASTÁVKA, Z.: *Metody rozboru a hodnocení systému člověk – stroj*. Praha: SNTL, 1977.

MCCRAE, R. R. 1984. Situational determinants of coping responces: Loss, threat, and challenge. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1984, s. 919-928.

MIKŠÍK, O. 2001. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2001, 257 s. ISBN 80-246-0240-7.

MIŠKOLCIOVÁ, L. 2005. *Burnout syndróm ako dôsledok chronického stresu v práci učiteľa*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2005.

MLČÁK, Z. 2000. K teoretickému paradigmu psychické zátěže učitelů. In: *Pedagogická orientace*, 2000, č 3, s.12 –24. ISSN 1211-4669.

OBDRŽÁLEK, Z. 1997. Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia. In: *Pedagogická revue*, roč.49, 1997, č.3-4, s.110. ISSN 1335-1982.

PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, ISBN 80-7042-550-4.

PETLÁK, E.2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

PRŮCHA J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

SARMÁNY SCHULLER,I. 1994. Kognitívne štýly a coping. In: Ruiselová, Z.,Ficková,E.(Eds.)*Poznávanie a zvládanie záťažových situácií I.*, Bratislava: ÚEPs SAV, 1994, s.27-48.

SLAVÍK, J., SIŇOR, S.1993**.** Kompetence učitele v reflektování výuky. In: *Pedagogika*, roč. XXXXIII, 1993, č. 2, s. 156-157. ISSN 0031 – 3815.

ŠOLCOVÁ, I. 1997. Celkové pracovné zatížení české populace. In: *Československá psychologie*, roč. XLI, 1997, č. 2, s. 157-162, ISSN 0009-062X.

ŠPENDLA, V. 1974. *Učiteľ a učiteľská profesia*. Bratislava: SPN, 1974, 292 s.

URBÁNEK, P. 1999. Profesní časové zatížení učitelu ZŠ. In: *Pedagogika*, roč. XLIX,1999, č. 3, s. 277-288. ISSN 0031-3815.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Lýdia Miškolciová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
97411 Banská Bystrica, SR
lydia.miskolciova@umb.sk

SOCIÁLNA ZRELOSŤ (INTELIGENCIA) SUBJEKTOV MANAŽMENTU A JEJ VPLYV NA DLHODOBÝ UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ ĽUDSKEJ CIVILIZÁCIE

Ján Porvazník, SR

Abstrakt
Subjekty manažmentu a ich celostná inteligencia. Ohodnocovanie vedomostnej inteligencie. Vymedzenia sociálnej inteligencie. Sociálna inteligencia a sociálna zrelosť subjektov manažmentu. Základné charakteristiky sociálnej zrelosti subjektov manažmentu. Súčasné problémy ľudskej civilizácie a potreba ich riešenia subjektami manažmentu s rozvinutou celostnou spôsobilosťou.

Abstract
Subjects of management and their holistic intelligence. Evaluation of knowledge intelligence. Definition of social intelligence. Social intelligence and social maturity of managers. Basic characteristics of social maturity of managers. Current problems of human civilisation and the need of their solving by managers with developped competencies.

Kľúčové slová
Subjekty manažmentu, celostná inteligencia, vedomostná inteligencia, sociálna inteligencia, sociálna zrelosť, problémy civilizácie, manažérska kompetentnosť.

Key words
Subjects of management, holistic intelligence, knowledge intelligence, social intelligence, social maturity, problems of civilisation, managerial competencies.

1 Subjekty manažmentu a ich celostná inteligencia

V súčasnej praxi sa často za subjekt manažmentu považuje človek, ktorý riadi alebo vedie iných ľudí. Zabúda sa na to, že každý jednotlivec, učiteľ, lekár, študent, politik, štátnik, a nie len vlastník, top manažér a pod. si riadia svoj vlastný pracovný i súkromný život. Ich úspech v práci i v osobnom živote závisí od toho, čo vedia, čo dokážu a aké majú osobnostné vlastnosti. Žiaľ, pri hodnotení ľudí, bez ohľadu na to, či sú riadení alebo riadia iných ľudí kladieme dnes dôraz predovšetkým na to, čo vedia a čo dokážu, teda, aké majú odborné vedomosti a schopnosti, zručnosti ich využiť v každodennom živote. Menej sa zaujímame o to, ako sa s výsledkami ich práce nakladá. Nehodnotíme, či z výsledkov ich práce majú úžitok len oni sami, alebo aj iní ľudia.

Najmä v prvej dekáde nového tisícročia sa začal rozvíjať celostný koncept manažmentu, ktorý nastoľuje potrebu ohodnocovania celostnej spôsobilosti subjektov manažmentu. Z pohľadu inteligencie prichádza tento koncept s pojmom celostnej inteligencie (CQ), interpretovanej ako celostná kompetentnosť príslušného subjektu manažmentu. Celostnú kompetentnosť tvoria tri, nie dve časti a to IQ, odborná zdatnosť každého človeka, teda to, aké má vedomosti, či poznatky, AQ, jeho aplikačná zručnosť, to, ako dokáže v každodennom živote poznatky využívať a SQ, jeho sociálna zrelosť, jeho osobnostné vlastnosti, od ktorých závisí, ako sa nakladá s výsledkom jeho práce. Teda celostnú spôsobilosť pomocou pojmu inteligencia možno vyjadriť ako CQ = IQ, AQ, SQ. Uvedený pohľad v ďalšom hlbšie objasníme.

Už na začiatku 20-tého storočia, v roku 1905 vznikli prvé testy na ohodnocovanie vedomostnej úrovne jednotlivcov. Začali sa využívať v školskom prostredí na ohodnocovanie vedomostí, ktoré získali deti, či mladí ľudia po absolvovaní škôl. Rôzne spôsoby ohodnocovania vedomostnej úrovne žiakov, študentov a frekventantov ďalšieho vzdelávania sa využívajú dodnes. Známe sú pod pojmami inteligenčné vedomostné testy.

Ak hovoríme o vedomostnej inteligencii, vzniká otázka, či je to všetko, čo pre človeka v spoločnosti pri tvorbe hodnôt a ich prerozdeľovaniu (obchodovaní s nimi) je to najdôležitejšie. Skôr, ako sa pokúsime podrobnejšie vysloviť vlastný názor na položenú otázku, považujeme za potrebné objasniť samotný pojem inteligencia. „Inteligencia je schopnosť jednotlivca odpovedať na podnety z okolitého prostredia najlepším možným spôsobom“ (Brokuta, Braunová, 1997). „Inteligencia je súbor rozumových schopností, rozumová bystrosť, nadanie, chápavosť“ (Šaling a kol., 1997). V odbornej literatúre existuje veľa iných definícii inteligencie. Nami uvedené dve vymedzenia využijeme na podrobnejšiu analýzu.

Prvé vymedzenie inteligencie súvisí so schopnosťou osvojiť si vedomosti. Druhé so schopnosťou tieto vedomosti využiť, „ ... odpovedať na podnety okolia najlepším možným spôsobom.“ Pochopiteľne na to, aby človek reagoval na podnety okolia najlepším možným spôsobom, popri schopnosti reagovať – konať, musí mať určitú úroveň vedomostí, ale predovšetkým praktickú zručnosť konať. Ale aj vedomosť ako konať a zručnosť konať neodpovedá na otázku zmyslu konania.

Človek sa učí konať osvojovaním si vedomostí a využívaním ich v každodennom živote preto, aby si zachoval vlastnú existenciu, ale jeho existencia nezávisí len od neho samotného. Človek je tvor spoločenský, žije a pracuje (koná) spolu s inými ľuďmi a za základnú otázku jeho dlhodobého prežitia, ktorú je nutné zodpovedať, treba považovať to, ako nakladať s výsledkom vlastného konania. Osvojiť si ho, zmocniť sa ho úplne, sebecky, aj keď vlastné konanie je umožnené podieľaním sa na jeho priebehu a konaním iných ľudí (spoločenská deľba práce)? Alebo s výsledkom vlastného konania sa primerane podeliť s inými ľuďmi? Človek vytvára spoločne s inými ľuďmi viac produktov, ako spotrebuje a potrebuje. Aby mohol predať to, čo utvoril a kúpiť to, čo neutvoril, potrebuje, aby platili určité nástroje (prostriedky) a pravidlá sprevádzajúce vytváranie produktov. Ak sa na vytváraní produktov podieľajú spoločne mnohí ľudia, ktorí sa organizujú do určitých spoločných skupín a medzi skupinami a jednotlivcami sú určité vzťahy a väzby v rámci celku, v ktorom sa produkty utvárajú, potom je nevyhnutné sa zamýšľať nad tým, ako sa vytvorené produkty medzi nich rozdelia. Tu máme na mysli predovšetkým to, že privlastnenie si výsledkov práce by malo závisieť nielen od vlastníckych vzťahov, ale od skutočnosti, ktoré vypovedajú o tom, aký je podiel jednotlivcov na tvorbe produktov.

Kam vedie ekonomický darwinizmus v súčasnom globálnom prostredí? Ako konajú predstavitelia moci a majitelia multinacionálnych korporácií, to sa v súčasnom období každý vnímavý človek presviedča tak na sebe samom, ale predovšetkým na väčšine stále chudobnejšej ľudskej civilizácie. Teda popri vedomostnej a konatívnej (aplikačnej, praktickej) inteligencii každého človeka je potrebné sa pri obsadzovaní manažérskych a iných pracovných pozícií stále viac zamýšľať nad úrovňou sociálnej (spirituálnej) inteligencie každého človeka, osobitne tých predstaviteľov ľudskej civilizácie, ktorí majú v rukách politickú a vlastnícku moc. A preto je veľmi žiaduce rozpracovať podstatu sociálnej inteligencie, či skôr sociálnej zrelosti tých, ktorí vládnu, či už mocou, alebo majetkom.

Odborná literatúra z manažmentu stále s väčšou naliehavosťou začína zdôrazňovať pilier či rozmer sociálnej zrelosti pracovníkov vo všeobecnosti a osobitne politikov a vlastníkov a manažérov. Doterajšie publikácie o sociálnej inteligencii kladú dôraz len na niektoré aspekty osobnostných vlastností človeka, ktoré sa neúplne zamýšľajú nad tým, aké sú pravidlá rozdeľovania vytvorených produktov. Sociálna inteligencia kladie dôraz len na takéto aspekty:

- spoločenská zodpovednosť organizácie,
- postoje pracovníkov,
- kultúra práce,
- podnikateľská či manažérska, ale aj pracovná etika, etické štandardy,
- dodržiavanie prijatých pravidiel a právnych noriem.

Sociálna zrelosť je však ďaleko širší pojem, ale vymedziť ju vôbec nie je jednoduché. Názory ľudí na to, čo je ľudské, morálne, etické, kultúrne, dobré a pod. sú rozdielne. Sociálna zrelosť je vedomé alebo nevedomé zachovávanie základných ľudských princípov správania sa (ktoré vychádza z rovnakých princípov vnímania, poznávania a hodnotenia), vďaka ktorým sa zachováva celostnosť osobnosti. Tieto princípy sú založené na rozlišovaní medzi humánnym a nehumánnym, dobrým a zlým, správnym a nesprávnym, pričom sa človek nezameriava iba na samotný cieľ, ktorý má byť dosiahnutý v súlade s týmto myslením, ale aj na použité prostriedky k jeho dosiahnutiu (Donnely, Gibson, Ivancevica, 1997, str.129).

Podľa citovaných autorov za sociálne zodpovedné správanie sa organizácie možno považovať také správanie sa, ktoré je v súlade s platnými zákonmi a predpismi. Pretože spoločnosť umožňuje podnikať, majú podnikateľské organizácie voči spoločnosti povinnosť vytvárať zisk. Ak ho vytvárajú legálne, potom je ich správanie sa sociálne zodpovedné. Naopak, ak vyvíjajú činnosť nelegálne alebo sa neusilujú o zisk, potom je ich správanie sa nezodpovedné.

Ponímanie sociálnej zrelosti subjektov manažmentu prostredníctvom ich sociálnej zodpovednosti za vytváranie zisku je pre humánny rozvoj ľudstva v novom tisícročí zúžené. Nerieši otázku spravodlivosti rozdeľovania zisku na základe podielu na jeho tvorbe. Ch. Handy (1997, str.27) uvádza: Korporácia ako peňažné vyjadrenie hodnoty majetku vlastníkov akcií nezodpovedá potrebám budúcej demokratickej spoločnosti a neukazuje, kde je jej skutočná sila. Tá je v ľuďoch, ktorí vytvárajú hodnoty (a nielen vlastnia majetok – poznámka autora). Ak silu korporácie tvoria predovšetkým kompetentní manažéri a zamestnanci, ktorí v nej pracujú, potom predstava, že akcionári sú vlastníkmi týchto ľudí, je jednoducho amorálna.

Už na inom mieste uvádzame, že ľudí, či sú už v pozícii vlastníkov, manažérov alebo zamestnancov, môže k práci, k tvorbe hodnôt motivovať buď len osobný záujem, alebo okrem neho aj širší, verejný záujem. Všetci, ktorí zastávajú názor, že ľudí motivuje iba ich osobný záujem, sú v prevažnej miere presvedčení, že ten, kto chce prežiť, musí sa neustále starať len o seba. Vzniká otázka, či možno o takýchto ľuďoch povedať, že sú sociálne zrelí. Ľudia, ktorých motivujú okrem osobného záujmu aj veci verejné, obyčajne radi prispievajú k tvorbe niečoho, čo by slúžilo mnohým ľuďom.

Sociálna zrelosť je záležitosťou vnútra človeka, je to jeho filozofia, jeho cítenie, a preto sme tento pilier nazvali aj múdrosťou. Múdrosť však nie je učenosť. Lebo nie každý učený je aj múdry a pravdaže, nie každý múdry je nutne v bežnom zmysle aj školeným človekom – lebo múdri sú aj medzi ľuďmi bez školského vzdelania. Každá skupina ľudí, každá firma, inštitúcia, útvar má svojich múdrych ľudí. Aj univerzity, vedecké inštitúcie, lekári, advokáti, politici. Ak povieme: múdry architekt, novinár, manažér, lekár, profesor, nemyslíme pritom, že je múdry preto, že je architektom, novinárom.... alebo, že by viac vedel ako iný architekt či novinár. Hovoríme, že je múdry okrem toho, že azda aj veľa vie, má v sebe čosi navyše. Múdrosť často prisúdime človeku bez vyššieho vzdelania, lebo má v sebe niečo mimoriadne ľudské.

Čo je múdrosť? Prečo nie je múdry každý vysoko vzdelaný človek – hoci má na to väčšie predpoklady ako nevzdelaný? Je to čosi navyše alebo vedomosť a súčasne spôsob ako myslieť, hovoriť, usudzovať, rozhodovať, konať, správať sa v súkromí a spoločnosti? Je to azda akási schopnosť ináč vidieť svet, človeka, spoločnosť, vedu, umenie, čas, večnosť. Múdrosť je predovšetkým plodom vnútorného poznania a dobra. Múdry však cíti, že nikdy nedosiahne plnosť toho, čo sú charakteristiky múdrosti – lásky k pravde, k dobru, spravodlivosti, poctivosti, ľudskosti a ďalších dokonalostí. Preto každým priblížením k múdrosti rastie túžba po nej.

Múdrosť človeka i národov je ich citová a duchovná otvorenosť a neustály citový a duchovný rast. V dejinách ľudstva takmer každá kultúra mala svoje umenie, hudbu, tance, architektúru, poéziu, príbehy, hrnčiarstvo a sochárstvo. Túžba tvoriť nie je obmedzená na žiadnu vieru, národnosť, presvedčenie, výchovu alebo éru. Potreba tvoriť je v každom z nás, nie je obmedzená iba na umenie, ale zahŕňa v sebe celý život, počnúc svetskými vecami až po duchovné.

Základom duchovna (duchovnej cesty, duchovného života) je vedomie a cítenie. Ten, kto niečo vie, aj tomu verí. Keď je pritom vnímavý, cítenie mu ukáže v predstihu správnu cestu. Na ľuďoch si treba vážiť vieru v ľudskosť, v krásu, v dobro, lásku, spravodlivosť, česť. Ľudia s takou vierou a konaním sú sociálne zrelí ľudia. Ako veria, tak aj konajú. A v živote je to veľmi ťažké. **Preto je málo veriacich, veľa veriteľov a najviac dlžníkov**. Ale je veľa takých, ktorí sa k takému ideálu snažia priblížiť. Stýkať sa s takými ľuďmi znamená dostávať a dávať zároveň. A to je vízia kompetentnosti. A preto je mladým ľuďom treba poradiť.

Buďte humánni ľudia a vlastenci. To znamená ísť do sveta, naučiť sa, presadiť sa, vrátiť sa, založiť rodinu a veriť, pracovať, milovať. Neporovnávať sa s Maďarom, Čechom, Američanom či Číňanom. Porovnávať sa sám so sebou. Byť lepším, ako si bol včera. V každodennom živote je to omnoho zložitejšie. To, čo je pre jedného človeka múdrosť – teda humánnosť, cit, obetavosť, skromnosť a ušľachtilosť – je pre iného sebeckosť alebo hlúposť. Pravda, túto skutočnosť si dokážu uvedomiť len múdri ľudia. V duchu Platónových myšlienok možno vysloviť názor, že aj subjekty manažmentu sa delia na dve skupiny: na tých, ktorí nevedia, že nevedia (hlupáci, sebci, chytráci) a na tých, ktorí vedia, že nevedia (múdri, ušľachtilí, humánni).

Človek svojou prácou poznáva, projektuje, koná a hodnotí. Vyplýva to z jeho duchovnej podstaty. Vie, že má žiť ako človek a toto vedomie je akýmsi vrodeným imperatívom takmer všetkých zdravých ľudí. Medzi múdrosťou – sociálnosťou a rozumnosťou – odborným poznaním človeka by mal existovať veľmi úzky vzťah, lebo v opačnom prípade môže odbornosť skĺznuť tam, kde nechceme, to znamená, proti človeku.

„So svojimi pudmi možno narábať ako záhradník s výhonkami, ale málokto vie zárodky zlosti, súcitu, premýšľania, márnivosti vypestovať tak plodne a užitočne, ako krásne vzácne ovocie; možno to urobiť s dobrým a aj zlým vkusom záhradníka... Možno aj bez akýchkoľvek vedomostí a úvah dopustiť, aby rastliny vyrastali v zhode so svojimi prirodzenými prednosťami... To všetko si môžeme zvoliť: ale koľkí už vedia, že máme túto voľbu? Či väčšina neverí v seba ako v dovŕšený fakt?" (Nietzsche, 1995, str.41).

Sociálnu zrelosť by sme mohli na základe predošlého citátu nazvať akousi schopnosťou samo zdokonaľovať sa, neustále postupovať dopredu sebavýchovným procesom. Ako opak

k nečinnému zmiereniu sa so svojou nedokonalosťou a prizeraniu sa, ako sa rozrastajú naše nedostatky, naša nekompetentnosť vzhľadom k vzrastajúcim nárokom okolia stúpa. Pritom táto schopnosť môže byť človeku prirodzene daná, ale, a to je podstatné, existuje istý okruh jej formovania, ktorý je celkom závislý na každom jedincovi – na jeho vôli, snahe a ambíciách. Pokiaľ ďalej rozvedieme načrtnutú myšlienku o ľudskej voľbe, dospejeme k tomu, že samotné uvedomenie si, nám danej možnosti ďalej rozvíjať a zdokonaľovať sa, je u človeka už krokom vpred, teda vyšším štádiom sociálnej zrelosti.

2 Sociálna zrelosť a jej miesto v celostnej spôsobilosti človeka

V anglosaskej odbornej literatúre sa pojem sociálnej zrelosti (social maturity) objavuje len sporadicky. V prevažnej miere sa používa pojem sociálna inteligencia (social inteligence), ktorý použil už v roku 1920 Thorndike (Birknerová, 2010). Sociálnou inteligenciou, sociálnym poznaním človeka mnohí autori rozumejú najmä etické správanie sa (napríklad spôsobilosť rozpoznať a uplatňovať) pri stravovaní, pri komunikácií, dodržiavanie dohovoreného termínu pri stretnutiach, schopnosť kontrolovať a maskovať prejavy emócií, schopnosť získať náklonnosť ľudí, teda všetko to, čo sa dá natrénovať ak človek sa s tým stotožní a má na to vôľu. Za sociálne inteligentných sa považujú vo vyššie uvedenom zmysle ľudia, ktorí sú obratní, rozpoznajú situácie ako spoločenské povedomie, prinášajú úžitok pri správaní sa v konkrétnych podmienkach. Expresívni ľudia majú pri správaní sa medzi ľuďmi na jednej strane problém, no na druhej strane, ak sa správajú taktne, sú vnímaní ako dôverčiví, sympatickí a vo všeobecnosti robia priaznivý dojem.

Vo vyššie uvedomenom ponímaní je sociálna inteligencia spoločenskými normami (pravidlami, zvykmi) vyžadovaná potreba začlenenia do spoločnosti (komunity) a spôsobilosť vykonávať rôzne sociálne role. Nejde len o pasívne stotožnenie sa so sociálnymi normami a potrebami, ale aktívnym konaním pri ich dodržiavaní a napĺňaní. Nášmu ponímaniu sociálnej inteligencie ako sociálnej zrelosti subjektu manažmentu, človeka, ktorý manažuje svoj pracovný a osobný život a život iných, je bližšie vymedzenie A. Maslowa. Podľa neho sociálna inteligencia je spôsobilosť človeka porozumieť potrebám iných ľudí a sociálnemu pôsobeniu.

Žiaľ, ľudia, ktorí nadobúdajú sociálnu inteligenciu len manipulatívnym tréningom zameraným na sociálnu obratnosť, ale v ich vnútri, v charaktere majú viac sebeckosti, nedokážu pomáhať ľuďom, ktorí pomoc potrebujú – deťom, nezamestnaným, chorým, chudobným, dôchodcom. Ale tiež nemožno len spolucítiť s potrebami iných, ale treba mať určitú manažérsku spôsobilosť na realizáciu pomoci iným ľuďom. Nášmu ponímaniu sociálnej inteligencie ako sociálnej zrelosti človeka je blízke aj pomenovanie: **Spirituálna inteligencia.** Jej využívaním sa riešia problémy zmyslu života a humánnych hodnôt. Ide o inteligenciu, ktorou sme spôsobili nášmu konaniu, naším činom a životu humánne celostný kontext. Spirituálna inteligencia, sociálna zrelosť umožňuje ľuďom vydávať sa na životnú – pracovnú aj súkromnú dráhu, ktorá je humánne zmysluplnejšia, ako sociálna inteligencia opierajúca sa o normy správania v spoločenských situáciách. Spirituálna (duchovná) inteligencia je základom pre všeobecnú a odbornú zdatnosť ľudí, ale aj pre naše konanie – praktickú zručnosť. Spirituálne inteligentní ľudia rozvíjajú také poznanie, ktoré robí svet pokojnejší, mierumilovnejší a spravodlivejší. Využívajú svoje praktické zručnosti na produkovanie výrobkov a služieb, ktoré robia život ľudí zdravším a ľudsky naplnenejším. Spirituálna inteligencia ja rozhodujúca pre mierumilovný život na planéte Zem, spočíva na potrebe humánneho správania sa ľudí navzájom k sebe a presahuje ego jednotlivého človeka. Pomocou nej posudzujeme nie len vytvorené existujúce hodnoty, ale tiež tvorivo objavujeme nové.

Ak sa hovorí o ľuďoch práce, majiteľoch, manažéroch a zamestnancoch ale aj politikoch, učiteľoch, lekároch, umelcoch a zamestnancoch, najčastejšie hodnotíme akí sú chytrí, šikovní, ako sa dokážu popasovať s dennodennými praktickými problémami. Možno sa niekto popri tomto pohľade ešte opýta, aký je ten, o kom sa hovorí, odborník, aké má teoretické vedomosti a poznatky. Len málokedy sa pýtame, ak sa vôbec pýtame, aký je subjekt manažmentu ako človek. Vízie o budúcich politikoch, vlastníkoch a manažéroch, ale už aj súčasné turbulentné prostredie globalizujúceho sa sveta kladú na piedestál ako prvú otázku, aký je ten-ktorý subjekt manažmentu ako človek, a až potom aký je odborník a praktik. Lebo pre ľudstvo a jeho prežitie, pre budúcnosť života na Zemi, prioritou pred odborno-praktickými schopnosťami sa stávajú humánno-mravné vlastnosti ľudí.

V tomto boji o prežitie bude veľa záležať na tom, kto budú vlastníci majetku najmä veľkých korporácií, kto budú ich vrcholoví manažéri a aká bude ich sociálna zrelosť. Na riadení organizácií – štátu, podniku, armády, školy, nemocnice, cirkvi – či inej inštitúcie môžu participovať aj zamestnanci, teda každý, kto má aspoň určitú mieru znalostí a schopností. No kompetentní politici, vlastníci, manažéri aj zamestnanci využívajú poznatok, že tajomstvom prežitia a úspechu je byť dobre pripravený na riešenie či zneškodňovanie budúcich ohrození.

Dnes už teda stráca na význame klasický prístup, podľa ktorého strategicky myslí a koná len ten subjekt manažmentu, ktorý je schopný vytvoriť pri voľbách politický program strany víziu, naplánovať a zabezpečiť produkovanie tovarov – výrobkov alebo služieb umiestniteľných na trhu. Politikmi a vlastníkmi majetku a vrcholovými manažérmi by mali byť len skutočne kompetentní ľudia s rozvinutou mierou sociálnej zrelosti, odbornej zdatnosti a praktickej zručnosti. Vládnuť v štáte a jeho podnikoch a inštitúciách by nemali egoisti, márniví rozumkári a prospechárski chytráci.

Sociálna zrelosť kontinentov, národov, krajín, regiónov, organizácií a rodín sa zakladá na sociálnej zrelosti jednotlivcov, na človeku. Človek je bytím, ktoré poznáva, premýšľa, rozhoduje sa a koná. Vyplýva to z jeho sociálnej podstaty. Jeho duchovno sa odráža v prostredí voči všetkému, čo ho obklopuje v priestore a čase, ktorý je nielen darom, ale aj výzvou na plnú realizáciu seba v spoločenstve s inými.

Sociálna zrelosť jednotlivca, inštitúcií a národov súvisí so životom, je jeho súčasťou a odráža kvalitu ľudí. Človek vie, že má žiť ako človek a toto vedomie je vrodeným imperatívom v každom jednom z nás. Sociálna zrelosť človeka, filozofia jeho života musí existovať v úzkom prepojení na poznanie a myslenie – vedu – a na praktické konanie, lebo v opačnom prípade by mohli skĺznuť tam, kde nechceme, to znamená proti človeku. Ľudstvo ako celok sa pri prechode do nového tisícročia rozhoduje medzi triumfom a priepasťou, medzi prežitím a zánikom, medzi životom a apokalypsou.

Sociálna zrelosť človeka je taká jeho vlastnosť, ktorú možno formovať. Sociálna zrelosť, jej základ sa získava geneticky a výchovou. A výchova je citový proces, proces vzťahu k iným ľuďom, ale aj prírode a jej hodnotám. Výchova však sama osebe neexistuje. Prebieha spolu s poznávaním, získavaním vedomostí a ich overovaním formou aplikovania v praxi. A preto aj štúdium a tréning prispievajú k zvyšovaniu sociálnej zrelosti ľudí, ak sú orientované, cielené na ľudské potreby a hodnoty.

A práve sociálna zrelosť sa v dnešnej dobe dostáva do popredia. V tomto období, kedy vládne egoizmus, naháňanie sa za bohatstvom, povýšenectvo a bezcharakterní ľudia, sa ešte

kde-tu pretláča pomedzi burinu mladá zelená trávička v podobe ľudskosti, čestnosti, vzájomnej spolupráce a najmä znášanlivosti. **Ľudia si postupne uvedomujú hodnoty a utvárajú si svoj hodnotový rebríček a práve podľa priorít človeka, organizácie a celej spoločnosti môžeme určiť charaktery ľudí, ich správanie, ich osobnosť. A takto to funguje aj v pracovnom procese, pretože charakterové vlastnosti subjektov manažmentu sú vrcholom sociálnej zrelosti.**

3 Celostná spôsobilosť subjektov manažmentu

Psychológovia vymedzujú sociálnu zrelosť človeka ako snahu dosiahnuť „osobnostnú celostnosť". Celostnosť je v každom štádiu života človeka relatívna a zostáva našou životnou úlohou ďalej na nej pracovať (Jacobi, 1992). Osobnosť podľa behavioristického prístupu „determinuje správanie sa v definovanej situácii", a podľa mentalistického poňatia „je spojením duševného života človeka s jeho telom na jednej strane a s prostredím na druhej strane" (Nakonečný, 1970, str.165).

Sociálne zrelým sa človek stáva vďaka vlastnostiam, ktoré získava:

1. genetickým dedením (vrodené vlastnosti),
2. výchovou a vzdelávaním vôbec (rozvojom daností).

Od dedičných faktorov a prostredia, v ktorom človek vyrastá závisí jeho správanie sa a konanie. V ňom sa prejavuje viac jeho:

- ľudská, duchovná, tvorivá podstata, keď koná pre seba, ale aj pre iných, alebo
- biologicko-egoistická, konzumná a účelová podstata len pre seba, nanajvýš pre svojich najbližších.

Podľa toho, ako a aký prístup k teórii osobnosti si zvolia jednotliví autori, vznikali rôzne teórie (introgénne, exogénne a sociologizujúce teórie osobnosti). Odlišujú sa filozofickým prístupom, názorom na dominantné znaky osobnosti, na formu a faktory jej utvárania v rozmanitom sociálnom a kultúrnom prostredí.

Každý pracovník, ak ho posudzujeme v extrémnej polohe, orientuje sa buď na výsledky vlastnej práce, alebo na rozvoj vlastností svojej osobnosti, t.j. na vzťahy. Je zrejmé, že kompetentný subjekt manažmentu by mal poznať jednak svoje vlastnosti, jednak osobné vlastnosti svojich podriadených.

Prečo je potrebné poznať vlastnosti ľudí, svoje i spolupracovníkov?

Je to tak najmä preto, že vlastnosti osobnosti ukazujú, aký vlastne človek je. Vlastnosti osobnosti limitujú istú úroveň aktivity človeka a odhaľujú jeho konanie, správanie a prejavy. Vlastnosti ľudí majú určitú intenzitu a utvárajú sa správaním človeka v podmienkach, v ktorých pracuje a žije. Ak poznáme osobnostné vlastnosti človeka, môžeme posúdiť jeho správanie v súčasnosti a odhadnúť aj jeho vývoj. Ohodnotenie alebo "meranie" vlastností ľudí môže byť veľmi rozdielne, lebo môžeme skúmať somatické, ale i ďalšie – charakterové, tvorivé vlastnosti a vlastnosti temperamentu. Kým pri somatických vlastnostiach (ako je výška, hmotnosť, sila svalov apod.) sa dajú údaje získať pomerne jednoducho, duchovných vlastnosti (ako charakter, emócie, vôľa a pod.) a ich hodnotenie narážajú na viaceré problémy. Dnes sa však aj táto oblasť rozvíja pomerne rýchlo a najmä prístup, kde sa psychické vlastnosti štrukturalizujú do niekoľkých skupín a každá z nich rozlišuje 16 až 35, ba aj viac označení (pomenovaní, napr. prídavným menom), umožňuje relevantné (vypovedajúce) hodnotenie osobnosti pomocou tzv. psychosomatických testov a spracovanie prostredníctvom zodpovedajúceho softwaru.

V odbornej literatúre sa najčastejšie štrukturujú vlastnosti ľudí do štyroch skupín:

1. Charakterové vlastnosti, ktoré sa vnútorne členia na:
    a) **všeľudské vlastnosti** – tieto vlastnosti vyjadrujú vzťah človeka:
        - k svetu a odrážajú jeho základnú hodnotovú orientáciu,
        - k druhým ľuďom, k organizácii, v ktorej pracujú, k regiónu, k spoločnosti, v ktorej žijú,
        - k sebe samému.
    b) **vôľové vlastnosti** – tieto vlastnosti vyjadrujú silu vôle človeka byť aktívnym – nazývajú sa aj aktivizačnými vlastnosťami. Od nich sa odvíja vzťah človeka k aktivitám, ktoré vykonáva.
2. Rozlišovaco-tvorivé (kognitívno-kreatívne) vlastnosti – vyjadrujú schopnosť človeka rozpoznať problémy a tvorivo, netradičné ich riešiť. Vyjadrujú tiež inovačnú schopnosť ľudí.
3. Vlastnosti temperamentu – emocionálne vyjadrujú predovšetkým intenzitu, povahu a rýchlosť reakcie na rôzne podnety pri vyvíjaných pracovných i osobných aktivitách. Prostredníctvom vlastností temperamentu sa prejavujú také skutočnosti ako je vzrušenie – náladovosť, melanchólia, flegmatičnosť, uvážlivosť a pod.
4. Somatické vlastnosti – fyzické vlastnosti človeka. Na nich je závislá jeho pracovná výkonnosť, ale aj rozsah aktivít v osobnom živote.

Ľudia žijú v určitom spoločenskom prostredí a miera ich sociálnej zrelosti sa prejavuje prostredníctvom ich primárnych vlastností (fyziognómia, zdravie), výkonnosti a sekundárnymi vlastnosťami rozlišovaním problémov a tvorivosťou ich riešenia, temperamentom a charakterom. Vlastnosti sociálnej zrelosti sú nám dané a vštepované výchovou. Preto vzdelávanie, samozvyšovanie si sociálnej zrelosti výchovou, ale aj štúdiom a tréningom je pri snahe nadobúdať rozvinutú sociálnu zrelosť nevyhnutné.

V literatúre sa objavuje aj iné vymedzenie štruktúry vlastnosti človeka. Tak napríklad podľa Eysencka, jedného z najvýznamnejších autorov v psychológii človeka, štruktúru vlastností človeka tvoria vlastnosti:

- kognitívne (reprezentuje ich inteligencia),
- konatívne (reprezentuje ich charakter),
- efektívne (reprezentuje ich temperament),
- somatické (reprezentuje ich telesná konštrukcia).

V úsilí, čo najpodrobnejšie charakterizovať jednak spoločné a jednak individuálne vlastnosti človeka možno ich tiež členiť na:

a) Aktivačno-motivačné vlastnosti osobnosti, charakterizujúce, čo poháňa človeka k činnosti, o čo sa usiluje, k čomu smeruje. Patria k nim pudy, potreby, záujmy, záľuby, zvyky, ideály a životné plány.
b) Vzťahovo-postojové vlastnosti človeka charakterizujúce hodnoty, ktoré človek uplatňuje pri hodnotení rôznych javov, resp. ktorými sa riadi pri svojom konaní a právaní, pri vytváraní vzťahov ku skutočnosti. Patria k nim postoje, citové vzťahy, charakter, svetonázor.
c) Výkonové vlastnosti človeka, ktoré sú meradlom toho, čo človek dokáže, aké výsledky, akú mieru úspechu možno u nej predpokladať, očakávať. Patria sem inštinkty, vedomosti, zručnosti, návyky a schopnosti.

d) Sebaregulačné vlastnosti človeka, ktoré charakterizujú, nakoľko je človek organizovaný celok, nakoľko sa vie ovládať, riadiť svoje správanie a konanie, aký má postoj k sebe samému, ako hodnotí seba samého. Patria sem vôľové vlastnosti, sebauvedomenie, sebahodnotenie, sebakritika a svedomie.
e) Dynamické vlastnosti človeka, ktoré charakterizujú formálny priebeh jeho prežívania a správania z hľadiska intenzity a tempa. Patrí sem temperament.

Rozvoj vedy odhaľuje nové pohľady na celostný rozvoj človeka, ktorého celostná inteligencia je prepojená s vesmírom. Základné štruktúry a funkcie ľudskej fyziológie sú v určitom (rovnakom) vzťahu ako základné štruktúry prírodného zákona či kozmického života (molekuly, DNK, bunky a orgány sú v určitom vzťahu so slnkom, mesiacom, planétami a hviezdami).

Literatúra

ALBRECHT, K.: *Social Intelligence, The New Science of Success*, San Francisco, Kanada, 2006.
BIRKNEROVÁ, Z.: *Aspekty sociálnej a emocionálnej inteligencie v praxi.* Manažment podnikania a veci verejných – odborný časopis, SAM o.z. 12/2010.
BROKUTA, S. – BRAUNOVÁ. G.: *Testy emocionální inteligence*, Bratislava: IKAR, 1997.
DONNELLY, J.H. – GIBSON, J.L. – IVANCEVICH, J.M.: *Management*, Praha: Grada Publishing, 1997.
GOLEMAN, D.: *Social Intelligence*, New York, 2007.
GOLEMAN, D.: *Emotional Inteligence*, New York: Bantam, 1995.
GRELLY, H. – ILLES, J.: *Neuroscience –based lie detection, the urgend need for Regulation*, American Journal of law and medicice, 2007.
HANDY, D.: *Harward Business Review*, 1997.
JACOBI, J.: *Psychologie C. G. Junga*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992.
KALA, P. – KURFUST, Z.: *Outsourcing: civki pro práci s vnitřní energií*, Adamov: Temple, 1994.
KROEGER, O. – THUESCONOVA, J. – RUTLEDGE, H.: *Typológia pro manažéry, Šestnásť osobnostních typu, ktoré určujú úspěch s povolaní*, Praha: Triton, 2006.
MARLOWA, H.: *Social Intelligence, Journal of Education Psychology*, 1986.
Moderní řízení, 12/2001.
NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*, Praha: Svoboda, 1970.
NIETZSCHE, F.: *Breviár*, Bratislava: Archa, 1995.
Reader´s Digest, *Medicina a zdraví*, Praha: ASTRON, 2006.
STENBERG, R.J. – DcHERMAN, D.K.: *What is intelligence? Conterporary. Viewpoints on its nature and Definiton*, Ablex, Norwood, New York, 1986.
SUTINGEROVÁ, Ľ.: *Kreativita v manažmente*, Bratislava: SPRINT, 2010.
ŠALING a kol.: *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava : SPN, 1997.
ZELINA, M.: Ako sa stať tvorivý, Šamorín, Fontána, 1997.

Kontaktná adresa autora:

prof. Ing. Ján Porvazník, CSc.
Katedra ekonomiky, manažmentu a projektovania
Vysoká škola v Sládkovičove
Fučíkova 269
925 21 Sládkovičovo, SR
jan.porvaznik@euba.sk

SATUROVANIE EXISTENCIÁLNYCH POTRIEB AKO CESTA ROZVOJA SOCIÁLNEJ A EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

Mariana Račková, SR

Abstrakt
Širšie chápanie sociálnej inteligencie akcentuje efektívnosť fungovania v medziľudských vzťahoch, ale aj predpoklad, že jedinec dokáže napĺňať existenciálny zmysel, úlohy, svoje životné poslanie. Relevantnosť životného zmyslu v psychológii je nielen odrazom sociálno-osobnostného prístupu, ale aj potrieb súčasnej praxe a prípravy programov podporujúcich rôzne aspekty zdravia. V príspevku autorka popisuje niektoré osobnostné zvláštnosti univerzitných študentov, získaných na základe empirického výskumu. Analyzuje faktory súvisiace so subjektívnou spokojnosťou a životným zmyslom.

Abstract
Broader understanding of social intelligence emphasizes effectiveness of functioningin interpersonal relationships, but also the assumption that an individual can fullfill the existential sense, the role, his life´s mission. The relevance of psychology in the sense of life is not only a reflection of socio – personal approach, but also the needs of current practices and training programs to support various aspect of health. In this paper the author desribes some of the personality traits of university students, gathered on the basis of empirical research. It analyzes the factors associated with subjective life satisfaction and sense.

Kľúčové slová
sociálna inteligencia, emocionálna inteligencia, existenciálny zmysel, výskum

Key words
social intelligence, emotional intelligence, existential sense, research

Úvod

Postmoderná doba bráni a nijako neuľahčuje dnešnému človeku, aby svoj životný priestor a svet vnímal ako bezpečný, kontrolovateľný, predvídateľný. K jej novým atribútom patrí zmena, chaos, turbulencie, nepredvídateľnosť, strata dôvery vo vedu a tradične zabehnuté systémy. Striktne artikulovaný dôraz na individuálnu skúsenosť jednotlivca a v štáte decentralizovanú moc, nikomu nezaručuje, že aj zajtra tu bude mať svoje miesto, že práve jeho sociálne skúsenosti budú dôležité a aktuálne pre iných, že bude platným a potrebným členom pre svoju komunitu, spoločnosť. Z uvedeného explicitne vyplýva naliehavá potreba širokej osobnostnej prípravy každého, kto nechce stratiť príležitosť uspieť nielen vo svete práce, ale aj v súkromnom živote.

Vymedzenie sociálnej inteligencie, emocionálnej inteligencie, existenciálneho zmyslu

Kritickú oblasť pri predikcii a objasňovaní ľudského správania predstavujú na jednej strane sociálne situácie, a na strane druhej konkrétne, behaviorálne prejavy človeka (aktuálne spôsoby zvládania a riešenia úloh, problémov, situácií), pre ktoré je významný faktor sociálneho kontaktu.

Sociálna inteligencia vystupuje ako bazálny činiteľ determinácie správania sa ľudí predovšetkým v sociálnych situáciách. Snáď ako prvý, kto sa pokúsil vymedziť sociálnu inteligenciu, bol americký výskumník Thorndike 1920), pričom rozlišoval jej kognitívne a behaviorálne zložky. Sociálnu inteligenciu považoval za „...individuálnu ľudskú schopnosť chápať a zvládať mužov a ženy, chlapcov a dievčatá, a tiež konať múdro v medziľudských vzťahoch...“ (Ruisel, 2004).

Jednou z najvýznamnejších konceptualizácií sociálnej inteligencie je klasická Guilfordova schéma. Štrukturálny model inteligencie pozostáva aj zo sociálnej inteligencie, ktorej behaviorálny obsah sa podľa autora uplatňuje pri uvedomovaní si toho, čo druhý človek cíti

alebo si myslí, čo zamýšľa urobiť, prostredníctvom kľúčov (napr. neverbálnych), ktoré získavame z jeho správania. Orosová et.al (2004) vymedzuje sociálnu inteligenciu, ako schopnosť človeka porozumieť vlastnému cíteniu, mysleniu, správaniu, ale aj správaniu iných ľudí, a na základe tohto porozumenia sa primerane správať. Je teda významným faktorom pri interpretácii správania iných ľudí k jedincovi a zároveň aj možnosti odpovedať na toto správanie. Ponúka subjektu viac možností odpovedať na rôznorodé podnety zo sociálneho prostredia, ktoré na prvý pohľad nemusia byť príjemné. Nízka alebo nedostatočná úroveň uvedených schopností u človeka, môže spôsobovať problémy v sociálnych vzťahoch, napr. sa môže podieľať aj na nechcenej osamelosti.

V dnešnej dobe sa línia vedeckého uvažovania o sociálnej inteligencii človeka príliš nemení od tradične postulovaných téz. Konštrukt sociálnej inteligencie zahŕňa v sebe schopnosť porozumenia iným ľuďom, spôsobilosť ako konať v zhode so sociálnymi požiadavkami, nárokuje si na flexibilitu v rozličných sociálnych situáciách, na poznanie sociálnych noriem, schopnosti chápať sociálne situáciu a medziľudskú komunikáciu. Ide teda nielen o percepčné, kognitívno-analytické aspekty (schopnosť porozumieť iným – Barnes, Sternberg, 1989), ale aj behaviorálne determinanty (schopnosť úspešne pôsobiť na iných – Ford, Tisak, 1983). Niektoré z jej dimenzií úzko súvisia s akademickou inteligenciou, iné skôr s osobnostnými črtami, čo vedie k premise, že sociálna inteligencia je viacdimenzionálny konštrukt.

Podľa Kosmitzkeho a Johna (1993) má sociálna inteligencia nasledovné *zložky*

- percepcia psychických stavov a nálad iných ľudí,
- všeobecná schopnosť vychádzať s inými ľuďmi,
- poznanie sociálnych pravidiel,
- vhľad a vnímavosť pre komplexné sociálne situácie,
- používanie sociálnych techník k manipulácii inými,
- prevzatie perspektívy iných,
- sociálna adaptácia.

Pojmy sociálna a emocionálna inteligencia sú odborníkmi interpretované veľmi podobne.

Emocionálnu inteligenciu, ako súčasť sociálnej inteligencie, pôvodne chápali Mayer a Salovey (Baumgartner, Ištvániková, 2008) a definovali ju ako schopnosť človeka kontrolovať emócie (svoje vlastné aj iných ľudí), ako spôsobilosť rozlišovať medzi nimi a využiť tieto informácie k regulácii vlastného myslenia a konania. Mayer a Salovey popísali štyri *komponenty* emocionálnej inteligencie

- vnímanie emócií,
- využívanie emócií pri myšlienkových procesoch,
- porozumenie emóciám,
- riadenie emócií u seba a iných.

Iné delenie komponentov uvádzajú Petrides a Fumham (tamtiež) – adaptabilita, asertivita, emočné hodnotenie (vlastné a iných), vyjadrovanie emócií, riadenie emócií (druhých), emočná regulácia, impulzivita, vzťahové schopnosti, sebaúcta, vnútorná motivácia, sociálne kompetencie, zvládanie stresu, charakterová empatia, charakterové šťastie, charakterový optimizmus.

Pri konceptualizácii emocionálnej inteligencie sa najčastejšie berie zreteľ k empatii, ako jej podstatnej súčasti, čím sa spája s neagresívnymi behaviorálnami postupmi. Goleman (1996), emocionálnu inteligenciu definuje skôr deskriptívne, ako zoznam osobnostných a sociálnych charakteristík, medzi ktoré patrí emocionálne sebauvedomenie, emocionálna sebakontrola, dôveryhodnosť, adaptabilita, tímová spolupráca. Bar-On a Parker (2000) charakterizujú emocionálnu inteligenciu ako skupinu nonkognitívnych kompetencií, ovplyvňujúcich schopnosť uspieť vo vyrovnávaní sa s tlakom a požiadavkami prostredia.

Byť emocionálne a sociálne inteligentný znamená, efektívne rozumieť sebe samému, vyjadriť sa, rozumieť iným a budovať s nimi pozitívne vzťahy, úspešne zvládať každodenné požiadavky, výzvy a tlak. Znamená to tiež efektívne zvládať personálne, sociálne zmeny a zmeny prostredia realistickým a efektívnym spôsobom. K tomu je potrebné byť dostatočne optimistický, pozitívny a sebamotivovaný.

Existenciálny zmysel je dôležitým a klinicky relevantným konštruktom, ktorý možno opísať ako súbor hodnôt, ktoré umožňujú jedincovi prežívať svoj život ako hodnotný a užitočný. Manažovanie seba, objavovanie vlastnej subjektivity, riadenie iných sa odohráva v určitom priestore a čase. Uvedené procesy sú súčasne transcendentné, presahujú kategoriálne chápané ľudské bytie. Človek prekračuje, transcenduje hranice telesnej i biologickej determinácie, dokáže pretvárať nielen svet, ale aj seba samého a iných.

Klinger (1977) uvádza, že zmysel života ja výrazom potreby chápať život ako to, čo slúži určitému hodnotnému účelu. Frankl (1996) spája životný zmysel s ľudskou túžbou nájsť a naplniť v živote nejaký zmysel a hodnoty, ako pozitívny faktor, ktorý umožňuje rezistenciu človeka voči stresovým vplyvom. Zároveň ho chápe ako všeobecný ľudský mentálny jav, ktorý je predpokladom toho, aby človeku bolo telesne i duševne dobre. Kováč (2001) považuje zmysel života za vrcholový a univerzálny činiteľ kvality života. Zelina (2000) uvádza, že zmyslom života je tvorivá práca a pozitívna láska. Reker a Wong (1998) chápu zmysel života, ako „uvedomovanie si (cognizance) poriadku, koherencie a účelu vlastnej existencie, úsilie a dosahovanie hodnotných cieľov a pridružený pocit naplnenia“.

V intenciách uvedeného sa *zmysluplné správanie* vysvetľuje ako inštrumentálny, či funkčný vzťah správania k uspokojovaniu potrieb a k sebahodnoteniu dávajúcemu tomuto správaniu zmysel. Zmyslom správania je nájsť určitý druh uspokojenia, čo znamená vychádzať z vnútorného stavu nerovnováhy, z deficitu spokojnosti, či pohody (Nákonečný, 1998).

Hlavná, integratívna funkcia zmyslu života spočíva v zjednocovaní vnútornej a vonkajšej reality človeka. V efektívnom spájaní jednotlivých častí života človeka do koherentného celku, ktorý poskytuje životu pochopenie a vysvetlenie, a nakoniec aj integráciu cieľov, činností a snažení do životného poslania.

Pochopiť podstatu sociálnej a emocionálnej inteligencie znamená uvedomiť si zároveň, že potreba hľadania zmyslu života, životných udalostí, sebaexpresie, sociálnych vzťahov, vnútornej rovnováhy jedinca a cesta napĺňania týchto potrieb je aj cestou rozvoja sociálnej a emocionálnej inteligencie indivídua.

Niektoré charakteristiky životného zmyslu u vysokoškolákov sme experimentálne zisťovali aj vo výskume, ktorý bol súčasťou spoločného projektu VEGA č.1/1408/04 - „Sociálno-psychologická analýza rizikového správania sa vysokoškolákov“.

Metóda

Vzorka

Vysokoškolskí študenti dvoch košických univerzít. Vyplnené dotazníky sme získali od 814 respondentov (z toho bolo žien 58%, mužov 42%). Dáta boli spracované štatistickým programom SPSS, verzia 11.0.

Metodika

Antonovského škála koherencie (1983) SOC - Sense of Coherence. Seba posudzujúca škála pozostávajúca z troch subškál (zrozumiteľnosť, zmysluplnosť, zvládnuteľnosť).

V našom príspevku uvádzame len časť nameraných dát, konkrétne tie, v ktorých študenti reflektovali vlastný život ako dôležitý a udalosti ako hodné záväzku, a zároveň vnímali svet ako usporiadaný, koherentný a predpovedateľný.

Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame namerané údaje vzhľadom na navštevovaný typ univerzity (technické verzus netechnické vzdelávanie). V druhej tabuľke, ako rozlišovacie kritérium, sme zvolili interpohlavné rozdiely.

Tabuľka 1 **Osobná integrita – porovnanie vysokých škôl** (vzhľadom na celkové priemerné skóre súboru, F-test)

	N	**A.M.**	**S.D.**	**S.E.**	**F**	**Sig.**
UPJŠ	523	39,9	4,725	0,206	1,713	0,191
TU	281	40,04	6,094	0,363		
Muži	345	40,02	5,192	0,279	1,381	0,240
Ženy	458	40,00	5.288	0,247		

Legenda: UPJŠ = Univerzita Pavla Jozefa Šafárika Košice, TU = Technická univerzita

Porovnávaním úhrnných priemerných skóre koherencie v závislosti od navštevovanej univerzity (UPJŠ = 39,9; TU = 40,4), prostredníctvom t-testu, neboli namerané údaje potvrdené ako štatisticky významné (p<0,191). Existenciálnu integritu, v závislosti od navštevovania určitého typu školy, podmieňujú skôr sociálne situačné a osobnostné faktory, ako samotný charakter vzdelávania (tab.2).

Tabuľka 2 **Osobná integrita – koherencia (interpohlavné rozdiely, ANOVA, F-test)**

Výrok	**Rod**	**N**	**A.M.**	**S.D.**	**F**	**Sig.**
1. Máte pocit, že sa v podstate	muži	339	2,43	1,16	0,031	0,861
nezaujímate o to, čo sa deje okolo vás?	ženy	468	2,27	1,17		
2.Boli ste prekvapený správaním ľudí,	muži	339	2,81	1,18	0,006	0,940
o ktorých ste sa domnievali, že ich poznáte?	ženy	469	3,27	1,15		
3.Stalo sa vám, že vás sklamali ľudia, ktorým	muži	339	2,59	1,24	0,513	0,474
ste dôverovali, a s ktorými ste počítali?	ženy	468	3,03	2,29		
4.Váš život doteraz nemal zmysel a cieľ.	muži	340	3,58	1,06	0,571	0,450
	ženy	466	3,58	1,05		
5.Máte pocit, že sa s vami zaobchádza zle,	muži	339	2,28	1,10	0,129	0,720
neférovo, nespravodlivo.	ženy	462	1,12	1,12		
6.Mávate pocit, že ste v neobvyklej situácii	muži	339	3,46	1,11	0,577	0,448
a neviete dosť dobre, čo robiť?	ženy	467	3,34	1,15		
7.Keď každý deň máte robiť obvyklé činnosti	muži	340	3,29	0,99	8,774	**0,003****
je to pre vás zdrojom radosti a uspokojenia.	ženy	469	3,19	0,92		
8.Mávate nejasné predstavy a zmiešané pocity?	muži	340	3,20	1,10	0,515	0,473
	ženy	470	3,02	1,61		
9.Stáva sa vám, že máte pocity, ktoré by	muži	339	3,20	1,20	0,135	0,714
ste radšej nemali?	ženy	469	2,88	1,25		

10.Mnohí ľudia, ktorí majú pevný charakter sa niekedy cítia porazení a smutní. Ako vy?	muži	339	2,74	2,63	2,328	0,127
	ženy	467	2,80	1,04		
11.Ak sa niečo stalo, obvykle ste zistili, že ste podcenili alebo precenili dôležitosť toho, čo sa stalo.	muži	337	2,98	0,98	0,897	0,334
	ženy	465	2,98	0,96		
12.Ako často máte pocit, že to čo robíte vo svojom živote, nemá žiadny zmysel.	muži	340	3,74	1,07	0,094	0,760
	ženy	469	3,61	1,05		
13. Ako často máte pocit, že si nie ste celkom istí, či sa dokonale ovládate?	muži	340	3,65	1,18	0,207	0,650
	ženy	468	3,52	1,19		

n=810 ** p< 0,01

V SOC škále muži skórovali nepatrne priemerne vyššie než ženy. V dvoch položkách dosiahli obidve pohlavia rovnaké priemerné hodnoty:
„*Váš život doteraz nemal jasný zmysel a cieľ*“ (3,58);
„*Ak sa niekedy niečo stalo, obvykle ste zistili, že ste buď podcenili alebo precenili dôležitosť toho, čo sa stalo*“ (2,98).
Štatisticky významné rozdiely sme zistili len v jednej položke: „*Ak každý deň máte robiť obvyklé činnosti je to pre vás zdrojom radosti a uspokojenia*“.
Priemerné hodnoty, získané t-testom, boli vyššie u mužov – 3,29, ako u žien – 3,19. Mužom menej „vyhovujú“ obvyklé (stereotypne sa opakujúce) činnosti na 1% hladine významnosti ($p<0,003$).
Salutogénny vplyv životného zmyslu a názor, že silnejšie SOC súvisí s lepším fyzickým i psychickým zdravím (Křivohlavý, 2006), chráni pred izoláciou, stratou sociálnych väzieb, nudou, prázdnotou (Halama, 2000) sa na našej vzorke vysokoškolákov neprejavil vysoko signifikantne. Ako nedostatočne sýtený, nie však štatisticky významný, sa ukázal smerový aspekt životného zmyslu (otázka 1 – pasívne nastavenie), a tiež kognitívny aspekt, súvisiaci s interpretáciou a explanáciou životných udalostí (otázky 2, 3 – chybné sociálne hodnotenia, 8 – nedostatočná zrozumiteľnosť). Odpoveď na otázku, prečo sa niektorí mladí dospelí v určitom momente rozhodnú správať bez ohľadu na svoje zásady, životné ciele, legislatívne obmedzenia je podmienená súvzťažnosťou viacerých faktorov (fyziologických, biologických, sociálnych). Myslíme si, že osobné rozhodnutie správať sa nezodpovedne alebo bez vedomia perspektívnych dopadov, je spojené s výsledkom osobného vyhodnotenia situácie (vedomého či nevedomého), subjektívneho zváženia pozitívnych i negatívnych percepcií, situačného pôsobenia sociálneho okolia alebo osobného porovnania, či menej jasnej schopnosti diferencovať medzi sociálne pozitívnymi a sociálne negatívnymi vplyvmi. Ako uvádza Birknerová (2011, s. 50) študenti percipujú a chápu životné nebezpečenstvá, ...no predsa to skúšajú, ...víťazí tu totiž zvedavosť, tendencia vyrovnať sa ostatným, či snaha vyniknúť“.

Záver

Sociálne prostredie vystupuje ako zložitá a sofistikovaná štruktúra, ktorej dobré fungovanie predpokladá harmóniu väzieb medzi jej jednotlivými prvkami. Primárne ohrozenie súčasného človeka nevyplýva ani tak z jeho negatívneho zásahu do ekologickej rovnováhy životného prostredia, ako skôr z jeho neschopnosti riešiť a riadiť vlastné sociálne dianie. Postmoderný spôsob života prináša nový kód správania. Prenáša jedinca za rámec štandartizácie, synchronizácie, centralizácie a koncentrácie energie, peňazí a moci. Do popredia sa dostávajú iné ľudské hodnoty, ktorých rámec určuje aj aktuálna úroveň sociálnej a emocionálnej inteligencie.

Relevantnosť životného zmyslu v psychológii sa prenáša aj do ostatných oblastí života. Zmysluplnosť chápaná a prezentovaná ako motivačné zameranie danej osoby k jej životnému cieľu, podmieňujú existujúce korelácie medzi kognitívnou, emocionálnou a regulačnou bázou. V osobnostnom profile rozhodujú nielen o konkrétnej osobnostnej štruktúre, značne psychicky variabilnej, ale aj o jej behaviorálnych špecifikách. Pochopením uvedených vzťahov možno predikovať a následne optimalizovať cesty rozvoja osobnosti vysokoškolského študenta, jeho sociálnej a emocionálnej inteligencie. Ako uvádza Orosová (2004, s. 306) ..."rozvíjať sociálne inteligentné správanie jedinca predpokladá zlepšenie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretácií správania, trénovanie sociálnych spôsobilostí".

Literatúra

BAR-ON, R. 2007. *What it means to be emotionally and socially intelligent according to the Bar-On model.* [online]. Dostupné na internete http://www.reuvenbaron.org/bar-on model/essay.php?i=4 [cit. 2011-09-11].

BAR-ON, R., PARKER J. 2000. *The Hanbook of Emotional Intelligence.* Jossey Bass. San Francisco: A Willey Imprint, 2000, 258s.

BARNES, M. L., STERNBERG, R. J. 1989. Social intelligence and decoding of nonverbal cues. In *Intelligence*, 1989, vol. 13, s. 263-287.

BAUMGARTNER, F., IŠTVÁNIKOVÁ, L. 2008. K tematike vzťahu sociálnej a emocionálnej inteligencie. In *Človek a spoločnosť,* 2008, 4, s. 15-20. [online]. http://www. saske.sk/cas/archiv/1-2008/04-baumgartner-istvanikova.html [cit. 2011-07-18].

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Sociálny kontext školy a výchova k zdraviu. In *Škola a zdraví 21, 2011, Výchova ke zdraví: podněty ke vzdělávacím oblastem.* Brno : Masarykova univerzita, 2011, s. 41-52. ISBN 978-80-210-5524-7.

FORD, M. E., TISAK, M.S. 1983. A further search for social intelligence. In *Journal of Education psychology*, 1983, vol 75, 1983, s. 196-06.

GOLEMAN, D. 1996. *Emotional intelligence.* London: Bloomsburry Publishing, 1996, 211s.

HALAMA, P. 2000. Teoretické a metodologické prístupy k problematike zmyslu života. In *Československá psychologie,* 2000, roč. 44, č. 3, s. 216 – 236.

JONES, W.H., HEBB, L. 2003. The experience of loneliness: Objective a subjective factors. *The International scope Review*, 2003, Vol. 5, Issue9, pp. 42.

KOSMITZKI, C., JOHN, O. P. 1993. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. In *Personality and Individual Differences,* 1993, Vol. 15, pp. 11-23.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2006. *Psychologie smysluplnosti existence.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80–247–1370–5.

MAYER J. D., SALOVEY, P., CARUSO D. R. 2004. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. In *Psychological Inquiry*, Vol.15, 2004, No.3, pp. 197-215.

OROSOVÁ, O., SARKOVÁ, M., MADARASOVÁ GECKOVÁ, A., KATRENIAKOVÁ, Z. 2004. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie,* 2004, roč. 48, č. 4, s. 306-315.

PETRIDES, K.V., FURNHAM, A. 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, vol.15, 2001, 425-448.

RUISEL, I. 2004. *Inteligencia a myslenie.* Bratislava: IKAR, 2004, 155s. ISBN 80-551-0766-1.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Mariana Račková, PhD.
Katedra spoločenských vied
Technická univerzita v Košiciach
Vysokoškolská ul. č 4
040 11 Košice, SR
mariana.rackova@tuke.sk

PROFESIA UČITEĽA V PODMIENKACH SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI

Tatiana Roháčová, Mária Zahatňanská, SR

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá vnímaním učiteľa v súčasnej spoločnosti a poukazuje na dôležitosť ďalšieho vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Zatiaľ málo docenená učiteľská profesia sa stáva jedným z najdôležitejších povolaní s mimoriadnou zodpovednosťou. Neustále stúpa význam poslania učiteľa ako osobnosti formujúcej mladých ľudí v spoločenskom aj v pracovnom zameraní. Učiteľ je v tomto smere osobnosťou rešpektovanou, namáhanou, ale aj nedocenenou, zároveň však spoločensky veľmi nenahraditeľnou a potrebnou. Príspevok poukazuje na náročnosť učiteľskej profesie a dôležitosť ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov.

Abstract
This report deals with the perception of teachers in the contemporary society and it indicates the importance of further education of pedagogic workers. So far the least valued teacher profession is becoming one of the most important occupations with a special responsibility. The significance of the role of teacher as a person forming young people in the social as well as work environment ia constantly increasing. The teacher is, in this sense, a respected, burdened, unappreciated, but at the same time socially irreplaceable and needed person. The report is aimed to indicate the difficulty of teacher profession and importance of further education of pedagogic workers.

Kľúčové slová
Učiteľ, miesto a úlohy učiteľa, vzdelávanie pedagogických pracovníkov

Key words
Teacher, position and tasks of the teacher, education of pedagogic workers

„Skloniť sa treba k práci, čo dáva ľuďom chlieb. Hlbšie sa však treba skloniť k matkám, čo dali život deťom. Ale najhlbšie k učiteľom, čo z bytosti vychovali človeka, lebo ľahšie je vrch preniesť, rieku zahatať, prinútiť ju proti prúdu tiecť, ako vychovať človeka so srdcom a dušou ľudskou.“

J. A. Komenský

V súčasnosti k najvyšším hodnotám patrí vzdelanie. Stúpa význam vzdelanosti nielen pre hodnotenie úrovne dosiahnutého vzdelania spoločnosti, ale aj ako významného faktora kvality spoločnosti a jej prosperity. Je teda samozrejmé, že v európskom kontexte sú prehodnocované možnosti školských inštitúcií, ich ciele aj funkcie (Hrehová, Zvaríková, Kašová, 2007). Pri ich napĺňaní zohráva významnú úlohu učiteľ, jeho profesionalita, kvalifikácia, ale aj osobnosť. V posledných rokoch sa učiteľskej profesii a jej medzinárodnej komparácií venuje mimoriadna pozornosť. Pozornosť sa zameriava nielen ne pregraduálnu prípravu učiteľov, jej dĺžku a kvalitu, ale aj na pedagogické činnosti učiteľov, na ich vek a pohlavie a v posledných rokoch aj na kariérny postup učiteľov, ich ekonomické podmienky, sociálny status a bezpochyby i na ďalšie vzdelávanie.

Učiteľ a jeho profesia je predmetom záujmu odbornej aj laickej verejnosti. „Učiteľ je jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.261). Je nevyhnutné, aby v našej spoločnosti vzrástla prestíž učiteľského povolania, ktorá by zabezpečila nielen dlhšie zotrvanie začínajúcich učiteľov v praxi škôl, ale aj väčšiu motiváciu k tomuto povolaniu. Podobne ako aj v iných povolaniach aj v učiteľskej profesii sa hovorí o

kvalifikácii. Každý učiteľ by mal teda disponovať určitými predpokladmi na vykonávanie tohto povolania, s určitým stupňom presnosti, zložitosti a námahy a v žiadanej kvalite. Vo vzťahu ku svojmu povolaniu by mal učiteľ dosahovať vysoký stupeň spôsobilostí a udržiavať si ho. Morálnou povinnosťou učiteľa je permanentne sa vzdelávať, rozvíjať svoju profesionalitu v psychomotorickej oblasti, kognitívnej, ale aj v osobnostno-charakterovej. Vo vzťahu k osobnostno-charakterovým vlastnostiam je učiteľovou povinnosťou usilovať sa získať a rozvíjať charakterové vlastnosti vyžadované profesiou (Brezinka, 1990). Učiteľská profesia je vždy úzko spätá aj so sociálnymi, politickými aj ekonomickými podmienkami, ktoré ju istým spôsobom ovplyvňujú.

Podľa Račkovej (2008) „v súčasnosti edukátor akosi naviac musí podporovať nielen učenie, ale aj organizovať skupinovú prácu, vytvárať tvorivú klímu, navodzovať psychickú pohodu. Očakáva sa, že dokáže majstrovsky skĺbiť „rešpekt k tradícii“ s „odvahou riešiť situácie“, individuálnu zaangažovanosť s profesionálnou neutralitou, že bude vedieť zaujímať nekompromisný postoj v otázkach ochrany či vymáhania žiakovej disciplíny. Nie každý učiteľ je však človek „všeumelec“, ani „učiteľ ideál“. Šírka a hĺbka činností, ktoré sa od učiteľa požadujú je viacdimenzionálna a ťažko primerane splniteľná. Každá dobre zvládnutá časť učiteľskej úlohy si vynucuje buď polovičaté zvládnutie, prípadne saturuje vynechanie jednej úlohy na úkor druhej“.

V súčasnosti sa veľký dôraz kladie na sociálnu stratifikáciu, ktorá je v literatúre označovaná ako prestíž. Všeobecne možno konštatovať, že odborná aj laická verejnosť, považuje povolanie učiteľa, pedagóga, za veľmi dôležité a prospešné. S neustále sa vyvíjajúcou spoločnosťou a súvisiacimi spoločenskými zmenami je úroveň vzdelania jednotlivca čím ďalej rozhodujúcejším a dôležitejším faktorom. Súčasný stav učiteľskej profesie sa podľa Walterovej (2002) považuje za koncepčne kritický , pričom učiteľstvo je podľa autorky jednou z ohrozených profesií. Konštatuje sa, že učitelia nezvládajú presahy a zmeny v sociálnom kontexte. „Transformácia ako sociálny proces významným spôsobom narušila systém skôr existujúcich hodnôt a nastolila nové hodnoty. Avšak proces reštrukturalizácie a rehierarchizácie hodnôt sa negatívnym spôsobom prejavil aj v dezorientácií učiteľov“ (Beňo, 2001, s.125-126). Z literatúry je zrejmé, že najvýraznejšie zmeny v učiteľskej profesii, sa prejavovali približne do sedemdesiatych rokov 20. storočia. Dôsledkom kríz učiteľského povolania sa začalo pristupovať k zásadným zmenám v pregraduálnej príprave učiteľov, aj v ich ďalšom vzdelávaní. Týmto zmenám predchádzala analýza učiteľskej profesie. Walterová (2002) uvádza určité zovšeobecnenie relevantných trendov súčasnej profilácie učiteľskej profesie:

1. Starnutie učiteľských zborov. Najmä v krajinách s vyspelou edukačnou štruktúrou je markantné zvyšovanie priemerného veku učiteľov.
2. Feminizácia profesie. Prevaha žien v školských službách je tradičná, pričom najvyšší podiel tvoria ženy v preprimárnom a primárnom školstve.
3. Nekvalifikovanosť. Popri nekvalifikovanosti v učiteľskej profesii ako takej, je zarážajúca najmä jej značná diverzifikácia. Konkrétny predmet vyučuje učiteľ bez potrebnej aprobácie.
4. Neatraktívnosť profesie. Učiteľstvo nie je vyhľadávanou profesiou aj z dôvodu nižšieho finančného ocenenia oproti iným profesiám. Platové relácie majú významný vplyv nielen na nástup do profesie, ale aj na zotrvanie v profesii.
5. Nedostatok učiteľov. Niektoré ukazovatele vypovedajúce o kvalite sú relatívne štandardné (napr. kvalifikácia, výsledky akademických skúšok, stupeň ďalšieho vzdelávania). Skutočná kvalita výkonu učiteľa, ktorá priamo determinuje učebné efekty, je ťažko postihnuteľná a ťažko kvalitatívne spracovateľná. Problém sa týka nielen pedagogických spôsobilostí učiteľa, ale aj didaktických.

6. Profesionálny vývoj. Vo sférach pedagogického výskumu absentujú údaje o profesionálnom vývoji učiteľov, o pomere končiacich absolventov a učiteľov nastupujúcich do profesionálneho vzťahu, ako aj o fluktuácii a jej príčinách (Kasáčová, 2004).

Tieto javy, ktoré sa súčasne stali východiskami reforiem učiteľského vzdelávania majú nepochybne širšie spoločenské súvislosti. V súčasnosti sa na učiteľov kladie mnoho požiadaviek aj nárokov, ktoré vo svojom povolaní musia plniť. Na túto skutočnosť upozorňuje aj Šimoník (2005, s.6), „po učiteľoch sa žiada mnoho, výrazne sa zvyšujú najmä nároky na socializačnú a kultivačnú funkciu školy, u niektorých žiakov majú učitelia problémy s nedostatočnou a často nevhodnou výchovou v rodine, ktorú v ojedinelých prípadoch dokonca suplujú, žiada sa po nich, aby napravovali nedostatky iných inštitúcií, ktoré sa venujú otázkam výchovy a vzdelávania a profesijnej príprave mládeže“. Učitelia nebývajú často pripravovaní na nové situácie, multikulturalitu v školách, zmeny v obsahu práce a z tohto dôvodu je nevyhnutné pristúpiť k zmenám i v pregraduálnej príprave a v ďalšom vzdelávaní.

Podľa pedagogického slovníka je učiteľ jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu aj výsledky tohto procesu. Tradične je učiteľ považovaný za hlavný subjekt vzdelávania, zabezpečujúci vo vyučovaní odovzdávanie poznatkov žiakom. Súčasné poňatie učiteľa, vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu, zdôrazňuje jeho subjektívno-objektívne úlohy v interakcii so žiakmi a prostredím. „Učiteľ spoluvytvára edukačné prostredie, klímu triedy, organizuje a koordinuje činnosti žiakov, riadi a hodnotí proces učenia“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s.261). Je možné tvrdiť, že učiteľa je potrebné vnímať ako vysokoškolsky vzdelaného a kvalifikovaného odborníka pre výchovu a vzdelávanie, ktorý má svoju profesionálnu úlohu sťaženú tým, že je potrebné reagovať na námety a názory rodičov, prostredia, ale aj na stanoviská detí a mladých ľudí. Významná úloha učiteľského povolania je v tom, že učitelia u svojich žiakov a študentov nielenže odhaľujú možnosti a schopnosti, ale ich aj svojou výchovou a vzdelávacou prácou rozvíjajú. Teda prispievajú k celkovej humanizácii a demokratizácii života, jeho kultúre a rozvoju, čo si ľudia v životnom zhone ani objektívne neuvedomujú. „Učiteľ pôsobí v školskom i spoločenskom prostredí svojou odbornosťou, pedagogicko-psychologickou pripravenosťou a osobnostnou kultivovanosťou“ (Hrušková, Ľochová, 2009).

Učiteľ je príkladom inteligenta dokonale ovládajúceho svoj odbor, ako orientovaný špecialista, dokáže sa deťom a mládeži priblížiť, vie vysvetľovať súvislosti disciplín a riešiť vznikajúce nejasnosti. Učiteľské povolanie patrí medzi najstaršie povolania v dejinách ľudstva, ovplyvňovalo nadväznosť generácií, potrebu poznávania, utvárania osobnosti človeka, ale ešte nedosiahlo zaslúženú úroveň uznania, čo úzko súvisí so spoločenskými hodnotami. Aj keď sa vzdelanie dostáva na popredné miesta životných hodnôt, predsa len učiteľ, ako sprievodca k tomuto dosiahnutiu, nie je dostatočne verejnosťou vnímaný. Nedostatočné ocenenie učiteľov je predovšetkým v skutočnosti, že v dejinnom vývoji, ale aj v súčasnosti, nie je v centre pozornosti spoločenského života človek ako jej najvýraznejšia hodnota, ale zisk, pozícia, moc a vplyv často zakrývajúce humánnu podstatu života. Povolanie učiteľ patrí k tým povolaniam, ktoré šíria poriadok, morálku, poznanie a pravdu, pomáhajú upevňovať zdravie a spolu s lekármi, kňazmi a ďalšími profesiami uplatňujú a rozvíjajú zodpovednosť, dôstojnosť a česť človeka (Danek, 2009).

Podľa vyjadrenia Pinca (In: Gáliková-Tolnajová, 2007, s. 199) „inštitút učiteľa vzniká historicky na inštrumentálnej báze – učiteľ ako predĺžený a oživený ukazováčik žiaduceho smerovania. Skôr než takýto učiteľ prichádza na um učenec, ten kto je schopný učenia: byť učený a učiť“. Prakticky uvedené konštatovanie predstavuje usmerňovanie

vlastné i usmerňovanie detí a mládeže k neustálej potrebe vzdelávania, úcte a pozitívneho vzťahu k štúdiu, ku škole, s osvojovaním si skúseností generácií a uvedomovania si významu múdrosti. Ruisel (2005) v tejto súvislosti uvádza, že múdrosť je možné chápať ako poznávací proces, alebo zvláštny spôsob získavania a spracúvania informácií ako cnosť, alebo sociálne hodnotnú formu správania a dobro, alebo ako osobnostne žiaduci stav alebo podmienku. K takémuto chápaniu vzdelávania a školy, v kvalite múdrosti, vedú činnosť učiteľa ako odborníka v danom vednom odbore, ako špecialistu v oblasti pedagogicko-psychologického pôsobenia, ale aj ako osobnosti zasluhujúcej si úctu ako vzor a príklad pre dospievajúce generácie. Základom pre utváranie osobnosti dospievajúceho jedinca je vzdelanie získané v procese vzdelávania a ktoré sa stáva vedomostným základom pre pracovnú i spoločenskú orientáciu žiaka alebo študenta. Učiteľ vo vlastnej odbornosti odovzdáva poznatky, ktoré sú didaktickým spracovaním konkrétneho vedného oboru z oblasti spoločenských vied, prírodných vied, vied o človeku, jazykov, umenia, telesnej prípravy, či pracovnej aktivity.

V procese výchovy a vzdelávania, z hľadiska realizácie i usmerňovania, nie sú informácie len odovzdávané, ale prostredníctvom procesu komunikácie aj interiorizované samotnými žiakmi a študentmi. Umením učiteľa teda nie je mechanické odovzdávanie informácií na základe encyklopedického vzdelávania, ale predovšetkým rozvíjanie logického myslenia v súvislosti so získavanými informáciami. Zložitosť a náročnosť výchovnej práce učiteľa je možné vnímať prostredníctvom pochopenia podstaty výchovy. V zmysle objektívneho výchovného pôsobenia a prijateľných výchovných podmienok učiteľ spolupracuje s rodinou, ktorú si získava predovšetkým vlastnou osobnosťou, charizmou, odbornosťou a komunikáciou. Osobnostný prejav učiteľa, vo výchovnom pôsobení, je v jeho reakciách, komunikácii, ústretovosti, fyzických i psychických prejavoch, ktorými si deti a mládež získava, alebo sa im odcudzuje. V tejto súvislosti je potrebné si uvedomiť aj fakt, že učiteľ svojou činnosťou výrazne prispieva k celkovej socializácii detí a mladých ľudí, čo znamená, že ich učí a usmerňuje tak, aby sa naučili žiť s ľuďmi a medzi ľuďmi (Danek, 2009).

Na druhej strane učiteľ, v súvislosti s poskytovaním konzultácií a usmerňovaním, vytvára v kolektíve žiakov aj základy tolerancie v oblasti uznávania medziľudských odlišností nielen spoločenských, ľudských, ale aj rasových, civilizačných alebo kultúrnych. Vlastným správaním, vyjadrovaním, prístupom i vzťahmi vytvára v prostredí triedy, školy alebo širšom spoločenskom prostredí primeranú klímu, podnecuje myslenie a hľadanie v súvislostiach vzájomnej ľudskej tolerancie a spolupráce. Učiteľ ponúka deťom a mládeži orientáciu v živote spoločnosti predkladaním a vysvetľovaním príkladov, situácií a riešení, čím sa dostáva aj do pozície spoločenského radcu, usmerňovateľa a pomocníka v procese socializácie i celkového poznania politickej orientácie spoločnosti. Učiteľ prispieva k profesionalizácii žiakov a študentov aj informáciami o obsahu jednotlivých povolaní, zameraní a obsahu konkrétnych študijných odborov, škôl a pod. V tomto všetkom sa prejavuje profesionalita, pedagogicko-psychologická i osobnostná úroveň učiteľa, ktorého je potrebné skutočne chápať ako profesionála, ktorý vo vlastnej výchovnej a vzdelávacej činnosti musí rešpektovať vplyv prostredia, rodičov, samotných detí a mládeže a je nutné neustále zvyšovať jeho spoločenskú pozíciu vyjadrenú nielen morálnym ocenením, ale aj ocenením materiálnym. V meniacich sa spoločenských podmienkach je nutné vnímať učiteľa skutočne ako verejného činiteľa, lebo pracuje s deťmi a mládežou vo verejnej inštitúcii, v škole, verejne plní úlohy štátnej školskej politiky, plní úlohy spoločenskej orientácie výchovy a vzdelávania v zmysle zákona o výchove a vzdelávaní, spolupracuje s rodičovskou verejnosťou ako odborník pre výchovu a vzdelávanie, je sledovaný a hodnotený v príslušnom spoločenskom prostredí nielen na základe vlastného profesionálneho výkonu, ale aj správania sa, morálky, činov. Je vyjadrením osobnosti

ovplyvňujúcej životné hodnoty dospievajúcich generácií, zabezpečuje vedomostnú i kultúrnu kontinuitu spoločnosti. V súčasnosti, ako uvádza Birknerová (2011a) sa učiteľ, vytráca z radu významných a uznávaných osobností spoločnosti v zmysle spoločenskej autority a ekonomického docenenia i keď deklaratívne je neustále zdôrazňovaná jeho úloha a význam. Znamená to potrebu neustálej podpory výchovy, vzdelávania a školstva vôbec v reálnej spoločensko-politickej praxi, teda vytváraním potrebných podmienok (Birknerová, 2011b). Ak uvažujeme o postavení učiteľa, ukazuje sa jeho význam ako nepochybný. Učitelia (častejšie učiteľky) hrajú významnú úlohu v živote každého jedinca, a to v niekoľkých životných cykloch, a to v pozícii žiaka, študenta alebo neskôr rodičov a prarodičov. Majú v modernej spoločnosti vykonávaním svojich funkcií stále dôležitejší vplyv na vzdelanostnú a profesijnú dráhu, nielen v jej počiatkoch, ale s rastom úlohy celoživotného vzdelávania, aj na jej ďalší priebeh a modifikácie, a to v rôznej miere u každého člena spoločnosti. V tomto zmysle možno pozíciu učiteľa odvodiť z neprehliadnuteľnej úlohy vzdelávacieho systému predovšetkým v socializácii detí a mládeže, v procesoch kultúrnej transmisie, v zapojovaní do spoločenského rozdelenia práce a v adaptovaní na jej zrýchlený pohyb. Problémom učiteľstva je problém spoločenského statusu a mobility učiteľa a ich väzby na ďalšie vzdelávanie učiteľov.

Spoločenský status je miestom na spoločenskom rebríčku, ktorý je vymedzený podľa vybraných kritérií, a vertikálna sociálna mobilita, ktorá nás tu zaujíma, predstavuje vzostup alebo zostup na tomto spoločenskom rebríčku. Spoločenský status je ovplyvniteľný pomocou komplexu vzájomne previazaných kritérií, ktorými predovšetkým sú stupeň zložitosti vykonávanej práce v povolaní, prestíž tohto povolania, stupeň vzdelania, postavenie v hierarchii moci a vplyvu a ekonomické postavenie určené hlavne výškou príjmov. Vzdelanie hrá v celkovom spoločenskom statuse významnú úlohu nielen ako jeden z jeho ukazovateľov, ale aj tým, že hypoteticky sa naňho viažu v rôznej miere aj ostatné stránky tohto statusu. Že vzdelanostná mobilita v jemnom členení môže významne ovplyvniť pri dodržaní určitých formálnych podmienok (napr. kariérny poriadok, kritéria hodnotenia a pod.) tak sociálnu mobilitu učiteľa v ďalších zložkách statusu, ako aj v statuse súhrnom. Ak chceme pochopiť pocit podceňovania prestíže učiteľského povolania v očiach učiteľov samotných, potom úlohu určite zohráva vlastná zažívaná skúsenosť učiteľov z komunikácie s rodičmi, tzn. s tými, ktorí spolu so svojimi deťmi sú v priamej interakcii s konkrétnymi vykonávateľmi učiteľského povolania.

Problematiku vnímania vlastnej prestíže učiteľom cez optiku rešpektu k práci učiteľa zo strany rodičov zaujímavým spôsobom popisuje z úplne iného uhla Štech (2004). Odkazuje na výskumné zistenia, podľa ktorých je rodičmi vnímané, ako takmer výlučné poslanie školy, odovzdávanie poznatkov, ale v súčasnosti sú nimi spochybňované kritéria hodnotenia prospechu. Hodnotenie „sa stáva jedným z najvýznamnejších predmetov intenzívneho vyjednávania rodičov s učiteľmi“. Štech ďalej uvádza , že rodičia pri voľbe vzdelávacej dráhy iba v mizivom percente prípadov považujú názor alebo odporúčanie učiteľa za podstatný pre svoje rozhodovanie. V komunikácii a vyjednávaní rodičov a učiteľov je z hľadiska učiteľov jeho obsahom obrana profesijnej identity. Učitelia potrebujú potvrdiť svoju osobnú verziu učiteľskej profesionality pochopením rodičov pre svoje postupy, na druhej strane rodičia usilujú o akceptáciu svojho videnia vecí a svojich výchovných opatrení učiteľom. Je logické, že najvypätejšia je komunikácia učiteľov s rodičmi dlhodobo výrazne neúspešných a problémových žiakov. Všetci rodičia majú spoločné to, že záporne definujú hranice medzi rodinou a školu. Všetci tiež vidia jednoznačný kľúč k úspechu dieťaťa v učiteľovi (Štech, 2004). Ak zoberieme v úvahu tieto zistenia, neprekvapuje, že zvlášť vo výskumoch, ktoré sú zamerané na mladých učiteľov sa objavuje často problém „jednanie s rodičmi“, ktorý učitelia prežívajú a na ktorý sa necítia byť vysokou školou pripravení. Hypoteticky sa potom aj reflexia ich situácie v dohadovaní s rodičmi premieta do ich

vlastného pocitu nedocenenia profesie. Ak posudzujeme sociálny status učiteľa, a to aj s prihliadnutím k jeho oceňovaniu a seba oceňovaniu, javí sa významným ukazovateľom status socioekonomický. Ten je vyjadrený predovšetkým platovým hodnotením, ktoré je v našej spoločnosti veľmi nízke.

Platy učiteľov sú stanovované predovšetkým na základe taríf podľa odpracovaných rokov, kde nenárokovateľné zložky sú výrazom hodnotenia riaditeľom školy, ktorý pritom vychádza z objemu peňazí, ktoré má k dispozícii, a z výsledkov hospodárenia školy. Tiež v medzinárodnom porovnaní vyniká nielen platové podceňovanie práce učiteľa, ale aj malé rozpätie medzi platovou situáciou učiteľa na počiatku a na konci jeho profesijnej dráhy. Pokiaľ ide o platovú situáciu a perspektívy, naďalej patrí učiteľstvo aj cez určité zlepšenia hlavne pre učiteľov základných škôl, k povolaniam, v ktorých platové ohodnotenie je často vnímané ako nedostačujúce, vedie k odchodom (najmä mužov) zo školstva, v hľadaní ďalších zdrojov príjmov. Tu na tomto mieste je potrebné spomenúť, že spoločenský status učiteľov sa historicky mení. Užitočný je tu koncept profesionalizácie učiteľského povolania. Ide o proces, v ktorom veľa už bolo dosiahnuté – predovšetkým presadenie požiadavky vysokoškolského vzdelania pedagogického smeru. Je stále otvorenou úlohou, tak pre riadiace orgány, jasné formulovanie požiadaviek profesie a kritérií profesijnej dráhy, jej hodnotenia a vytvárania podmienok pre jej výkon, ako aj pre učiteľov v ďalšom vzdelávaní, v organizovaní sa k presadzovaniu vlastných profesijných požiadaviek a pod. Existujú aj rôzne pokusy o faktickú deprofesionslizáciu, o kroky nazad pri porovnaní s už dosiahnutým stavom profesionalizácie učiteľov. V tomto meniacom sa sociálnom priestore sa pohybujú životné dráhy učiteľov, sú nimi ovplyvňovaní a sami ho spoluutvárajú.

Problematika profesijného vzostupu učiteľa a jeho väzieb na vzdelávanie, ktorému sa hovorí kariérny poriadok. Ako ukazuje Průcha (1997, s.198) „výraz career nemá v medzinárodnej vedeckej komunikácii pejoratívnu konotáciu... Vo vedeckom význame znamená kariéra to isté čo profesijní vzostup ...alebo zo širšej stránky profesijný vývoj ...zatiaľ čo pre celkový vývoj učiteľa v povolaní je vhodný termín profesijná dráha“. Kariéra učiteľa sa začína už v priebehu štúdia, kedy približovanie absolutória u mnohých vyvoláva problém, či do školstva vôbec nastúpiť. Pokiaľ si učiteľskú dráhu zvolí, nastáva fáza adaptácie, v ktorej absolvent nezriedka zisťuje vlastnú nepripravenosť, prežíva rozpor predstáv a reality školskej práce, zažíva rozčarovanie z materiálnych a sociálnych podmienok v školstve. Kritickou býva konfrontácia absolventov s praxou a nutnosťou zladiť povolanie s osobnou a rodinou situáciou po ukončení štúdia (Poráčová, 2010). Pre väčšinu absolventov sa otvárajú štyri možnosti:

- adaptácia na profesiu a zotrvanie v nej,
- odloženie „rozhodovania“ umožnené napr. materstvom, stážou v zahraničí,
- ďalšie štúdium ako odklad rozhodovania alebo otvorenie možnosti novej voľby,
- prijatie učiteľského miesta ako dočasného s výhľadom na iné povolanie.

Na začiatku profesijnej dráhy nemali ešte koncom 90. rokov absolventi učiteľstva problémy s hľadaním zamestnania. Bezproblémovosť bola aj v tom, že niekde bolo učiteľov nedostatok. Tu sa však situácia začala s demografickým a ekonomickým vývojom meniť. Ak zostaneme u problematiky kariéry v školstve, ukážeme na akých pozíciách môžeme vidieť profesijný postup:

- výchovný poradca,
- vedúci predmetovej komisie,
- regionálny metodik,
- zástupca riaditeľa,
- riaditeľ,
- pracovník školskej inšpekcie.

Pre každú z týchto pozícií sú predpísané určité kvalifikačné požiadavky, sú spojené s určitou prestížou a väčšinou s platovým ocenením (vrátane nenárokového). Profesijná dráha učiteľov podľa rôznych hľadísk je „plochá“. Je to dané aj tým, že väčšina učiteľov končí svoju profesijnú dráhu v postavení, v akom ju začínala. Absolvent musí s vysokou pravdepodobnosťou rátať s tým, že jeho kariéra bude mať plochý priebeh. Väčšina učiteľov na základných a stredných školách opúšťa školu po celoživotnom pôsobení iba s malým rozdielom pri porovnaní s nástupným platom. Finančne ich postup závisel na veku, prilepšiť si mohli niektorými ďalšími aktivitami a ďalšími úväzkami, v neštátnom školstve, alebo mimo školstvo. Z vymenovaných pozícií sú relatívne dosiahnuteľné pozície vedúceho predmetovej komisie, prístup k ostatným je relatívne obmedzený už ich minimálnym početným výskytom, kvalifikačnými požiadavkami, aj reálnymi mechanizmami spojenými s ustanovením do týchto funkcií. Plochosť profesijnej dráhy učiteľov aj obmedzenosť prístupu k pozíciám s vyšším statusom iste ovplyvnili aj vnímanie samotnej možnosti kariéry a ciest k jej dosiahnutiu. Tak z výskumov učiteľov vzišiel názor, že kariéra v školstve neexistuje. Odpoveď na otázky kariérneho rastu, kreditného systému, ďalšieho vzdelávania nám podáva Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Prvú časť zákona tvoria základné ustanovenia, ktorých obsahom je práve aj :

- profesijný rozvoj, kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- - kvalifikačné predpoklady pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca, rozsah, zameranie, organizáciu a ukončovanie jednotlivých druhov kontinuálneho vzdelávania pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca,
- akreditáciu programov kontinuálneho vzdelávania,
- získavanie kreditov za absolvované druhy kontinuálneho vzdelávania, sebavzdelávanie a tvorivé aktivity pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca.

Zákon tiež vymedzuje niektoré pojmy :

a) výchovno-vzdelávacia činnosť je odborné pôsobenie pedagogického zamestnanca pri poskytovaní výchovy a vzdelávania podľa osobitného predpisu,
b) profesijné kompetencie sú preukázateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti alebo kvalifikovaný výkon odbornej činnosti,
c) kredit je číselná hodnota vyjadrujúca množstvo výkonu potrebného na absolvovanie programu kontinuálneho vzdelávania alebo na tvorivé aktivity súvisiace s výkonom pedagogickej činnosti, alebo s výkonom odbornej činnosti (Zákon č.317/2009 Z.z.).

O kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov pojednáva Vyhláška 445/2009 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky. Obsahom vyhlášky je :

a) poskytovanie kontinuálneho vzdelávania – zahŕňa poskytovateľa vzdelávania, školy, školské zariadenia, adaptačné vzdelávanie, aktualizačné vzdelávanie, špecializované vzdelávanie, kto môže poskytovať tieto druhy vzdelávania,
b) prihlasovanie na kontinuálne vzdelávanie a overovanie profesijných kompetencií,
c) uskutočňovanie kontinuálneho vzdelávania,
d) obsah, formy, druhy a ukončovanie kontinuálneho vzdelávania,
e) adaptačné vzdelávanie – súvisí so vzdelávaním začínajúcich pedagogických zamestnancov, predpisy, dokumentácie, záznamy, rozhodnutia,
f) aktualizačné vzdelávanie – obsahom sú najmä aktuálne informácie využiteľné pri výkone pedagogickej činnosti, zmeny koncepcie výchovy a vzdelávania, právne predpisy,

g) inovačné vzdelávanie – obsahom sú najmä inovácie v študijných odboroch,
h) špecializačné vzdelávanie – sústreďuje sa na vedomosti zo všeobecne záväzných právnych predpisov, z pedagogiky a z ďalších odborov vzdelávania potrebných na výkon špecializovaných činností,
i) funkčné vzdelávanie – obsahom sú vedomosti najmä zo strategického riadenia školy, alebo školského zariadenia, z personálneho riadenia, z finančného riadenia, z vlastného osobnostného rozvoja,
j) kvalifikačné vzdelávanie – obsahom sú vedomosti podobné ako pri špecializačnom vzdelávaní.

Záver

V závere je možné skonštatovať, že ďalšie vzdelávanie učiteľov vyplýva z potreby rastúcej zložitosti učiteľskej práce, umožňuje plniť ďalšie úlohy a zvýšiť tak flexibilitu vlastnej profesijnej dráhy, dáva tak šancu na profesijný vzostup. Ucelený a nespochybňovaný systém pregraduálnej prípravy aj ďalšieho vzdelávania je aj predpokladom udržania a zvýšenia prestíže vlastného povolania, môže byť aj nástrojom zlepšenia vnímania učiteľskej profesie učiteľmi samotnými.

Literatúra

BEŇO, M. 2001. *Učitel v procese transformácie spoločnosti*. 1.vyd. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2001. 325 s. ISBN 8070983051.

BIRKNEROVÁ, Z. 2011a. Social and Emotional Intelligence in School Environment. In *Asian social science. Canadian Center of Science and Education*. Vol. 7, No. 10 (2011). ISSN 1911-2017.

BIRKNEROVÁ, Z. 2011b. Vnímanie učiteľa v sociálnom kontexte školy. In *Orbis scholae*, 2011. Praha : Univerzita Karlova v Prahe, PF, roč. 5, č. 1, s. 95-105, ISSN 1802-4637.

BREZINKA, W. 1990. Učitelia a morálka povolania. In. *Pedagogická revue* roč. 42, č. 4, ISSN 1335-1982 s.289-315.

DANEK, J., SIROTOVÁ, M. a kol. 2009. *Učitelské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. 1. vyd. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2009. 455 s. ISBN 9788081051067.

GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problémy výchovy na prahu 21. storočia, alebo „ O obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*. 1.vyd. Bratislava : Iris, 2007. 250 s. ISBN 9788089256044.

HREHOVÁ, D., ZVARÍKOVÁ, M., KÁŠOVÁ, M. 2007. Vzdelávanie ako permanentný proces In: *Manažment ľudského potenciálu v podniku*. - Žilina : ŽU, 2007 S. 102-108. - ISBN 9788080706722

HRUŠKOVÁ, R., ĽOCHOVÁ, S. 2009 Sociálne kompetencie ako jedny z kľúčových kompetencií budúceho učiteľa. In: Schola 2009 : I*novácie vo výchove a vzdelávaní inžinierov,* 9. medzinárodná vedecká konferencia : Trnava, 3.-4. decembra 2009. Trnava : MTF STU, 2009 s. 130-135. ISBN 978-80-8096-106-0.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. 1. vyd. Prešov : Metodické centrum, 2004. 56 s. ISBN 80-8045-352-7.

PORÁČOVÁ, J. 2010. *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole.* In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – Integrácia teórie a praxe didaktiky, Košice, 4. – 5.11.2010, Košice: FF UPJŠ, s.121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

RAČKOVÁ, M. 2008. Edukátor v súčasnej škole. Educator in today's schol. In. Zborník z 15. medzinárodnej konferencie ČPgS, Katedry Pg PdF MU centrum pg. výskumu OU: *Učiteľ a žiak v súčasnej škole,* Brno, 2008, s. 280-283. ISBN 978-80-210-4752-5
RUISEL, I. 2005. *Múdrosť v zrkadle vekov.* 1.vyd. Bratislava : Ikar, 2005. 296 s. ISBN 80-55101059-X.
ŠIMONÍK, O. 2005. *Pedagogická praxe*. 1.vyd. Brno : MSD, 2005. 128 s. ISBN 80-86633-30-6.
ŠTECH, S. 2004. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. In *Pedagogika*,2004, roč. 54, 2004, č. 4. ISSN 1338 – 0982, s. 374 – 388.
WALTEROVÁ E. 2002: Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3. ISSN 1335-1982, s. 220-239.

Kontaktná adresa autorov:
Mgr. Tatiana Roháčová
Katedra spoločenských vied
Technická univerzita
Vysokoškolská 4
04001 Košice, SR
tatiana.rohacova@tuke.sk

PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.
Katedra pedagogiky
Ústav pedagogiky a psychológie
FHPV PU
17. Novembra 1
080 01 Prešov, SR
zahatnan@unipo.sk

VPLYV ORGANIZAČNEJ KULTÚRY NA SOCIÁLNE KOMPETENCIE ZAMESTNANCOV

Katarína Stachová, SR

Abstrakt
Existencia priameho vplyvu organizačnej kultúry na sociálne kompetencie zamestnancov organizácie je deklarovaná samotnou podstatou organizačnej kultúry, ktorou je jasne, tak navonok, ako aj vo vnútri organizácie prezentovať hodnoty a normy správania, ktoré sú v organizácii pozitívne vnímané. Zdravá organizačná kultúra tak pomáha vedúcim, ako aj radovým zamestnancom odbúrať problémy, ktoré často vznikajú pri adaptácii, komunikácii, riadení, motivácii a tiež v ostatných oblastiach, kde práve úroveň sociálnych kompetencií zamestnancov zohráva významnú úlohu.

Abstract
Direct impact of organisational culture on social competencies of organisation employees is affirmed by the essence of organisational culture itself, i.e. to present clearly, outwards as well as inside of the organisation, values and behavioural principles which are perceived positively in the organisation. Healthy organisational culture thus helps managers as well as ordinary employees eliminate problems which often occur during adaptation, communication, management, motivation and other fields where the level of social competencies of employees plays a key role.

Kľúčové slová
Organizačná kultúra, sociálne kompetencie, hodnoty a normy správania

Key words
Organisational culture, social competencies, values and behavioural norms

Úvod

Sociálnu kompetenciu je možné vnímať z viacerých hľadísk. My, pre potreby tohto článku a pre uvedenie prepojenia medzi organizačnou kultúrou a sociálnou kompetenciou zamestnancov, ju budeme vnímať ako schopnosť získať ľudí tak do pracovného pomeru, ako aj pre nové myšlienky, pomôcť im adaptovať sa, efektívne ich viesť, motivovať, vplývať na ich hodnoty, normy, postoje, komunikačné zručnosti, schopnosť viesť zamestnancov v pracovnej skupine, stmeľovať ich, zapájať ich do inovácií a pod.

Pre vymedzenie organizačnej kultúry použijeme definíciu docentky Kachaňákovej (2010), ktorá uvádza, že: ,,Organizačná kultúra predstavuje systém predpokladov, predstáv, hodnôt a noriem, ktoré sa v organizácii prijali a rozvinuli a majú veľký vplyv na konanie, uvažovanie i vystupovanie zamestnancov. Navonok sa prejavuje ako forma spoločenského styku zamestnancov, v spoločných zvykoch, obyčajach, oblečení, materiálnom vybavení a pod. Základné spôsoby správania sa stávajú vzorom pre nových zamestnancov.“ Uvedenú definíciu je vhodné pre lepšie pochopenie podstaty organizačnej kultúry doplniť úsmevným príbehom, ktorý uviedli vo svojej knihe: ,,Řízení změn ve firmě - reengineering: jak vybudovat úspěšnou firmu“ autori Drdla a Rais, ktorí zrod organizačnej kultúry popísali ôsmimi krokmi takto:

1. Zavrite do prázdnej miestnosti 20 opíc.
2. Pod strop do stredu miestnosti zaveste banán a prisuňte k nemu rebrík tak, aby sa dalo na banán dosiahnuť. Je dôležité, aby sa k banánu nedalo dostať inou cestou ako po rebríku.
3. Nainštalujte na strop systém, ktorý vždy, keď nejaká opica začne vyliezať hore po rebríku, spustí na celú plochu miestnosti ľadovú sprchu (obdoba systému na hasenie požiaru).

4. Opica sa rýchle naučí, že nie je možné liezť po rebríku, aby sa zároveň nespustila ľadová sprcha.
5. Potom nahraďte jednu z 20 opíc novou. Tá sa hneď skúsi priblížiť k rebríku a dostať sa tak k banánu. Ostatné opice sa na ňu okamžite vrhnú a začnú ju biť, aj keď chudina vôbec netuší prečo.
6. Následne vymeňte ďalšiu starú opicu za novú. Pri jej pokuse o získanie banánu sa ostatné na ňu opäť vrhnú a tá, ktorá bola dodaná tesne pred ňou, ju bude mlátiť najviac.
7. Pokračujte vo výmene opíc podľa predchádzajúceho vzoru až do tej doby, kým budú všetky opice „nové“.
8. Teraz sa už žiadna z opíc neodváži priblížiť k rebríku a aj keby to niektorú opicu z nejakého dôvodu predsa len napadlo, ostatné ju zbijú. Najhoršie na tejto situácii je, že ani jedna z opíc nebude tušiť dôvod.

Na základe uvedených charakteristík oboch pojmov budeme prepojenie medzi sociálnymi kompetenciami zamestnancov a organizačnou kultúrou analyzovať v štvrtej kapitole. Avšak ešte predtým sa v prvej kapitole zameriame na charakterizovanie pojmu sociálne kompetencie, v druhej kapitole sa budeme venovať popisu organizačnej kultúry z pohľadu teórie a v tretej kapitole sa budeme organizačnej kultúre venovať z pohľadu jej súčasného využitia v organizáciách pôsobiacich na Slovensku.

Podstata sociálnej kompetencie

Pre vymedzenia, resp. pochopenie pojmu sociálna kompetencia je v prvom rade potrebné zamerať sa na pojem kompetencie ako takej. Samotná kompetencia, sa vo všeobecnosti chápe ako konkrétna schopnosť, spôsobilosť, ktorá v sebe zahŕňa určitú úroveň poznania daného. S pojmom kompetencia sa často spája prívlastok kľúčová. O kľúčových kompetenciách sa zvykne hovoriť ako o novom fenoméne vo vzdelávaní. Tento pojem vznikol v približne 70-tych rokoch 20 storočia v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Do oblasti vzdelávania prešiel koncom 90-tych, kde slúži ako premostenie medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a profilom absolventa. Teória kľúčových kompetencií nie je ešte úplne sformovaná a taktiež ešte neexistuje ucelená a všeobecne prijatá definícia kľúčových kompetencií. Profesor Turek uvádza vo svojej publikácii Kľúčové kompetencie takúto charakteristiku: „ Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. Európska komisia ich definuje takto: „Kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.“ (Strapková).

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004) charakterizovali kompetentného pracovníka takto:

- Je vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami, skúsenosťami, ktoré potrebuje.
- Je motivovaný také správanie použiť, vidí v požadovanom správaní hodnotu a je ochotný vynaložiť týmto smerom potrebnú energiu.
- Má možnosť v danom prostredí také správanie použiť.

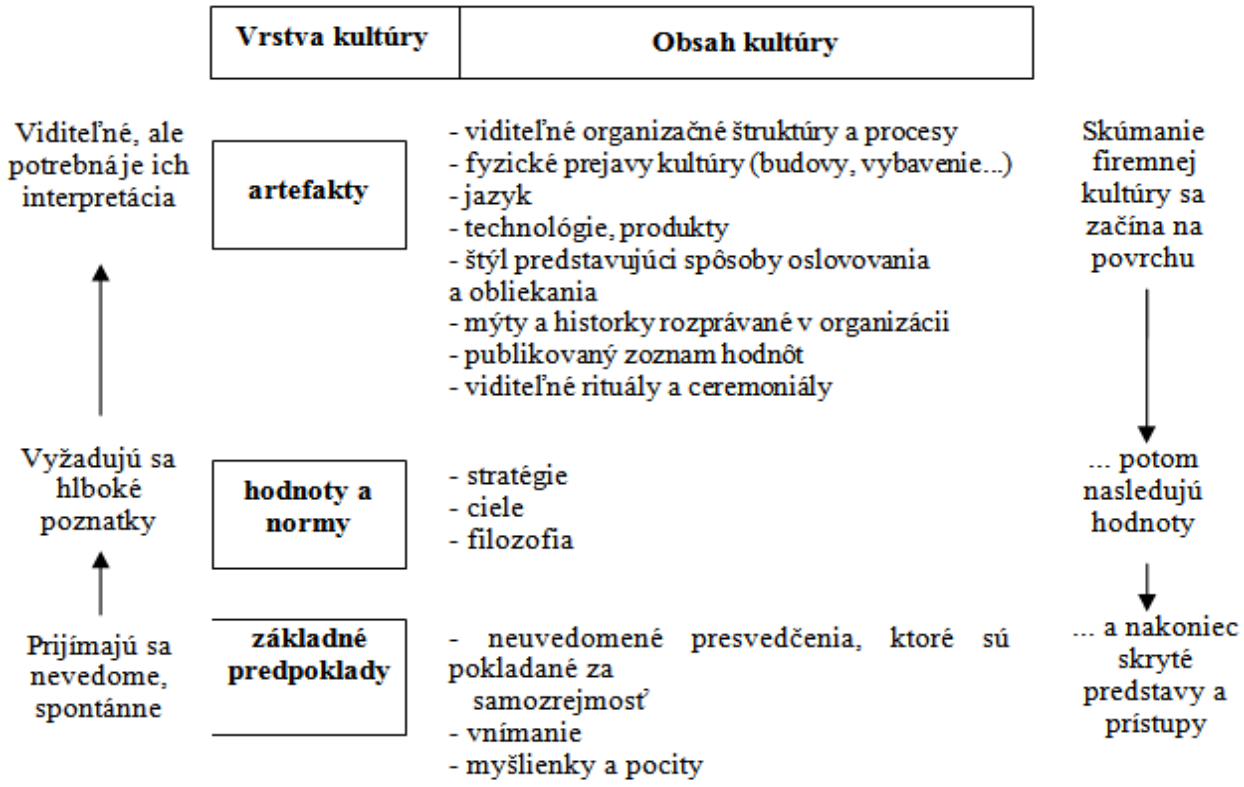
Sociálnu kompetenciu pracovníka je možné v kontexte na uvedené charakterizovať ako správanie pracovníka, ktoré musí v danej pozícii použiť, aby úlohy v tejto pozícii kompetentne zvládol. Pod sociálnymi kompetenciami rozumieme napríklad vyhľadávanie informácií (o spolupracovníkoch, organizačnej kultúre, ...), pružnosť v správaní sa (schopnosť

prispôsobiť sa požiadavkám), riadenie interakcií medzi ľuďmi, pochopenie druhých, orientácia na rozvoj ľudí a tiež sebadôvera, či vplyv na iných (kolegovia, podriadení, zákazníci, ...).

Podstata organizačnej kultúry

Vymedzenie pojmu organizačná kultúra je veľmi náročné, pretože v literatúre je možné stretnúť sa s rôznymi jednoduchými aj zložitými definíciami organizačnej kultúry. Hoci rámcovo je pojem organizačná kultúra chápaný autormi podobným spôsobom, konkrétne vymedzenie tohto pojmu ostáva pomerne rôznorodé. Napriek množstvu definícií je možné nájsť takmer v každej aspoň náznak všeobecne uvádzaných spoločných prvkov organizačnej kultúry, ktorými sú základné presvedčenia, hodnoty a normy, ktoré sa navonok prejavujú symbolmi a artefaktmi, ktoré sa v podniku vymysleli, objavili alebo vyvinuli v dôsledku úspešného riešenia problémov a tiež je vo všeobecnosti spoločným prvkom skupina ľudí, ktorá je nositeľom organizačnej kultúry, v ktorej je táto kultúra zdieľaná.

Na organizačnú kultúru je možné pozerať sa ako na štruktúrovaný viacvrstvový jav, ktorý sa skladá z jednotlivých prvkov. Na prvky organizačnej kultúry pozerajú autori ako na stavebné kamene tvoriace organizačnú kultúru. Najznámejším modelom štruktúry organizačnej kultúry je model Edgara Scheina, ktorý identifikoval tri vrstvy kultúry (viď. obrázok 1). Zatiaľ čo vrstva artefaktov je viditeľná, ďalšie dve vrstvy sú ťažko identifikovateľné a ich pochopenie je náročné.



Obrázok 1: Scheinov model organizačnej kultúry (Jančíková, 2005) Upravené

Prostriedky organizačnej kultúry manifestujú existujúcu kultúru, to znamená, že vyjadrujú, potvrdzujú a komunikujú si navzájom kultúrnu podstatu. Významným prostriedkom organizačnej kultúry sú symboly. Sú to vlastne znaky, ktoré majú komplexný významový obsah, ktorý je jednoducho pochopiteľný. Môže mať ideálnu a materiálnu podobu (Lukášová, Nový, 2004). Pre organizačnú kultúru sú dôležité:

- symbolické artefakty materiálnej povahy (logo, farby, architektúra, …),
- verbálne symboly (slovné heslá, vysvetlenie, príbehy, …),
- symbolické správanie a konanie (obyčaje, rituály, ceremoniály,…),
- statusové symboly (vyjadrujú sociálne postavenie zamestnanca).

Cieľom organizačnej kultúry je dosiahnuť, aby sa zamestnanci osobne identifikovali s takou činnosťou organizácie, ktorá smeruje k jeho prosperite a šíreniu dobrého mena. To znamená, že organizačnú kultúru možno cieľavedome využiť na realizáciu organizačných cieľov. Aby sa v tomto smere dosiahol úspech, predpokladá to od manažérov koncipovanie a udržiavanie pozitívnej kultúry (Kachaňáková, 2010).

Zameranie sa organizácií pôsobiacich na Slovensku na organizačnú kultúru v súčasnosti

V rámci tretej kapitoly budem prezentovať výsledky prieskumu uskutočneného v roku 2010, ktorého čiastkovým cieľom bolo identifikovať, či si organizácie uvedomujú dôležitosť organizačnej kultúry a či sa v praxi zaoberajú tvorbou a udržiavaním vhodnej organizačnej kultúry.

Súbor respondentov pozostával z 239 organizácii pôsobiacich na Slovensku, pričom hlavnou podmienkou kladenou na organizáciu bolo, aby jej veľkosť bola minimálne 50 zamestnancov. Súhrnná veľkostná štruktúra dotazovaných organizácií je uvedená v tabuľke 1, z ktorej vyplýva, že najväčšie zastúpenie v prieskume mali organizácie s počtom zamestnancov od 50 do 300.

Tabuľka 1 Veľkostná štruktúra analyzovaných organizácií

Počet zam. v org.	**50 - 300**	**301 – 1 000**	**1 001 – 5 000**	**nad 5 000**
Podiel org. v %	62	25	12	1

V rámci prieskumu organizačnej kultúry nás prioritne zaujímalo, či si vedenia dotazovaných organizácií uvedomujú dôležitosť a opodstatnenosť zaoberať sa tvorbou a udržiavaním vhodnej organizačnej kultúry. Väčšina dotazovaných a to 95%, sa zhodovali v kladnej odpovedi na túto otázku. V odpovediach na podotázku „Prečo?“ sa najčastejšie objavovali odpovede typu: pretože zvyšuje motiváciu a chuť pracovať, z čoho vyplýva aj zvyšovanie výkonnosti a efektívnosti, pričom vytvára priaznivé a produktívne prostredie, zvyšuje lojalitu zamestnancov, zlepšuje vzťahy a klímu na pracovisku, má významný vplyv na pohľad zákazníka a verejnosti na organizáciu, je vizitkou organizácie. Z uvedených odpovedí je zjavné, že takmer všetci opýtaní považujú organizačnú kultúru za podstatnú a dôležitú súčasť úspechu organizácie.

Následne nás v prieskume zaujímalo, či dotazované organizácie uskutočnili samostatný projekt na zmenu organizačnej kultúry a či uskutočňujú analýzu organizačnej kultúry. Percento kladne odpovedajúcich organizácií bolo v oboch prípadoch veľmi podobné a to 34% a 35% . Avšak pri porovnaní, či v oboch prípadoch išlo o totožné organizácie, keďže bez vhodne vykonanej komplexnej analýzy kultúry, nie je možné uskutočniť a zabezpečiť projekt na zmenu kultúry, sme zistili v organizáciách, ktoré zmenu vykonali, významný nedostatok a to, že analýzu kultúry nevykonali. Z uvedeného vyplynulo, že organizácií, ktoré regulérne vykonali projekt zmeny organizačnej kultúry bolo len 24% (viď tabuľka 2).

Tabuľka 2 Porovnanie organizácií uskutočňujúcich projekt zmeny a analýzu OK

Prebehol za ostatných 5 rokov projekt na zmenu OK:	Uskutočňujete vo Vašej org. analýzu OK:	
	Áno v [%]	Nie v [%]
Áno v [%]	24	11
Nie v [%]	10	55

Pri organizáciách ktoré na otázku „Uskutočňujete vo Vašej organizácii analýzu organizačnej kultúry„ odpovedali negatívne sme zisťovali dôvod, prečo analýzu kultúry nevykonávajú. Organizácie najčastejšie odpovedali v 71%, že riešia problémy, ktoré sú rozpoznateľné aj bez analýzy. Pre 20% bola analýza organizačnej kultúry finančne náročná a ostatné organizácie uviedli že organizačnú kultúru nepovažujú za dôležitú. Z uvedeného vyplynulo, že až 71% organizácií si pravdepodobne neuvedomuje fakt, že vo všeobecnosti je pravdepodobnosť odhalenia pôvodu problému bez vykonania analýzy nízka, pretože sa často stáva, že sa odhalí len sekundárna príčina, po vyriešení ktorej problém nezmizne, ale dokonca sa môže prejaviť ešte výraznejšie a nečakane, keďže v organizácii panuje predpoklad, že problém bol vyriešený. Takéto počínanie sa dá označiť za nesystematické, pretože nevedie k vyriešeniu problému, ale často len k upozorneniu naň.

Preto sa dá konštatovať, že hoci je uvedomelosť organizácií na pomerne vysokej úrovni, jej realizácia do praxe v organizáciách pôsobiacich na Slovensku „pokrivkáva“. Z tohto dôvodu vystupuje do popredia potreba organizácií reálne sa zamerať na budovanie vhodnej kultúry.

Deklarovanie vplyvu organizačnej kultúry na sociálne kompetencie zamestnancov

V tejto kapitole sa budeme postupne venovať vybraným funkciám personálneho manažmentu a jednotlivo pri nich poukážeme na priamy vplyv organizačnej kultúry na sociálne kompetencie zamestnancov. Na uvedený vplyv je možné upozorniť prakticky pri všetkých funkciách manažmentu, avšak my sme si v tomto článku vybrali získavanie zamestnancov, ich výber, adaptáciu a to z dôvodu, že sa nám zdajú najvhodnejšie pre ilustráciu uvádzaného vzťahu:

1. Získavanie zamestnancov – ak chce zamestnávateľ, resp. manažér, alebo iný vedúci pracovník získať nového zamestnanca musí, resp. mal by mať na zreteli fakt, že on potrebuje osloviť a zaujať uchádzača, ktorý bude mať v čo najväčšej miere príbuznú hodnotovú orientáciu a teda aj predpoklady na identifikáciu s organizačnou kultúrou. To znamená, že organizácia by mala v tomto procese uchádzačom o zamestnanie zrozumiteľne prezentovať svoju organizačnú filozofiu. Toto prezentovanie je úzko spojené s organizačnou kultúrou, ktorá pôsobí na okolie organizácie, pričom ako základ slúžia symbolické artefakty ako logá, znaky, architektúra stavieb, farby propagačné predmety a ďalšie, ako sociálne, ekologické, morálne a právne správanie sa organizácie, ktoré majú uchádzači možnosť vnímať z médií. Prezentácia kultúry a požiadaviek na pracovné miesto navonok by mala byť natoľko zreteľná, aby si uchádzač vedel spraviť obraz o tom, aké by mali byť jeho sociálne kompetencie, ak chce do danej organizácie na vybranú pozíciu nastúpiť.
2. Výber zamestnancov – pri výber uchádzačov by mal zamestnávateľ postupovať v nadväznosti na získavanie zamestnancov a práve z tohto dôvodu by ho mal uskutočňovať takými metódami, ktoré mu umožnia posúdiť nielen pracovnú schopnosť uchádzačov, ale aj ich úroveň sociálnych kompetencií a predpoklady adaptovať sa na danú organizačnú kultúru. Najčastejšie využívanými metódami sú za týmto účelom metóda rozhovoru a dotazníka. Počas výberového konania by mal dostať aj uchádzač priestor, aby zistil, či mu vyhovuje preferovaný spôsob komunikácie, motivovania, vedenia ľudí, práce v tíme, nastavená kultúra organizácie a pod.

3. Adaptácia zamestnancov – pri adaptácii zamestnancov v kontexte s organizačnou kultúrou a sociálnou kompetenciu je vhodné uviesť, že sociálna kompetencia je tiež definovaná aj ako schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne sa integrovať s prostredím. Nejedná sa tu o samostatnú črtu osobnosti, ale o všeobecnú schopnosť adaptovať sa na vzniknutú situáciu a zvoliť účinné formy a postupy správania smerujúce k socializácii. Samotná socializácia je procesom sociálneho učenia, ktorý prebieha po celý život, pričom počas tohto procesu sa každý človek včleňuje do ľudskej spoločnosti. V súvislosti z adaptáciou nového zamestnanca ide o takzvanú sekundárnu socializáciu, ktorá prebieha od šiesteho roku života až do jeho konca. Jej súčasťou je sociálna identifikácia, stotožnenie sa s normami a hodnotami konkrétneho prostredia, resp. kultúry. (Krevová, Godiš) Adaptácia zamestnancov by mala preto byť organizovaným procesom zameraným na prispôsobenie sa nových zamestnancov v organizácii. Ako uvádza Kachaňáková: ,,Novým zamestnancom je potrebné vytvoriť také podmienky, aby sa naučili dobre vykonávať svoju prácu na novom pracovisku, vžili sa do medziľudských vzťahov a prijali hodnoty a tradície organizácie“. Z obsahového hľadiska je potrebné si uvedomiť, že priebeh tohto procesu sa musí zameriavať okrem pracovnej aj na adaptáciu sociálnu a adaptáciu na organizačnú kultúru. Z psychologického hľadiska je nástup do zamestnania jednou z najstresujúcejších udalostí v živote človeka a preto je veľmi dôležité, aby bola braná na zreteľ úroveň sociálnej kompetencie prijímaného zamestnanca, ako aj to, aby zamestnanec, ktorý adaptáciu vykonáva bol vybraný na základe jeho schopnosti, resp. úrovne sociálnej kompetencie. Cieľom adaptačného procesu v tejto oblasti je pomôcť novým zamestnancom orientovať sa v existujúcich sociálnych normách a štandardoch konania a prispôsobiť sa im, prípadne ak je to možné, stotožniť sa nimi.

Tak, ako existuje úzke prepojenie medzi organizačnou kultúrou a sociálnymi kompetenciami a priamy vzťah medzi organizačnou kultúrou a personálnym manažmentom, existuje aj spojenie medzi personálnym manažmentom a sociálnymi kompetenciami.

Záver

Z uvedeného vyplýva, že potreba zamerania sa organizácií na organizačnú kultúru je veľmi dôležitá aj z pohľadu jej priameho vplyvu na sociálne kompetencie zamestnancov. Tak ako deklarovanie organizačnej kultúry je dôležité z hora nadol, tak aj úroveň zvládania jednotlivých sociálnych kompetencií by mala byť na tým vyššej úrovni. Preto je na mieste apelovať na organizácie, aby sa zamerali nielen na zavedenie a udržanie zdravej organizačnej kultúry, ale aj na vzdelávanie svojich, hlavne vedúcich zamestnancov v oblasti sociálnych kompetencií.

Literatúra

DRDLA, M., RAIS, K. 2011. *Řízení změn ve firmě - reengineering: jak vybudovat úspěšnou firmu.* Praha: Computer Press, 2001. 144 s. ISBN 8072264117

JANČÍKOVÁ, A. 2005. Organizační kultura a řízení kvality: závěry z emprických šetření. In. *Vývojové tendence podniků: specifický výzkum Katedry podnikového hospodářství. Svazek I.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. 304 s.

KACHAŇÁKOVÁ, A. 2010. *Organizačná kultúra*. 1. Vydanie, Bratislava : Iura Edition, 2010. 137 s. ISBN 978-80-8078-304-4

KREVOVÁ, A, GODIŠ, T. 2009. Sociálna psychológia 2009. http://www.oskole.sk/?id_cat=113& clanok =1482
KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. Manažerské kompetence. Praha: Grada, 2004. 184 s. ISBN 80-247-0698-9
LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. 2004. Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku. Praha: Grada, 2004. 175 s. ISBN 8024706482
STRAPKOVÁ, K. Kompetencie [online]. [cit. 2011-11-31]. Dostupné na internete: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:DvNHR679F3kJ:www.spv-zv.sk/publikacie/kompetencie.doc+kompetencia+defin%C3%ADcia&hl=sk&gl=sk&pid=bl&srcid=ADGEESiBVPlrLq5kdrJkQNPhxfZGnSVo5L9DsXYNPp69zulnP1sJsNdYd-BpmMUKZ71gQUDUrssXeZRidwUZKRbTsfnkdelcHSTMusqQlKFZaDnE-26qTCmuGvWyF5Fuj_m2-9jgmKMl&sig=AHIEtbQy40AOx7EZgAadF6TyF9VV1x3pjA

Kontaktná adresa autora:
Ing. PhD. Katarína Stachová
Katedra manažmentu
Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave
Železničná 14
821 07 Bratislava, SR
stachova.katarina@vsemvs.sk

KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE UČITEĽA AKO SÚČASŤ JEHO SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ

Valentína Šuťáková, SR

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá vymedzením komunikačných kompetencií učiteľa v kontexte sociálnych kompetencií. Poukazuje na potrebu dôslednejšej operacionalizácie komunikačných kompetencií z pohľadu nových požiadaviek a potrieb spoločnosti , školy i samotného učiteľa. Model komunikačných kompetencii učiteľa je dôležitý pre koncipovanie predmetu pedagogická komunikácia v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov a pre oblasť ich ďalšieho vzdelávania. Súčasťou príspevku sú aj výsledky výskumu zameraného na rozvoj komunikačných kompetencií študentov učiteľských študijných programov.

Abstract
The paper deals with the definition of communication competences in the context of teaching social competences. Highlights the need for more thorough operationalization of communication competences in terms of new requirements and needs of the community, schools and teachers alone. Model of teacher communication competences is important for designing object communication within the educational preparation of undergraduate teachers and the area of their training. Part of the paper are the results of research aimed at developing communication competences of students teaching programs.

Kľúčové slová
Kompetencie. Komunikačné kompetencie. Sociálne kompetencie. Rozvoj komunikačných kompetencií.

Key words
Competencies, communication competencies, social competences, development of communication competencies.

Úvod

V posledných rokoch sa v pedagogickej teórii i praxi venuje veľká pozornosť problematike profesijných kompetencií učiteľov a ostatných pedagogických zamestnancov. Táto diskusia bola vyvolaná výraznými zmenami v školstve a potrebou vytvorenia profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov, ktoré sú dôležité nielen pre ich hodnotenie a pracovné zaradenie, ale aj pre potrebu pregraduálneho vzdelávania učiteľov a ich kontinuálneho vzdelávania. Neodmysliteľnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov sú kompetencie komunikačné a sociálne, ktorými sa zaoberáme aj v tomto príspevku.

Faktory ovplyvňujúce rozvoj komunikačných kompetencií učiteľov

V úvodnej časti svojho príspevku chceme stručne poukázať na faktory podmieňujúce rozvoj komunikačných kompetencií zo širšieho pohľadu než sú len potreby viažuce sa na výchovno-vzdelávací proces. Predovšetkým ide o podmienky spoločenské, politické, ekonomické či sociálno-kultúrne, ale i o potreby samotnej školy.

Spoločenské faktory – prostredie v ktorom žijeme je poznamenané neustálym prudkým vývojom, ktorý zasahuje do všetkých spoločenských oblastí. Dnešnú spoločnosť charakterizujeme ako informačnú či znalostnú spoločnosť. Ako uvádza vo svojej práci Vymětal (2008, s.16), „...kritériom úrovne informačnej spoločnosti sa tak stáva predovšetkým rozsah, obsah, kvalita, dostupnosť a použiteľnosť informácií, informačných zdrojov a informačných služieb.“ Na tento fakt musí reagovať školstvo (ciele a obsah vzdelávania a výchovy, metódy a formy vyučovania, využívanie moderných didaktických prostriedkov, využívanie informačno-komunikačných technológií), ale i samotní učitelia.

Učiteľ už dávno nie je jediným zdrojom informácií pre žiakov. Na druhej strane práve učitelia majú naučiť žiakov získavať a spracovávať informácie, analyzovať ich, dávať do vzťahov a súvislostí, rozvíjať ich učebné kompetencie a kompetencie k celoživotnému

vzdelávaniu. Práve tieto faktory ovplyvňujú ciele, obsah a funkcie komunikácie na vyučovaní i výber komunikačných prostriedkov a zdrojov.

Sociálne faktory – politické a ekonomické faktory majú svoj odraz aj v meniacej sa sociálnej štruktúre spoločnosti v pozitívnom i negatívnom zmysle. Dnešné deti a mládež sú vystavené vplyvu rôznych sociálno-patologických javov. Preto dnešná škola a učitelia sa musia zaoberať aj otázkou prevencie, resp. musia určité problémy s tým súvisiace riešiť (napr. agresivita žiakov, nespolupracujúce či rušivé správanie, šikanovanie a i.). V tomto zmysle sa mení aj rola učiteľa, ktorý sa stáva poradcom, konzultantom a facilitátorom voči žiakom, rodičom či iným kolegom. Aby tieto úlohy plnil efektívne, jeho komunikačné kompetencie musia byť doplnené o schopnosti a zručnosti viesť poradenské rozhovory, pomáhať žiakom pri riešení problémov, spolupracovať s rodičmi i odborníkmi a pod.

Faktory, ktoré sme uviedli, ponímame ako vonkajšie faktory ovplyvňujúce školu a činnosť učiteľov. Ich výpočet by bol oveľa širší, čo však nie je predmetom nášho príspevku. Chceli sme len poukázať na to, že dynamické spoločenské prostredie a prebiehajúce zmeny ovplyvňujú aj komunikačné kompetencie učiteľov a ich rozvoj spolu s ďalšími kľúčovými kompetenciami dôležitými pre pracovný, osobný i verejný život každého človeka.

Faktory vyplývajúce z reformy školy – reforma školy bola legislatívne ukotvená prijatím zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Prvý zákon vymedzuje ciele a princípy výchovy. Umožňuje školám vytvárať školské vzdelávacie programy, ktoré by mali brať do úvahy aj vzdelávacie potreby klientov - žiakov, rodičov, pedagógov, vzdelávacích inštitúcií, pracovného trhu, kompetenčný model rozvoja žiakov, spôsob implementácie prierezových tém a i. Školy môžu dotvárať vzdelávaciu ponuku vytvorením nových vyučovacích predmetov či iných foriem vzdelávania a výchovy. Tieto možnosti však kladú zvýšené nároky nielen na odborné či didaktické kompetencie učiteľov, ale i na kompetencie komunikačné či sociálne. Tvorba školského vzdelávacieho programu vyžaduje od učiteľov tímovú prácu, vzájomnú kooperáciu a efektívnu komunikáciu.

Sebarozvoj učiteľa – súčasťou práce učiteľa je aj proces permanentného celoživotného vzdelávania a sebavzdelávania. Táto požiadavka vyplýva jednak zo zákona č. 317/2009 Z.z., ktorý rieši aj problematiku kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov v súčasnosti, jednak z potrieb vlastnej pedagogickej praxe. Schopnosti sebareflexie, sebapoznávania a sebahodnotenia by mali byť súčasťou personálnych kompetencií učiteľa. Zároveň však učiteľ musí vedieť riešiť rôzne pedagogické situácie, vytvárať priaznivú sociálnu klímu, ovplyvňovať správanie žiakov, ich postoje, presvedčenie, viesť komunikáciu s rodičmi, reprezentovať školu navonok. Toto je len malý prehľad činností učiteľa, ktorých realizácia je podmienená úrovňou jeho sociálnych a komunikačných kompetencií. Preto je dôležité, aby tieto schopnosti a zručnosti boli súčasťou jeho rozvoja a sebarozvoja.

Komunikačné a sociálne kompetencie ako súčasť profesijných kompetencií učiteľa

Profesijnú kompetenciu je možné charakterizovať ako komplexnú schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Ich súčasťou sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň výkonu a činnosti (Darák a kol.,2007). Akými kompetenciami by však mal disponovať učiteľ, aby svoju prácu vykonával efektívne? Odpoveď na túto otázku nie je jednoduchá ani jednoznačná. V našej i zahraničnej literatúre sa stretávame s viacerými prístupmi k vymedzeniu profesijných kompetencií učiteľov. Niektoré vychádzajú z mapovania činností učiteľa a na základe toho vymedzujú štruktúru kompetencií (Kyriacou, 1996), iní sa snažia o komplexnejší prístup k tejto problematike. Poukazujú na to , že dnešný učiteľ vystupuje vo viacerých rolách, napr. ako facilitátor (uľahčovateľ), ako poradca, konzultant či inšpirátor (Helus, 1995, Spilková, 2003). Väčšina autorov však kladie dôraz na

komunikačné kompetencie učiteľov a vyčleňuje ich ako samostatnú skupinu kompetencií. Pri ich bližšej charakteristike narážame na určitú nejednotnosť. Napr. Helus (1995) hovorí o komunikatívnych kompetenciách vo vzťahu k vytváraniu vzťahov a pospolitosti medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod. Takto ponímané komunikačné kompetencie v sebe zahŕňajú aj interpersonálne kompetencie. Naopak Turek (2003), ktorý aplikoval štruktúru kľúčových kompetencií na učiteľov a ich vzdelávanie, komunikačné kompetencie charakterizuje ako ovládanie troch jazykov EÚ, ako schopnosť vyjadrovať sa primerane situácií písomne i ústne, čítať s porozumením, pozorne počúvať, voliť optimálnu formu komunikácie, prezentovať informácie, komunikovať prostredníctvom IKT. Takto vymedzené kompetencie sú skôr súčasťou jazykových kompetencií. V uvedenej štruktúre kľúčových kompetencií nájdeme aj interpersonálne kompetencie – žiť a pracovať s inými, plánovať, organizovať, hodnotiť prácu tímu, empatia, nenásilne riešiť konflikty, tolerancia iných, udržiavať harmonické medziľudské vzťahy, konštruktívne vyjednávať, zodpovednosť formovať občiansku spoločnosť.

Súčasťou kľúčových kompetencií sú aj personálne kompetencie – sebauvedomovanie, sebaovládanie, sebamotivácia, angažovanosť, EQ – emocionálna inteligencia. Spilková (2003) zdôrazňuje, že komunikačné kompetencie slúžia učiteľovi nielen pre komunikáciu s deťmi, ale aj s kolegami, rodičmi, nadriadenými, zástupcom obce a sociálnym partnerom. Toto chápanie sa neviaže iba k činnostiam učiteľa na vyučovaní (tradičný pohľad), ale upozorňuje aj na nové ponímanie učiteľa ako reprezentanta školy voči širšej verejnosti či okoliu školy. Ako sme už uviedli, komunikačné kompetencie sú neoddeliteľnou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov, ale i súčasťou kompetencií dôležitých pre ich osobný a spoločenský život.

Sociálne kompetencie učiteľa sa stali predmetom záujmu pedagogickej teórie a praxe až v posledných rokoch. Tiež je potrebné zdôrazniť aj určitú nejednotnosť v používaní jednotlivých pojmov ako sú : sociálna inteligencia, emocionálna inteligencia, interpersonálne a intrapersonálne kompetencie, sociálne a personálne kompetencie. Podobne aj v obsahovej štruktúre jednotlivých pojmov dochádza k vzájomnému prelínaniu vymedzených schopnosti, zručnosti, vlastnosti a i. Keďže rozvoj sociálnych a personálnych kompetencií patrí dnes medzi základné ciele výchovy a vzdelávania, je nevyhnutná ich dôslednejšia operacionalizácia (tzn. konkrétne vymedzenie štruktúry jednotlivých pojmov v kognitívnej, afektívnej i konativnej oblasti), ktorá by pomohla učiteľom v ich práci ale i v oblasti vlastného sebarozvoja. Vychádzame z toho, že ak samotný učiteľ nie je dostatočne „sociálne zručný“, len ťažko môže rozvíjať tieto kompetencie u žiakov.

Rozvoj komunikačných kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov

Problematika pedagogickej komunikácie sa u nás stala predmetom vedeckého záujmu začiatkom 70-tych rokov 20. storočia. Podnetom boli predovšetkým zahraničné práce najmä z anglosaských krajín, kde sa touto problematikou začali zaoberať o niečo skôr (Bellack, 1966, Flanders, 1970, Adams, 1972). V podmienkach bývalého Československa to boli práce Mareša, Křivohlavého (1975, 1995), ktoré riešia komplex otázok a problémov z oblasti pedagogickej komunikácie. Veľmi intenzívne sa výskumu pedagogickej komunikácie venovali v Ústave experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislave, ktoré sa orientovali na problematiku komunikácie v základnej škole. Výsledkom bola práca Gavoru a kol. (1988). Problematike pedagogickej komunikácie z pohľadu psychologických aspektov rozvoja osobnosti sa venovali aj vtedajší pracovníci oddelenia školskej psychológie Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (Zelina, Furman, 1986). Zaujímavé sú aj výskumy orientované na porozumenie učebného textu žiakmi (Gavora, 1988, 1986). Vo svojej aplikačnej podobe sa problematika pedagogickej komunikácie dostala aj na pôdu fakúlt

pripravujúcich budúcich učiteľov. V r. 1972 sa ako súčasť pedagogickej praxe zaviedla výučba komunikatívnych zručností pre študentov pripravovaných pre I. stupeň ZŠ na pedagogických fakultách. Iná situácia bola v príprave študentov pre 2. stupeň ZŠ a pre SŠ, kde tento predmet nebol zaradený do obsahu štúdia. Situácia sa začala meniť až po r. 1989. V súčasnosti už každá fakulta v rámci učiteľských vzdelávacích programov ponúka učebné predmety, ktoré v teoretickej i praktickej rovine cielene sledujú rozvoj komunikačných kompetencií študentov, ale aj rozvoj interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií (pedagogická komunikácia, kooperatívne vyučovanie, sociálno-psychologický výcvik, pedagogické techniky rozvoja osobnosti žiaka a pod.).

Teoretické východiská a interpretácia výsledkov výskumu rozvoja komunikačných kompetencií študentov

Základným východiskom pri koncipovaní modelu komunikačných kompetencií učiteľa je ponímanie celkovej koncepcie výchovy a vzdelávania (vymedzenie princípov a cieľov výchovy, obsahu, vzdelávacích stratégií, výsledkov a pod.), ktorá svojím charakterom ovplyvňuje i proces komunikácie na vyučovaní. Ide o určitý systém teoreticko-filozofických východísk, ktoré sa premietajú do komplexného vymedzenia modelu kurikula v procese školskej edukácie. V literatúre nájdeme viaceré klasifikácie jednotlivých koncepcií kurikula a cieľov edukácie. Bertrand (1998) vo svojej práci uvádza tieto teórie vzdelávania: spiritualistické koncepcie (metafyzické, transcendentálne), personálne koncepcie (humanistické, organické, slobodné alebo otvorené), psychokognitívne, technologické, sociokognitívne, sociálne a akademické koncepcie. Prihliadajúc na súčasné požiadavky a potreby našej spoločnosti a školy, za východisko modelu komunikačných kompetencií sme si zvolili humanisticko-tvorivú koncepciu výchovy, ktorá sa stala základom aj pre súčasnú reformu našej školy.

Psychodynamická, behavioristická, kognitivistická či scientistická koncepcia výchovy a vzdelávania, ktoré sa v súčasnosti najviac prezentujú v pedagogickom dianí, majú určite svoje pozitíva a prínosy, ale akosi zabúdajú na základný humánny a morálny princíp stanovený za čias Protagora z Abdér, že človek je mierou všetkých vecí a výchova má byť synonymom kultivácie človečenskosti a utvárania hodnotných ľudských skúsenosti. Humanisticko – tvorivá koncepcia výchovy vo svojej podstate vychádza z teoreticko-metodologických základov humanistickej psychológie, ktorej hlavní predstavitelia (Maslow, Rogers, Combs a i.) svoju pozornosť zamerali i na problematiku školy, výchovy a vzdelávania. Dnešný učiteľ sa tak stáva realizátorom humanistickej výchovy a v rámci nej vytvára podmienky pre komplexný rozvoj žiaka ako autonómnej bytosti. Tieto podmienky charakterizuje Švec (1993), ktorý uvádza hlavné východiská učiteľovej činnosti pri realizácii humanisticko-tvorivej výchovy. Ide predovšetkým o činnosti súvisiace s emocionalizáciou vyučovania – vytvorenie priateľskej pracovno-tvorivej sociálnej klímy, otvorená komunikácia medzi učiteľom a žiakmi, rešpektovanie jedinečnosti žiakov, stimulovanie cieľavedomosti, samostatnosti a tvorivosti žiakov, akceptovanie ich komunikačných aktivít, tolerovanie odlišných názorov, postojov. Zároveň zdôrazňuje sebareguláciu učiteľovho interaktívneho správania, ktoré charakterizujú pojmy ako: vľúdnosť, empatia, trpezlivosť, kongruencia, akceptácia, podpora a i.

Realizácia humanistickej výchovy a vzdelávania kladie aj určité kritéria na spôsob, funkcie a ciele komunikácie na vyučovaní a tým i na komunikačné kompetencie učiteľa. Na základe teoretického štúdia a praktických skúseností uvádzame prehľad niektorých schopností a zručností učiteľa, ktoré ovplyvňujú komunikačný proces na vyučovaní v duchu humanisticko-tvorivej koncepcie:

- Schopnosť sprostredkovať žiakom informácie prístupnou formou, jasne, zrozumiteľne, primerane veku žiakov a úrovni ich vedomostí, schopností, vytvárať záujem o prácu,

podnecovať rozvoj poznávacích procesov prostredníctvom vhodných otázok a úloh, rozvíjať u žiakov motiváciu k učeniu a podporovať procesy učenia.
- Schopnosť cieľavedomé organizovať pedagogickú komunikáciu a riadiť ju.
- Schopnosť byť si istý samým sebou, dôverovať si, vnímať a prežívať vonkajší svet a podnety, ktoré z neho prichádzajú, vnímať vnútorný svet (sebauvedomovanie a sebahodnotenie).
- Schopnosť priameho emocionálno-vôľového vplyvu na žiakov, emocionalizácia výchovného procesu.
- Schopnosť vytvárať pozitívne vzájomné vzťahy so žiakmi, orientovať sa v psychickej atmosfére triedy.
- Schopnosť organizovať komunikáciu v rôznych pedagogických situáciách, rýchle sa orientovať v meniacich sa podmienkach a prijímať operatívne riešenia.
- Schopnosť vytvárať vzájomnú tvorivú činnosť, podnecovať a aktivizovať žiakov.
- Schopnosť aplikovať kompetenčný model rozvoja žiakov na vyučovaní.

Toto je len stručný výpočet niektorých schopností súvisiacich s našou problematikou. Aj ten však poukazuje na vzájomné prelínanie sociálnych (interpersonálnych), personálnych (intrapersonálnych) a komunikačných kompetencií v pedagogickej praxi.
Proces optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu nás núti zamýšľať sa nad efektívnosťou rozvoja komunikačných kompetencií študentov v rámci ich pregraduálnej prípravy.

Ciele a metodika výskumu rozvoja komunikačných kompetencií študentov

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo skúmať možnosti rozvoja komunikačných kompetencií študentov prostredníctvom nami zostaveného programu rozvoja komunikačných kompetencií študentov.
Vychádzajúc zo štúdia odbornej literatúry a cieľov nášho výskumu sme si vymedzili nasledovný problém výskumu: Aké sú možnosti procesu rozvoja komunikačných kompetencií študentov? Ovplyvní aplikácia nami vytvoreného programu úroveň ich komunikačných kompetencií?

Predpokladané vzťahy a súvislosti medzi skúmanými javmi sme vyjadrili v nasledujúcej hypotéze:
H: Zavedením a realizáciou programu humanisticko-tvorivého modelu rozvoja komunikačných kompetencií sa zvýši úroveň týchto kompetencií a tiež sa zvýši úroveň vybraných komponentov interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií.

Pri overení účinnosti program rozvoja komunikačných kompetencií študentov sme použili experimentálny postup. Použitý experimentálny plán počítal s dvomi znáhodnenými skupinami študentov (jednofaktorový dvojskupinový experiment). Naším experimentom sme testovali vplyv nami vytvoreného program (nezávislá premenná) na úroveň sledovaných komponentov komunikačných kompetencií. Testovaný program sme v našom experimente operacionalizovali na sústavu premyslených cvičení a prednášok, ktoré boli zamerané na rozvoj komunikačných kompetencií v kognitívnej, afektívnej a konatívnej oblasti. Experiment sme realizovali v priebehu jedného semestra v rámci predmetu pedagogická komunikácia, ktorý patrí medzi povinne voliteľné predmety, takže ho absolvuje iba časť študentov učiteľských študijných programov. Výskumný súbor tvorilo 40 náhodne vybratých študentov 2. ročníka FHPV PU, ktorých sme náhodným spôsobom rozdelili do dvoch skupín – experimentálnej a kontrolnej (20 a 20 študentov).

Ako ťažiskové sme si zvolili tri komponenty: rozvoj vybraných schopností a zručností z oblasti interpersoálnych a intrapersonálnych kompetencií (sebaponímanie, sebahodnotenie, schopnosť akceptácie, kongruencie, empatie, pozitívny prístup k žiakom, schopnosť riešiť vzniknuté pedagogické situácie), rozvoj verbálnych schopností a zručností a cielené

využívanie paralingvistických aspektov reči, rozvoj schopností a zručností v oblasti neverbálnej komunikácie. Hodnoty závislej premennej sme zisťovali pozorovaním. Pozorovací hárok bol zostavený z položiek, ktoré sledovali v správaní sa študentov počas výstupu výskyt prejavov vyššie uvedených komponentov. Úroveň prejavov jednotlivých komponentov komunikačných kompetencií pri vstupných a výstupných meraniach sme hodnotili prostredníctvom posudzovacích škál (skóre 0 – 3). Výsledky pozorovania predstavovali priemernú hodnotu získanú z pozorovania audiovizuálneho záznamu činnosti študentov počas ich výstupov. Pre objektívnosť pozorovanie realizovali traja nezávislí pozorovatelia. Pri kvantitatívnom spracovaní údajov experiment sme sa opierali o hodnoty týchto základných štatistických charakteristík: aritmetického priemeru, priemerných rozdielov, priemerného rozptylu a štandardnej odchýlky. Pomocou nich sme zisťovali štatistickú významnosť rozdielov nameraných hodnôt. Na testovanie signifikantnosti rozdielov medzi jednotlivými skupinami (vstupné a výstupné merania) sme využili t – test priemerov.

Interpretácia výsledkov výskumu

Charakteristika stavu pred experimentom

Pri vstupnom meraní úrovne schopností a zručností v oblasti verbálnej komunikácie sme v kontrolnej skupine získali priemernú hodnotu $x_1 = 14, 85$, v experimentálnej skupine $x_2 = 14,5$. Medzi oboma skupinami sme zaznamenali priemerný rozdiel d = 0,35 v prospech kontrolnej skupiny. Vypočítané hodnoty nepárového t – testu priemerov ukazujú, že získaný rozdiel je štatistický nevýznamný – t = 0,333892. Komunikačnú aktivitu študentov v oboch skupinách pred experimentom charakterizoval vo väčšine prípadov monologický spôsob vedenia komunikácie, reč väčšiny respondentov sa vyznačovala primeranosťou (z hľadiska veku žiakov, tempa a intenzity hlasu) a jazykovou správnosťou. Popri kladných prejavoch základných rečových charakteristík sme zaznamenali i výskyt celého radu rečových chýb a nedostatkov – zložité vyjadrovanie, používanie nesprávnych výrazov, nesprávna výslovnosť, štylistické chyby, neprimerané tempo reči a intenzita hlasu.

V prípade testovania schopností a zručností v oblasti neverbálnej komunikácie sme v kontrolnej skupine namerali priemernú hodnotu $x_1 = 6,0$, pričom testovaná premenná v experimentálnej skupine nadobudla hodnotu $x_2 == 4, 95$. Priemerný rozdiel d = 1,05 v prospech kontrolnej skupiny bol aj v tomto prípade štatistický nevýznamný – t = 0,951292. Neverbálny prejav u 50% respondentov oboch skupín sa vyznačoval trvalým zrakovým kontaktom s celou triedou alebo skupinou žiakov. Väčšina študentov sa pri kontakte so žiakmi nepohybovala, resp. ich pohyby boli veľmi strnulé. Rovnako mdlá a strnulá bola aj mimika a gestikulácia. Tým aj navonok pôsobil ich neverbálny prejav o poznanie horším dojmom ako ich verbálny prejav. V oblasti prístupu k žiakom a úrovne sociálno-pracovnej atmosféry v triede dosahovala úroveň v kontrolnej skupine priemernú hodnotu $x_1 = 12,45$, v experimentálnej skupine hodnotu $x_2 = 10,45$. Priemerný rozdiel d = 2,0 bol aj v tomto prípade štatistický nevýznamný (t = 1,4952). U študentov experimentálnej skupiny bola celková atmosféra v triede ladená skôr neutrálne (60%), kým atmosféru v triede u 70% študentov kontrolnej skupiny sme hodnotili ako prevažne príjemnú. Vzťah asi 50% študentov oboch súborov k žiakom v triede charakterizoval priateľský prístup. Mnohí sa však vyznačovali i neprimeranou vážnosťou, resp. benevolentnosťou vo svojom prístupe. Charakteristickým znakom u obidvoch súborov bola nízka úroveň emocionálnych prejavov. V reakciách na neočakávané, často však v pedagogickej praxi bežne sa vyskytujúce výchovné situácie, sme v mnohých prípadoch evidovali neistotu a celkovú nepripravenosť pre adekvátny spôsob reakcie.

Už hodnoty t – testov naznačovali vyrovnanosť oboch testovaných skupín pred plánovaným experimentálnym zásahom. Túto skutočnosť potvrdili i celkové priemerné hodnoty merateľných komponentov komunikačných kompetencií študentov. V kontrolnej skupine $x_1 = 33,3$, v experimentálnej skupine $x_2 = 29,9$. Zistený priemerný rozdiel d = 3,4 bol štatistický nevýznamný – t = 1,06873.

Analýza výsledkov po ukončení experimentu.

V kontrolnej skupine respondentov sme počas experimentálneho obdobia neaplikovali experimentálny zásah. Výsledky získané v kontrolnej skupine pri vstupných i výstupných meraniach sme použili na kontrolu vplyvu experimentálneho faktora v experimentálnej skupine. Na výpočet štatistickej významnosti rozdielov medzi výstupnými a vstupnými meraniami sme použili párový t – test. Vzhľadom k priestorovému limitu nebudeme uvádzať výsledky vstupných a výstupných meraní jednotlivo v kontrolnej a experimentálnej skupine, ale uvedieme len údaje týkajúce sa vzájomného porovnania výsledkov v obidvoch skupinách. Štatistický vysoko významné sa ukázali rozdiely zistené pri výstupných meraniach v oboch skupinách navzájom. V tomto prípade sme sa opierali o hodnoty nepárového t – testu priemerov.

Pri verbálnej komunikácii predstavovala priemerná hodnota výsledného merania v kontrolnej skupine $x_1 = 16,05$, v experimentálnej skupine sme po experimente zaznamenali priemernú hodnotu $x_2 = 19,2$ (rozdiel d = 3,15). Hodnota t – testu priemerov oboch meraní (t = 3,73594) svedčí o štatistickej významnosti rozdielu medzi výstupnými meraniami v prospech experimentálnej skupiny (hladina 0,001 % pravdepodobnosti). Respondenti experimentálnej skupiny po experimentálnom zásahu vo väčšej miere než v kontrolnej skupine (90% oproti 50%) podnecovali komunikačnú aktivitu v triede dialogickými metódami. Skvalitnila sa ich jazyková správnosť reči (95% oproti 65%). Celkový verbálny prejav väčšiny študentov experimentálnej skupiny bol o poznanie výraznejší (95%) než v prípade kontrolnej skupiny. Výrazný prejav sme v tejto skupine zaznamenali len u 40% respondentov.

V súvislosti s komunikačnými schopnosťami a zručnosťami v oblasti neverbálnej komunikácii sme v kontrolnej skupine namerali priemernú hodnotu $x_1 = 6,25$, priemerná hodnota výstupu v experimentálnej skupine bola $x_2 = 10,1$. Zistený rozdiel v prospech experimentálnej skupiny činil d = 3,85. Hodnota t – testu priemerov oboch výstupných meraní t = 3,66404 poukazovala na vysokú mieru štatistickej významnosti hodnôt získaných v experimentálnej skupine – pohybovala sa na hladine 0,001. Respondenti experimentálnej skupiny častejšie (v 80%) udržiavali trvalý zrakový kontakt s celou triedou než tomu bolo v kontrolnej skupine (45%). Efektívnejšie dokázali využiť pohyb v priestore triedy (65 oproti 35%), pričom v kontrolnej skupine bolo pomerne veľa takých respondentov, ktorých pohyb sa vyznačoval strnulosťou. Na vyššej úrovni bola po experimente i gestikulácia (70% oproti 30%) a mimika (70% oproti 25%) členov experimentálnej skupiny.

Úroveň sociálno-pracovnej atmosféry v triede a prístupu k žiakom (uplatňovanie interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií) dosahovala vo výstupe kontrolnej skupiny priemernú hodnotu $x_1 = 12,4$, čo bolo o 4,5 menej, ako priemerná hodnota výstupu v experimentálnej skupine $x_2 = 16,9$. Príslušná hodnota t – testu (t = 4,73926) bola štatistický významná v prospech experimentálnej skupiny (0,001% hladina významnosti). Študenti experimentálnej skupiny dokázali častejšie (95%) než ich kolegovia z kontrolnej skupiny (65%) vytvárať pozitívnu atmosféru. Ich prístup k žiakom sa vyznačoval priateľským prístupom, nie však benevolentnosťou. Vo väčšej miere dokázali žiakov vhodne aktivizovať, motivovať a pozitívne hodnotiť. Naopak, v kontrolnej skupine až 80% študentov nevyužívalo v kontakte so žiakmi slovné hodnotenie a poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby. Vystupovanie členov experimentálnej skupiny bolo oveľa istejšie a sebavedomejšie.

V obidvoch skupinách respondenti málo prejavovali svoje emócie. Pre nás to znamená, že v príprave študentov je potrebné viac pozornosti venovať ich emocionálnemu rozvoju. Pri meraní celkovej úrovne komunikačných kompetencií a vybraných komponentov z oblasti interpersonálnych a intrapersonálnych kompetencií vo výstupných meraniach kontrolnej skupiny sme zaznamenali priemernú hodnotu $x_1 = 34,7$. Rovnakými meraniami v experimentálnej skupine sme dospeli k priemernej hodnote $x_2 = 46,2$ (rozdiel d = 11,5). Na základe vypočítaných hodnôt t – testu priemerov(t = 4.32599) sme aj v tomto prípade dospeli k štatistický vysoko významným výsledkom v prospech experimentálnej skupiny (hladina významnosti – 0,001).

Závery a odporúčania pre prax

Cieľom nášho výskumu bolo skúmať rozvoj komunikačných kompetencií budúcich učiteľov v podmienkach ich pregraduálnej prípravy. Predpokladali sme, že vhodne vytvorený a realizovaný intervenčný program rozvoja komunikačných kompetencií študentov ovplyvní ich úroveň. Túto našu hypotézu sme experimentálne overovali a výsledky nám potvrdili jej správnosť. Komunikačné kompetencie sú dôležitou súčasťou profesijných kompetencií učiteľov, preto je dôležité venovať ich rozvoju väčšiu pozornosť. No tieto kompetencie je potrebné vnímať tiež ako súčasť sociálnych kompetencií. Veď učiteľ je v neustálej interakcii so žiakmi, spolupodieľa sa na vytváraní sociálnej klímy triedy i školy, spolupracuje s kolegami, rodičmi, je reprezentantom školy. Preto je dôležité už v rámci pregraduálneho vzdelávania učiteľov venovať väčšiu pozornosť komplexnému rozvoju študentov, aby boli schopní efektívne plniť úlohy a činnosti viažuce sa na ich povolanie.

Literatúra

ADAMS, R. 1972. Observational Studies of Teachers Role. In *International Review of Edukation*, 1972, nr. 4.

BELLACK, A. 1966. *The Language of the Classroom.* New York: Teachers College Press, 1966.

BERTRAND. Y. 1998. *Soudobé teorie vzdélávání.* Praha:Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

DARÁK, M., FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie.* Prešov: FHPV PU v Prešove, 2007. 214 s. ISBN 978-80-8068-704-5.

FLANDERS, N. A. 1970. *Analyzing Classroom Behavior.* New York: Addison Wesley, 1970.

GAVORA, P. a kol. 1988. *Pedagogická komunikácia v základnej škole.* Bratislava: Veda, 1988.

GAVORA, P. 1986. Schopnosť porozumieť text vo vzťahu k niektorým charakteristikám žiakov. In *Psychológia a patopsychógia dieťaťa,* 21, 1986, č. 1, s. 45 – 55.

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávání učitelu? In *Pedagogika,* 1995, roč.45, č. 2, s. 105-109.

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

MAREŠ, J. 1975. Interakce učitel – žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. In *Pedagogika* 1975, .25, č.5, s.617-628.

MAREŠ,J., KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

SPILKOVÁ, V. 2003. Učitel primární školy – klíčové kompetence a profesní standard. In *Pedagogické rozhľady,* 2003, roč. 13, č. 2, s. 5-8.

ŠVEC, Š. 1993. Koncepcie humanistický orientovanej výučby. In *Pedagogická revue,* 1993, roč. 45, č.1-2, s. 2-15. ISSN 1335-1982.

TUREK, I. 2003. Štandardy pedagogickej spôsobilosti – návrh. In *Pedagogické rozhľady*, 2003, č. 2, s. 8-13.

VYMĚTAL, J. 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
Zákon č. 245/2008 Z .z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
ZELINA, M., FURMAN, A. 1986. Metodika psychologickej analýzy vyučovacích hodín. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* 1986, 21, č. 4, s. 321-332.

Kontaktná adresa autora:
PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove
Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1
081 16 Prešov, SR
tel. č.: 057/7570260
sutakova@unipo.sk

PERSONÁLNE KOMPETENCIE RIADITEĽA AKO MANAŽÉRA ŠKOLY

Valentína Šuťáková, Janka Ferencová, SR

Abstrakt
V príspevku charakterizujeme pojem a načrtávame model personálnych kompetencií riaditeľa školy. Súčasťou sú výsledky experimentu zameraného na overenie účinnosti programu rozvoja vybraných intra a interpersonálnych kompetencií riaditeľa školy.

Abstract
In this paper we characterize the concept and outline the model of personal comeptences of headmaster. Included are the results of an experiment aimed at verifying the effectiveness of the development of selected intra-and interpersonal competences of the headmaster.

Kľúčové slová
Sociálna inteligencia. Personálne kompetencie. Inta a interpersonálne kompetencie riaditeľa školy.

Key words
Social intelligence, personal competences, intra and interpersonal competences of headmaster.

Úvod

Pojem sociálna inteligencia sa v súčasnosti objavuje v literatúre čoraz častejšie najmä v súvislosti s potrebou rozvíjania a uplatnenia tzv. životných či kľúčových spôsobilostí osobnosti v rámci rozličných funkcií a rol, ktoré človek v živote zastáva. V odborných článkoch či monografiách je možné sa stretnúť aj s pojmami sociálna obratnosť, sociálne spôsobilosti, sociálna kompetencia alebo kompetencie, osobnostná či personálna kompetencia a pod., ktoré chápeme ako synonymá. V našom príspevku sa zameriame práve na túto oblasť spôsobilostí riaditeľa ako manažéra školy. Keďže súčasné školy prechádzajú radom zmien, ktoré kladú zvýšené nároky na ich prácu, funkcie a poslanie v spoločnosti, je nepochybné, že práve dobre fungujúci manažment je prvou podmienkou ich dobrého a efektívneho fungovania. V komplexe týchto zmien sa veľmi často zdôrazňuje požiadavka profesijných kompetencií riaditeľa školy, ktoré však nie sú len deklarovanými, či z legislatívy vyplývajúcimi kompetenciami, ale skutočnými spôsobilosťami zahŕňajúcimi súbor vedomostí, zručností, schopností, návykov, ale aj hodnôt, postojov a charakterových vlastností osobnosti, ktoré sa vo svojom komplexe premietajú do pracovného konania a slúžia k efektívnemu zvládaniu pracovných funkcií a rolí vyplývajúcich z jeho pracovnej pozície. (Šuťáková, Ferencová, In Šuťáková a kol., 2006).

Pojem a štruktúra personálnych kompetencií

V štruktúre profesijných kompetencií riaditeľa školy, má podobne ako aj v mnohých ďalších profesiách, sociálna inteligencia či personálna kompetencia dôležité miesto. Predstavuje súbor tých kompetencií, ktoré sa v súčasnosti čoraz viac zdôrazňujú a vyžadujú vo väčšine povolaní, obzvlášť ak ide o pozíciu riadiaceho pracovníka. Ide o súbor takých kompetencií, ktoré sú použiteľné univerzálne. Najčastejšie ide o nasledovné spôsobilosti: komunikatívnosť a kooperatívnosť, schopnosť riešiť konflikty a tvorivosť, samostatnosť a výkonnosť, schopnosť prijímať a niesť zodpovednosť, schopnosť zdôvodňovať a hodnotiť, schopnosť uvažovať a učiť sa (Belz, Siegrist, 2001). Podľa Tureckiovej (2004) sem ďalej patrí: aktívny prístup, schopnosť motivovať a viesť, sebamotivácia a sebariadenie, expertíza (schopnosť použiť svoju kvalifikáciu pri vytváraní koncepcií a rozhodovaní). Dôležitosť a význam tejto skupiny kompetencií pre prácu riaditeľa školy je daný tým, že úspech či

neúspech jeho práce nie je odvodený výhradne z funkčných spôsobilostí (tvrdé kompetencie), ale rovnako závisí aj od kompetencií osobnostných (osobných a sociálnych, resp. tzv. mäkkých kompetencií). Ako uvádza Tureckiová (2004, s. 38), dobrý riadiaci pracovník „vie ČO (odbornosť) a AKO (znalosť metódy) má byť v záujme ďalšieho efektívneho fungovania organizácie vykonané – a vie ďalej tiež S KÝM sa má vo svojom úsilí spojiť a KOHO pre svoj zámer získať (osobné a sociálne kompetencie). Iba zo súhry všetkých zložiek kompetencie sa môže – za vhodných podmienok – narodiť úspech“.

Pre potreby našej práce delíme personálne kompetencie do dvoch veľkých skupín:

1. ***Kompetencie intrapersonálne*** – zahŕňajú komplex schopností a spôsobilostí, ktorých význam spočíva v tom, že sú dôležitým aspektom ako introspektívneho zažívania, tak i aktívnej interakcie s prostredím. Človek disponujúci intrapersonálnymi kompetenciami zaujíma aktívnu pozíciu voči sebe samému. Je schopný si na základe reálneho sebapoznania a sebahodnotenia riadiť vlastnú životnú cestu – projektuje ciele, tvorivo ich realizuj na základe vlastnej motivácie, posudzuje ich výsledky a na základe nich vyvodzuje závery pre ďalšie aktivity a činnosti. Do tejto skupiny sme zaradili:
   - Sebapoznanie ako súhrn informácií, ktoré má človek o sebe a používa ich na opísanie seba samého, svojich vlastností, rysov, schopností, postojov a pod.
   - Sbahodnotenie predstavuje posudzovanie vlastných schopností, názorov, vlastností, motívov, činov a pod. Vychádza z faktov o sebe (sebapoznanie) a upozorňuje na rozpor medzi reálnym ja a ideálnym ja.
   - Sebamotivovanie ako uvedomelé aktivizovanie svojich schopností, vôľových vlastností a ich nasmerovanie na určité ciele, ktoré chce človek dosiahnuť.
   - Sebariadenie, sebaregulácia je podľa Helusa (1982) vzťah k sebe samému, ktorý sa vyznačuje sebapoznaním a spôsobilosťou meniť a zdokonaľovať sám seba podľa určitého plánu, utvárať sám seba so zreteľom k určitým cieľom. Súčasne je to schopnosť človeka cieľavedome a plnohodnotne disponovať svojimi fyzickými a psychickými vlohami, schopnosťami a potenciálmi..
2. ***Kompetencie interpersonálne***, ktoré umožňujú dobrú orientáciu v oblasti medziľudských vzťahov, schopnosť správne sa v nich orientovať. Sem radíme:
   - Sociálnu percepciu – poznávanie človeka človekom, adekvátne vnímanie druhého.
   - Komunikáciu ako nástroj efektívneho sebavyjadrenia; ako prenos a výmena informácií v hovorenej, písanej obrazovej alebo činnostnej forme, aj ako výmena významov medzi ľuďmi použitím bežného systému symbolov. Ku komunikačným spôsobilostiam riaditeľa školy radíme spôsobilosť prezentácie pred publikom, spôsobilosť viesť rozhovor (plánovať a realizovať rozhovor, klásť otázky, reagovať na námietky, presviedčať, poskytovať spätnú väzbu, hodnotiť), načúvať a uplatňovať asertivitu v komunikácii.
   - Kooperáciu – schopnosť sledovať spoločné ciele skupiny, prinášať predstavy, prijímať zodpovednosť, rešpektovať mienku iných, vedieť riešiť konflikty, rešpektovať ostatných
   - Riešenie konfliktov – poznať a byť schopný aplikovať základné pravidlá a postupy riešenia konfliktov, schopnosť uvedomiť si (rozpoznať) problém, sledovať potenciál konfliktov, schopnosť vyhodnocovať priebeh konfliktov.

Uvedomujeme si, že konštrukt sociálnej inteligencie či personálnej kompetencie je omnoho zložitejší a bolo by možné ho dopĺňať a ďalej členiť. V našom príspevku sme uviedli tie z nich, ktoré považujeme pre prácu riaditeľa školy za najpodstatnejšie.
Celú komplexnú štruktúru personálnych kompetencií by bolo možné postihnúť len veľmi ťažko. Pre ilustráciu uvedieme aspoň niektoré vedomosti, schopnosti i charakterové vlastnosti, ktoré by riadiaci pracovník mal mať. Ide predovšetkým o:

1. vedomosti a poznatky z oblasti psychológie, najmä psychológie osobnosti a sociálnej psychológie,
   poznanie podstaty, zákonitostí a metód procesov sebapoznávania, sbemotivácie, sbehodnotenia a sebariadenia,
   poznanie vlastného potenciálu (ľudských zdrojov),
   poznanie podstaty, zákonitostí a metód procesov sociálnej percepcie interakcie,
2. schopnosti a spôsobnosti:
   - schopnosť sebavnímania, sebaštúdia, sebapozorovania, rozpoznania vlastných pozitív i negatív,
   - schopnosť emočného sebauvedomenia,
   - schopnosť ovládania svojich citov a nálad,
   - schopnosť prijímania kritiky,
   - schopnosť formulovania osobných cieľov, priorít,
   - schopnosť meniť a zdokonaľovať seba samého,
   - schopnosť stanovovania vlastných priorít,
   - schopnosť efektívneho zaobchádzania s časom,
   - schopnosť zvládania záťažových situácií a stresu,
   - schopnosť pracovať pod tlakom a dodržiavať termíny,
   - schopnosť dosahovať ambiciózne profesijné ciele,
   - schopnosť vziať zodpovednosť za vlastný profesijný rozvoj,
   - schopnosť adekvátne vnímať a poznávať iných ľudí,
   - schopnosť byť empatický, akceptujúci a kongruentný,
   - schopnosť viesť rozhovor, klásť otázky, reagovať na námietky, argumentovať, poskytovať spätnú väzbu (vedieť pochváliť aj primerane kritizovať,
   - schopnosť prezentácie pred publikom,
   - schopnosť aktívne a empaticky načúvať,
   - schopnosť uplatňovať asertivitu v komunikácii,
   - schopnosť kooperovať, sledovať spoločné ciele skupiny, organizácie, prinášať vízie, prijímať zodpovednosť, rešpektovať mienku iných, rešpektovať členov skupiny, organizácie,
   - schopnosť zvládať konflikty, prijímať kompromisy,
3. charakterové vlastnosti týkajúce sa medziľudských vzťahov, napr.: priateľskosť, družnosť, spoločenskosť, dôveryhodnosť, ohľaduplnosť, uznanlivosť, zhovievavosť, porozumenie pre iných, obetavosť, úprimnosť, otvorenosť, srdečnosť, slušnosť, veľkorysosť, ústretovosť, dôstojnosť. Vzťahy človeka k sebe vyjadrujú napr. tieto vlastnosti: zdravé sebavedomie, sebakritickosť, hrdosť, skromnosť, ctižiadostivosť.

Experimentálne overenie účinnosti intervenčného programu pri rozvíjaní personálnych kompetencií riaditeľa školy

Zameranie a metodika výskumu

Zameranie nášho experimentu bolo orientované na overenie účinnosti nami zostaveného intervenčného programu pri rozvíjaní personálnych kompetencií riaditeľa školy. Vzhľadom k tomuto cieľu sme sformulovali nasledovný problém:

Aká je účinnosť nami zostaveného intervenčného programu pri rozvíjaní personálnych kompetencií riaditeľa školy?

Z takto sformulovaného problému vyplynulo niekoľko praktických úloh:

1. zostaviť intervenčný program zameraný na rozvíjanie personálnych kompetencií riaditeľa školy aplikovateľný vo vzdelávaní riaditeľov tak, aby priniesol očakávané kvalitatívne zmeny;
2. realizovať a aplikovať intervenčný program v rámci vzdelávania riaditeľov škôl;
3. na základe operacionalizácie relevantných premenných zvoliť validné merné prostriedky na meranie vybraných personálnych kompetencií.

Výskumný problém vyjadruje interakčný vzťah medzi dvoma premennými: nami zostaveným *intervenčným programom* (nezávisle premenná) a *personálnymi kompetenciami riaditeľa školy* (závisle premenná).

Predpokladané vzťahy a súvislosti medzi skúmanými premennými sme sformulovali v nasledovnej hypotéze:

H: Realizáciou intervenčného programu dôjde k pozitívnym zmenám v oblasti personálnych kompetencií riaditeľa školy.

Z hlavnej hypotézy sme sformulovali dve subhypotézy:

H_1: V skupine, kde budeme aplikovať intervenčný program (experimentálna skupina), bude rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním personálnych kompetencií riaditeľa školy štatisticky významný oproti kontrolnej skupine, kde program realizovaný nebude.

H_2: V skupine, kde nebude realizovaný intervenčný program (kontrolná skupina), nebude rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním personálnych kompetencií riaditeľa školy štatisticky významný.

Dedukcia z hlavnej hypotézy a jej subhypotéz:

Pri uplatnení nami zostaveného intervenčného programu dosiahneme štatisticky významné rozdiely v nameraných hodnotách úrovne personálnych kompetencií riaditeľa školy v porovnaní s hodnotami dosiahnutými v kontrolnej skupine s uplatnením tradičného spôsobu vzdelávania.

Operačné definovanie premenných

V našom výskume sme rátali s interakciou dvoch premenných: nami zostaveného intervenčného programu (nezávisle premenná) a personálnych kompetencií riaditeľa školy.

V procese operacionalizácie intervenčného programu sme predovšetkým vychádzali z faktu, že ide o systematické pôsobenie na riaditeľa s cieľom rozvoja jeho personálnych kompetencií. Ide o intencionálny postup rozvíjania vybraných kľúčových, v našom prípade personálnych, kompetencií riaditeľa školy, ktorý sme pre potreby nášho výskumu operačne definovali takto:

a) *operačná definícia premennej Intervenčný program rozvoja personálnych kompetencií riaditeľa školy*: systematicky, intencionálne, dlhodobo (60 hodín), v rámci vzdelávania riaditeľov škôl realizovaný rozvoj personálnych kompetencií riaditeľa školy, v ktorom je problematika rozvíjania personálnych kompetencií zakomponovaná tak do obsahovej ako aj do procesuálnej zložky vzdelávania. Dôraz bol položený najmä na rozvíjanie vybraných intrapersonálnych kompetencií (sebapoznávania, sebahodnotenia, sebamotivácie, sebaregulácie), ale aj na rozvíjanie interpersonálnych

kompetencií (kooperácie, komunikácie, sociálnej interakcie) využitím rôznych aktivizačných metód vzdelávania, predovšetkým na využitie problémovej metódy, projektovej metódy, skupinovej formy práce a pod.

b) *operačná definícia premennej Personálne kompetencie riaditeľa školy*: skóre v dotazníku Gordonov osobnostný profil – Inventórium.

Typ výskumu

Na testovanie hypotéz sme použili plán prirodzeného experimentu (jednofaktorového, technika dvoch paralelných skupín) so vstupnými meraniami a dvoma vyrovnanými skupinami. V našom experimentálnom pláne sme uvažovali o možnosti manipulácie s nezávisle premennou (pravý experiment). Maximalizáciu experimentálneho systematického rozptylu sme zabezpečili maximálnym odlíšením podmienok v experimentálnej skupine a kontrolnej skupine. Kontrolu vonkajšieho systematického rozptylu sme zabezpečili vyrovnaním (zrovnocenením) skupín zaradených do experimentu.

Experiemntálny zásah predstavoval nami zostavený intervenčný program realizovaný v rámci vzdelávania riaditeľov škôl v rozsahu 60 hodín, v rámci ktorého boli riaditeľa stimulovaní v oblasti rozvoja personálnych kompetencií. Členovia kontrolnej skupiny v rovnakom období neboli podrobení experimentálnemu zásahu (v rámci ich vzdelávania prebiehal tradičný spôsob vzdelávania s využitím prednášky ako metódy vzdelávania).

Metódy získavania a merania údajov a štatistické metódy spracovania výsledkov experimentu

Na vstupné a výstupné merania úrovne personálnych kompetencií riaditeľov škôl sme použili Gordonov osobnostný profil – Inventórium. Profil meria štyri aspekty osobnosti, ktoré sú významné pre každodenné fungovanie človeka:

- Prevaha (A) – vysoké skóre charakterizuje jedincov, ktorí majú verbálnu prevahu, prijímajú aktívnu rolu v skupine, majú tendenciu k samostatným rozhodnutiam a ktorí sú sebavedomí vo vzťahu k iným ľuďom.
- Zodpovednosť (R) – jedinci, ktorí sú schopní vytrvať pri akejkoľvek pridelenej práci, sú vytrvalí, rozhodní, na ktorých sa možno spoľahnúť.
- Emocionálna stabilita (E) – jedinci, ktorí sú vyrovnaní, emocionálne stabilní a relatívne nezávislí od obáv, anxiety a nervóznej tenzie.
- Sociabilita (S) – jedinci, ktorí preferujú spoločnosť a prácu s inými ľuďmi, ktorí sú spoločenskí a sociabilní.
- Suma skóre profilu poskytuje mieru sebadôvery.
- Sebadôvera (SE) – jedinci, ktorí myslia o sebe skôr v pozitívnych ako v negatívnych termínoch, ktorí robia priaznivé seba-potvrdenia, majú vyššiu mieru sebaúcty.
- Inventórium meria štyri doplnkové črty:
- Opatrnosť (C) – jedinci, ktorí sú veľmi opatrní, zvažujú starostlivo veci skôr, než sa rozhodnú, nemajú radi zmeny a neradi podstupujú riziko.
- Originálne myslenie (O) – jedinci radi pracujú na zložitých problémoch, sú intelektuálne zvedaví, obľubujú otázky, diskusie, provokujú myslenie, radi premýšľajú o nových nápadoch.
- Osobné vzťahy (P) – vysoké skóre majú tí, ktorí dôverujú ľuďom, sú tolerantní, trpezliví a chápaví.
- Ráznosť (V) – jedinci, ktorí sú rázni a energickí, radi pracujú rýchlo, radi sa pohybujú, sú schopní vykonať viac ako priemerný človek.

Pri charakterizovaní jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky: početnosť (n), priemer (x), medián a smerodajná odchýlka (s).
Na porovnanie vstupných a výstupných meraní v experimentálnej a v kontrolnej skupine sme použili t-test pre závislé vzorky a Wilcoxonov párový test. Na porovnanie výstupných meraní skupín medzi sebou sme použili t-testy a Mann-Whitneyov U test.

Charakteristika výberového súboru

Základný súbor predstavovali riaditelia ZŠ Prešovského kraja, ktorých sme podrobili vstupným meraniam úrovne kľúčových (personálnych) kompetencií. Pre potreby experimentu sme vybrali dve, z hľadiska ante meraní vyrovnané skupiny riaditeľov škôl (s výnimkou jedného aspektu – zodpovednosti, ktorý sme neanalyzovali). Vybraným skupinám sme náhodne pridelili experimentálne podmienky. Experimentálnu skupinu tvorilo 21 osôb, skupinu kontrolnú tvorilo 24 osôb.

Analýza a interpretácia výsledkov experimentu

Výsledky vstupných (ante) meraní v jednotlivých skupinách

Vstupné merania kompetencií riaditeľa sme merali Gordonovým osobnostným profilom – Inventóriom. Sledovali sme deväť premenných – prevaha, zodpovednosť, emocionálna stabilita, sociabilita, sebadôvera, opatrnosť, originálne myslenie, osobné vzťahy, ráznosť.

Obe skupiny boli na začiatku experimentu vyrovnané v siedmich z ôsmich charakteristík, čo znamená, že ich skóre bolo približne rovnaké, okrem premennej zodpovednosť. Práve v tomto aspekte skupiny neboli vyrovnané, teda rozdiel medzi vstupnými meraniami v kontrolnej a experimentálnej skupine bol štatisticky významný na 0,05% hladine.

Tabuľka 1: **Vstupné (ante) merania personálnych kompetencií a štatistická významnosť rozdielov medzi skupinami**

sledovaný komponent	ES	KS	ES – KS	
	A.M.	A.M.	R	úroveň p
prevaha (A)	20,0	21,3	1,3	0,312968
zodpovednosť (R)	28,2	25,8	2,4	0,031560*
Emocionálna stabilita (E)	29,0	29,0	0,0	0,994188
sociabilita (S)	24,6	25,0	0,4	0,695844
sebadôvera (SE)	101,8	101,0	0,8	0,387298
opatrnosť (C)	31,2	29,5	1,7	0,194703
originálne myslenie (O)	25,2	24,8	0,4	0,900421
osobné vzťahy (P)	27,7	28,3	0,6	0,570143
ráznosť (V)	27,4	26,4	1,0	0,554172

ES – experimentálna skupina; KS – kontrolná skupina; A.M. – priemer; R – rozdiel medzi skupinami
* - hladina významnosti 0,05%

Výsledky vstupných a výstupných meraní v experimentálnej skupine a v kontrolnej skupine

Na základe výsledkov merania zmien personálnych kompetencií riaditeľov školy prostredníctvom Gordonovho osobnostného profilu – Inventória možno konštatovať, že sa naša experimentálna hypotéza potvrdila v piatich z deviatich sledovaných ukazovateľov. K štatisticky významnej zmene rozdielu medzi vstupným a výstupným meraním v ES oproti skupine kontrolnej došlo v prípade nasledovných ukazovateľov:

- Prevaha – tento aspekt sa po experimente v ES zvýšil, a to štatisticky významne na 0,01 % hladine (aritmetický priemer v ES: ante meranie = 20,0, post meranie = 23,2; aritmetický priemer v KS: ante meranie = 21,3; post meranie = 21,3), oproti KS, kde k posunu nedošlo vôbec.
- Sociabilita - tento aspekt sa po experimente v ES, a to štatisticky významne na 0,01 % hladine oproti skupine kontrolnej, kde nedošlo k štatisticky významnému posunu(aritmetický priemer v ES: ante meranie = 24,6, post meranie = 27,3; aritmetický priemer v KS: ante meranie = 25,0; post meranie = 24,6).
- Originálne myslenie – rozdiel medzi výstupným a vstupným meraním v ES bol štatisticky významný na 0,01% hladine významnosti, kým v KS nedošlo k štatisticky významnému posunu (aritmetický priemer v ES: ante meranie = 25,2, post meranie = 27,4; KS: ante meranie = 24,8, post meranie = 25,1).
- Osobné vzťahy – v prípade tohto sledovaného komponentu došlo v ES k štatisticky významnému posunu na 0,01% hladine významnosti. V KS k štatisticky významnému posunu nedošlo (aritmetický priemer v ES: ante meranie = 27,7, post meranie = 29,4; KS: ante marenie = 28,3, post meranie = 27,8).
- Ráznosť – rozdiel medzi výstupným a vstupným meraním v ES bol štatisticky významný na 0,05% hladine významnosti (aritmetický priemer v ES: ante marenie = 27,4, post meranie = 29,0). V KS síce k posunu došlo, ten však nebol štatisticky významný (aritmetický priemer v KS: ante meranie = 26,4, post meranie = 28,0).

Tabuľka 2: **Vstupné (ante) a výstupné (post) merania personálnych kompetencií a štatistická významnosť rozdielov v experimentálnej skupine**

sledovaný komponent	ES vstup	ES výstup	ES vstup – ES výstup	
	A.M.	A.M.	R	úroveň p
prevaha (A)	20,0	23,2	3,2	**0,000132****
zodpovednosť (R)	28,2	28,8	0,6	0,459185
Emocionálna stabilita (E)	29,0	29,4	0,4	0,397390
sociabilita (S)	24,6	27,3	2,7	**0,000318****
sebadôvera (SE)	101,8	108,8	7,0	0,000236
opatrnosť (C)	31,2	30,2	1,0	0,105515
originálne myslenie (O)	25,2	27,4	2,6	**0,000385****
osobné vzťahy (P)	27,7	29,4	1,7	**0,008985****
ráznosť (V)	27,4	29,0	1,6	**0,012947***

ES – experimentálna skupina; A.M. – priemer; R – rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním
* - hladina významnosti 0,05%
** - hladina významnosti 0,01%

Tabuľka 3: **Vstupné (ante) a výstupné (post) merania personálnych kompetencií a štatistická významnosť rozdielov v kontrolnej skupine**

sledovaný komponent	KS vstup	KS výstup	KS vstup – KS výstup	
	A.M.	A.M.	R	úroveň p
prevaha (A)	21,3	21,3	0,0	0,827623
zodpovednosť (R)	25,8	25,5	0,3	0,484642
Emocionálna stabilita (E)	29,0	29,8	0,8	0,049553*
sociabilita (S)	25,0	24,6	0,4	0,339612
sebadôvera (SE)	101,0	101,8	0,8	0,199173
opatrnosť (C)	29,5	28,5	1,0	0,006363**
originálne myslenie (O)	24,8	25,1	0,3	0,652918
osobné vzťahy (P)	28,3	27,8	0,5	0,179511
ráznosť (V)	26,4	28,0	1,6	0,198124

KS – kontrolná skupina; A.M. – priemer; R – rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním
* - hladina významnosti 0,05%
** - hladina významnosti 0,01%

Záver a praktické odporúčania

Cieľom nášho príspevku bolo bližšie ozrejmiť podstatu personálnej kompetencie či kompetencií riaditeľa školy a poukázať na potrebu a možnosti jej rozvoja, vychádzajúc z potrieb súčasnej školy i z empirických zistení experimentu zameraného na overenie účinnosti a vplyvu nami zostaveného intervenčného programu rozvíjania personálnych kompetencií riaditeľa školy. Ich úroveň sme merali prostredníctvom štandardizovaného merného prostriedku – Gordonovho osobnostného profilu – Inventória, v ktorom sme sledovali deväť komponentov: prevaha, zodpovednosť, emocionálna stabilita, sociabilita, sebadôvera, opatrnosť, originálne myslenie, osobné vzťahy a ráznosť. Účinnosť programu sme overovali experimentálne. Predpokladali sme, že realizáciou intervenčného programu dôjde k pozitívnym zmenám v oblasti personálnych kompetencií riaditeľa školy.

Z výsledkov experimentu vyplýva, že sa naša experimentálna hypotéza potvrdila len čiastočne, resp. len v niektorých z meraných ukazovateľov. K pozitívnym, štatisticky významným zmenám došlo v experimentálnej skupine, oproti skupine kontrolnej, v nasledovných ukazovateľoch: prevaha, sociabilita, originálne myslenie, osobné vzťahy a ráznosť. V kontrolnej skupine, kde boli riaditelia škôl podrobení tradičnému spôsobu vzdelávania prostredníctvom prevažne prednáškovej metódy k štatisticky významným zmenám v týchto ukazovateľoch nedošlo. Aj napriek tomu, že sa experimentálna hypotéza potvrdila len čiastočne, považujeme nami zostavený intervenčný program za účinný, minimálne v piatich z deviatich sledovaných komponentov.

Na základe našich zistení sme sa pokúsili sformulovať najdôležitejšie praktické odporúčania:

Predovšetkým je dôležité zakomponovať do vzdelávania riaditeľov škôl rozvíjanie nielen manažérskych a odborných, ale aj personálnych kompetencií ako cieľových kategórií vzdelávania.

V rámci vzdelávania riaditeľov škôl pôsobiť na celú osobnosť, nielen na jej kognitívnu zložku.

Dosiahnuť zmeny v kompetenciách osobnosti ako charakteristikách, ktoré zahŕňajú nielen kognitívne, ale aj afektívne a konatívne funkcie osobnosti je nepochybne veľmi náročný a dlhotrvajúci proces. Odporúčame preto zakomponovať do vzdelávania riaditeľov škôl viac praktických či zážitkových metód. Vzdelávanie by malo byť založené najmä na praktických cvičeniach a riešení aplikačných úloh s využitím dialogických a aktivizačných metód, skupinovej, ale aj samostatnej formy práce, tvorby projektov, riešenia problémových úloh.

Iniciovať podobné výskumy smerujúce k overovaniu účinnosti vzdelávacích programov špecificky zameraných na určité oblasti kompetencií riaditeľov škôl.

Vypracovať metodiky vzdelávacích aktivít smerujúcich k rozvíjaniu kompetencií riadiacich pedagogických zamestnancov.

Literatúra

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. 1998. *Psychologie a sociologie řízení.* Management Press, 1998.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál, 2001.

BĚLOHLÁVEK, F. 1995. *Osobní rozvoj manažera.* Transform, 1995.

COLARDYN, D. 1996. La gestion des compétences. Perspectives internationales. Paris: Presses universitaires de France, 1996. In: Lenoir, Y. et al. 2001. Koncept spôsobilosti vo vzdelávaní učiteľov základných škôl v Quebecu: Analytický rámec. In: *Pedagogická revue*, 2001, 53, č. 2, s. 116-127.

FERENCOVÁ, J., ŠUŤÁKOVÁ, V. Kompetencie riaditeľa školy. In ŠUŤÁKOVÁ, V. a kol. 2006. *Kompetencie riaditeľa školy*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 2006. ISBN 80-8068-521-5.

HELUS, Z. 1982. Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, 1982.

KUBEŠ, M. a kol. 2004. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004.

LIPTÁK, F. 1991. *Metódy a štýly riadenia*. Bratislava: Bradlo, 1991.

PORVAZNÍK, J. 2003. *Celostní management.* Bratislava: Sprint vfra, 2003.

TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách.* Praha: Grada, 2004.

Kontaktná adresa autora:

PhDr. Valentína Šuťáková, PhD.
PaedDr. Janka Ferencová, PhD.
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie,
Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove
Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov, SR
Tel.: 051 7570260
E-mail: sutakova@unipo.sk,
ferenc@unipo.sk

VNÍMANIE UČITEĽA VYSOKOŠKOLÁKMI

Zlata Vašašová, SR

Abstrakt
Autorka príspevku prináša analýzu osobnostných vlastností vysokoškolských učiteľov, ich vzťahu ku edukačnému procesu a svojmu predmetu, na základe prieskumu názorov študentov. Štúdia prináša zaujímavé výsledky prieskumu, ktoré ukazujú, že pre študentov je významné najmä duševné a fyzické zdravie učiteľa, kvalitná príprava učiteľa v oblasti teórie a praxe, ľudský vzťah ku študentom.

Abstract
The author presents the analysis of university teachers´ personal characteristics, their relationship toward educational process and toward his/her subject based on students´ opinion survey. The article presents the interesting research results pointing at as the most important to be especially a teacher's mental and physical health, teacher's effective planning and preparation for lessons, and his/her human relationship to trainees.

Kľúčové slová
osobnosť učiteľa, status, rola učiteľa

Key words
teacher's personality, status, teacher's role

Osobnosť učiteľa

Problematikou osobnosti učiteľa sa intenzívne zaoberajú, už pomerne dlhú dobu, domáci a zahraniční pedagógovia a psychológovia (Štefanovič, 1967, 1972; Čáp, 1997; Kariková, 1999; Průcha, 1997, Oravcová, Kariková, 2011). Je pozoruhodné, že už na začiatku 19. storočia si pedagogická teória bola vedomá dôležitosti osobnostných vlastností učiteľa. Takmer všetkých odborníkov zaujímali z množstva vlastností predovšetkým:

- Motivácia k povolaniu.
- Talent pre povolanie – učiteľská schopnosť.
- Kognitívne schopnosti: „zdravý rozum, zdravý úsudok, dobrá pamäť a nejaký podiel prirodzeného vtipu.

V súčasnosti sa výskumy orientujú na tie vlastnosti, ktoré vystihujú špecifiká učiteľskej profesie a to na:

1. charakteristiku vlastnosti osobnosti,
2. charakteristiku činností učiteľa na vyučovaní,
3. kompetencie učiteľa (Průcha, 1997).

Tieto výskumné oblasti sa stali stredobodom záujmu z pragmatických dôvodov, a to predovšetkým so snahou zistiť, či osobnostné vlastnosti učiteľa a jeho vzdelávacie a výchovné činnosti majú pozitívny alebo negatívny dopad na kvalitu a efektívnosť edukačného procesu.

Do tejto oblasti vniesol pochybnosti Průcha, ktorý vychádza z výskumov a konštatuje, že rôzne charakteristiky osobnosti učiteľov majú nízku koreláciu s úspechmi žiakov vo vyučovaní a nepreukazujú ani výchovný vplyv na žiakov. Z tohto zdroja uvádzame aj niektoré zovšeobecnenia o učiteľoch:

- Neexistuje univerzálna definícia dobrého či zlého učiteľa.
- Učitelia sú odlišní v mnohých osobnostných a profesijných charakteristikách, z ktorých len niektoré majú vplyv na efektívnosť edukačného procesu.
- Charakteristiky učiteľa nemajú priamy vplyv na prospech žiaka.
- Učitelia sa vyvíjajú postupne, čiže postupujú od statusu začiatočníka až k statusu experta (Průcha, 1997, s. 186).

Čáp (1997) poukazuje na iný výskum a protirečí predchádzajúcim názorom tvrdením, že postoj učiteľov k žiakom a k učeniu a výsledky pedagogického pôsobenia závisia predovšetkým od vlastností učiteľa a jeho postoja k žiakom na humánnom základe.

Snahou pedagogickej verejnosti už pomerne dlhé obdobie je vytvoriť profesiogram učiteľa a tým aj stanoviť určité požiadavky pre toto osobité povolanie, ktorý by pomohol a uľahčil vybrať vhodných adeptov na povolanie učiteľa. Východiskom sa aj pre Karikovú (1999), ktorá uskutočnila v tejto oblasti výskum v SR, sa stali charakteristiky dobrého učiteľa spracované v roku 1996 Hopkinsom a Sternom, ktorí vychádzali z porovnávacieho výskumu uskutočnenom v desiatich štátoch OECD. Podľa nich, by mal dobrý učiteľ disponovať týmito charakteristikami:

- vysoká motivácia, zodpovednosť a entuziazmus pre učiteľské povolanie,
- láska k deťom, pozitívny vzťah,
- majstrovské ovládanie didaktiky,
- poznanie rôznych filozofií výchovy a vzdelávania,
- spolupráca s ostatnými učiteľmi,
- neustála spätná väzba, reflexia a sebareflexia,
- snaha učiteľ byť lepším.

Všetky tieto požiadavky sa zhodujú s princípmi humanistickej výchovy, avšak pri výbere adeptov na povolanie učiteľa, sa málo akceptujú a nie je možné ich stopercentne pri prijímacom konaní identifikovať. Je ale na mieste si uvedomiť, že tieto požiadavky by mali učitelia poznať, aby mohli úspešne vykonávať svoju prácu.

Na základe popisu osobnostne zrelého a psychicky zdravého jednotlivca Kariková (1999) vyabstrahovala tie vlastnosti, ktoré považuje pre profesiu učiteľa za najdôležitejšie. Sú to primerané posúdenie reality, snaha po sebapoznaní, schopnosť ovládať svoje konanie, schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby s inými, činorodosť a tvorivosť, odolnosť voči záťaži, požiadavky na morálne a charakterové vlastnosti učiteľa, zmysel pre humor a schopnosť primeranej komunikácie. Všetky tieto požiadavky úzko súvisia so statusom a rolou učiteľa.

Status a rola učiteľa

Status učiteľa vyplýva jednak zo statusu profesie učiteľa v hierarchii statusového usporiadania spoločnosti, jednak sa viaže na konkrétne postavenie učiteľa v škole a jeho osobnostné charakteristiky (vek, vedomosti, správanie ...). Existujú učitelia, ktorí svoj status odvíjajú skôr z formálneho statusu, iní skôr stavajú na vlastnej osobnosti. Aj medzi učiteľmi existuje boj o statusové postavenie. Najmä učitelia neistí svojím statusom, ktorí nedokážu hľadať jeho zdroje v kvalitách vlastnej osobnosti, si často pomáhajú v tomto boji malichernými bitkami, neférovými postupmi, manipuláciou a pod. (presne ako žiaci v triede).

Rola učiteľa, ako jeho očakávané správanie, má mnoho adjektív, mala by byť prejavom jeho žiaducich osobnostných vlastností, odbornej a pedagogickej spôsobilosti. Rola učiteľa je vymedzovaná spoločnosťou, premietajú sa do nej širšie spoločenské očakávania, pričom toto vymedzenie roly je poplatné dobovému nazeraniu na edukačné ciele. Zatiaľ čo v minulosti sa očakávalo od učiteľa najmä autoritatívne správanie, rola experta, ktorý drží pevne vo svojich rukách priebeh vyučovania, je sprostredkovateľom vedomostí, udržiavateľom poriadku a disciplíny, v súčasnosti sa hovorí skôr o role facilitátora. *Facilitátora*, ktorý skôr partnerským vzťahom k žiakom vytvára čo najlepšie podmienky pre prácu žiakov, vedúcu k rozvoju všetkých dimenzií ich osobnosti. Žiaci zvyčajne premietajú do roly učiteľa svoje očakávania v zmysle odbornosti, schopnosti odovzdávať vedomosti (umenie učiť), spravodlivosti, zmyslu pre humor a primeraného sociálneho správania s uplatnením sociálnych zručností (komunikovať, riešiť konflikty ..).

Učiteľ zaujíma v škole rozličné roly – je učiteľ, tiež pomocník, poradca, vedúci krúžkov, niekedy advokát žiakov. Súčasne má isté roly aj vo vzťahu ku kolegom a vedúcemu – riaditeľovi. Aj učiteľ sa ľahko môže dostať do *konfliktu rolí*, pretože očakávania žiakov a očakávania vedenia, resp. rodičov žiakov na jeho rolu môžu byť veľmi odlišné. Okrem toho je učiteľ modelom správania sa žiakov. Sociálne správanie učiteľa je impulzom, často návodom, pre sociálne správanie sa žiakov. Každý jeho štýl sociálneho správania vyvoláva príslušnú odozvu. Príliš dominantné, autokratické správanie učiteľa vyvolá pravdepodobne strach, uzatvorenosť alebo naopak vzdor, negativizmus žiakov. Príliš skromné, ponížené, prispôsobivé správanie vyvolá nedostatok autority a rešpektu, možno až agresiu žiakov. Viaceré výskumy osobnostných vlastností a štýlov správania sa úspešných učiteľov (Wragg, Wood,1984; Švec, 1998, Bendl, 2002 ai.) ukazujú, že ide o protektívny štýl, charakterizovaný nezávislosťou, zrelosťou, samostatnosťou, afiliáciou, zodpovednosťou. Podobne Mlčák (1996) zistil, že žiaci sami vidia ako ideálny štýl sociálneho správania správanie adekvátne dominantné, afiliatívne, mierne konformné, bez prílišnej kritiky, agresie, skromnosti a podrobivosti.

Prieskum názorov študentov na osobnostné vlastnosti vysokoškolských učiteľov

Cieľ prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory študentov vysokej školy na vysokoškolského učiteľa, a to vo vzťahu k jeho fyzickým charakteristikám, vzťahu k vlastnej profesii, študentom a k procesu vyučovania. Prieskum sme realizovali v akademickom roku na Fakulte humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Metóda prieskumu

V prieskume sme s dovolením autoriek využili dotazník, ktorý vypracovali Plevová, Pugnerová a Křivánková (2008) z Katedry psychológie a patopsychologie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a použili ho na zistenie obrazu vysokoškolského učiteľa očami študentov tejto fakulty. Pôvodnú verziu dotazníka sme preložili do slovenského jazyka a niektoré položky mierne upravili (v oblasti ponuky – možností odpovedí). Položky dotazníka sú usporiadané do dvoch častí. Časť prvá (8 položiek) je zameraná na hľadanie odpovedí na otázku: „Čím by sa mal vyznačovať ideálny vysokoškolský učiteľ?“ (a to v zmysle jeho veku, pohlavia, vzhľadu, zdravotného stavu, vzdelania, vzťahu ku študentom, vzťahu k profesii a psychických vlastností). V druhej časti dotazníka (3 položky) sme hľadali odpoveď na otázku „Čo vám na vysokoškolskom učiteľovi najviac prekáža, čo najviac odsudzujete?“ (v zmysle jeho psychických vlastností, vzťahu ku študentom, vzťahu k vyučovaniu). Dotazník tiež ponúka možnosť voľnej odpovede takmer pri každej položke. Na tomto mieste uvádzame vyhodnotenie len druhej časti dotazníka.

Prieskumná vzorka

Prieskumu sa zúčastnilo 123 respondentov, študentov Fakulty humanitných vied Univerzity Mateja Bela (ďalej FHV) v Banskej Bystrici. Medzi respondentmi bolo 97 (78,89%) žien, 14 (21,14%) mužov. Rozvrstvenie vzorky podľa pohlavia zodpovedá rozvrstveniu študentov na fakulte, ktorá ponúka humanitne zamerané odbory štúdia (učiteľské aj neučiteľské). Zúčastnení respondenti boli študentmi 2. ročníkov I. stupňa programov európske kultúrne štúdie (EKUŠ), andragogika (AN), aplikovaná etika (ApEt), výtvarná tvorba (VT) a študentmi učiteľstva akademických predmetov 2. a 4. ročníka (Učap). Bližšie údaje charakterizujúce prieskumnú vzorku uvádzame v tabuľke 1. Ďalšie spracovanie dát sme realizovali bez ohľadu na pohlavie, vek či študijný program, teda z pohľadu celej prieskumnej vzorky.

Tabuľka 1 Charakteristika prieskumného výberu – pohlavie, študijný odbor

	Pohlavie		Študijný odbor						
	F	M	EKUŠ	AN	Ap Et	VT	Učap. 2.r.	Učap. 4.r.	Spolu
N	97	14	14	29	7	6	42	25	123
%	78,86	21,14	11,38	23,57	5,69	4,88	34,15	20,33	100,00

Výsledky prieskumu

V tejto časti uvádzame percentuálne spracovanie a opis výsledkov prieskumu na FHV podľa jednotlivých častí a položiek dotazníka. Viaceré položky dotazníka vyžadovali od respondentov výber maximálne troch možných odpovedí a ich zoradenie podľa dôležitosti v poradí 1-3 (1-subjektívne najdôležitejšia odpoveď). Pri spracovaní týchto položiek sme využili aj výpočet váhy odpovedí (frekvenčnú analýzu) a tak zistili sumárne poradie preferencií odpovedí. Tieto dáta uvádzame v tabuľkách. V prípade, že respondenti FHV využili možnosť voľného vyjadrenia, uvádzame aj výber ich konkrétnych výrokov. Vo väčšine položiek porovnávame vlastné výsledky s výsledkami prieskumu realizovaného na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého (ďalej PF) v Olomouci. Dáta z prieskumu na PF UP sme si dovolili vyjadriť v percentuálnych počtoch, aby bolo možné porovnať pohľad študentov moravskej a slovenskej vysokej školy, a to fakúlt rovnakého zamerania študijných programov.

Čo vám na vysokoškolskom učiteľovi najviac prekáža, čo najviac odsudzujete?

Psychické vlastnosti

Respondenti mali označiť tri vlastnosti, ktoré im najviac prekážajú na ich reálnych učiteľoch a zoradiť ich do poradia 1-3 podľa dôležitosti. Výsledky zobrazené v tabuľke 2 ukazujú, že najviac im vadí arogancia a samoľúbosť učiteľov (50,32% na 1. mieste), ďalej nezáujem o študentov (26,02% na 2. mieste), náladovosť, strohosť a bezohľadnosť (16,27% na 3. mieste). Na druhej strane učiteľom na FHV zrejme nechýba zmysel pre humor, trpezlivosť a nie sú v prejave vulgárni.

Porovnanie výsledkov s prieskumom na PF UP ukazuje zhodný pohľad študentov (v prieskume UP sú uvedené len dva číselné ukazovatele). Aj tu študentom najviac vadí arogancia, samoľúbosť a náladovosť učiteľa.

Niektoré výroky študentov FHV:

„Hodnotenie študentov podľa nálady“.

„Nezáujem spoznať nás, ide len o neosobný vzťah a keď nás nepozná, nevie, čo od nás očakávať, hodnotí len vedomosti“.

„Orientácia na seba a na kariéru“.

„Prílišné dovoľovanie si voči študentkám“.

Tabuľka 2 Poradie vlastností učiteľa, ktoré najviac vadia študentovi, odsudzuje ich

	FHV UMB								PF UP	
	1.miesto		2.miesto		3.miesto		váha	por.		
	N	%	N	%	N	%			N	%
Arogancia a samoľúbosť	**62**	**50,32**	28	32,76	15	12,19	257	1	32	26,89
Nezáujem	11	8,94	**32**	**26,02**	12	9,76	107	2		
Náladovosť	16	13,00	15	12,20	18	14,63	96	3	13	10,92
Strohosť, chlad	10	8,13	12	9,76	16	13,00	70	4		
Bezohľadnosť	11	8,94	13	10,57	**20**	**16,27**	66	5		
Nespoľahlivosť	9	7,32	4	3,25	17	13,82	52	6		

Nedostatok zmyslu pre humor	2	1,63	6	4,88	9	7,32	27	7		
Netrpezlivosť	1	0,81	6	4,88	11	8,94	26	8		
Vulgárnosť	1	0,81	7	5,68	5	4,07	22	9		
Spolu	123	100,00	123	100,00	123	100,00				

Vzťah k študentom

Študenti označili tri najzávažnejšie nedostatky vo vzťahu učiteľa k študentom a zoradili ich do poradia 1-3 podľa dôležitosti. Z výsledkov v tabuľke 3 je zrejmé, že študentom vadí predovšetkým nadradené, arogantné správanie sa učiteľa, až s prvkami ponižovania (34,95% uviedlo túto charakteristiku na 1.mieste). Výrazne tiež ako nežiaduce vnímajú arogantné správanie, nespravodlivosť vo vzťahu a všetky prejavy, ktorých spoločným menovateľom je neústretovosť a neúprimnosť.

Výsledky oboch prieskumov na daných školách sú v zásade zhodné – aj študentom PF UP najviac vadí arogancia, nespravodlivosť, neústretovosť a nadradenosť učiteľov.

Niektoré konkrétne výroky študentov FHV:

„Pri komunikácii nepozerá do očí, ale beží po chodbe a ja za ním“.

„Ak je to v rozpore s tým, čo prednáša a verejne proklamuje“.

Tabuľka 3 Čo prekáža študentom na vzťahu učiteľ – študent

	FHV UMB								PF UP		
	1. miesto		2. miesto		3. miesto						
	N	%	N	%	N	%	váha	por.	N	%	por
Nadradenosť, ponižovanie študenta	**43**	**34,95**	17	13,82	10	8,13	173	1	19	15,96	4
Arogantné správanie	37	30,08	14	11,38	11	8,94	150	2	46	38,65	1
Nespravodlivosť	11	8,94	13	10,56	**22**	**17,89**	**81**	**3**	24	20,16	2
Neústretovosť	4	3,25	**19**	**15,45**	21	17,07	71	4	20	16,70	3
Neúprimnosť	6	4,88	17	13,82	15	12,20	67	5	9	7,86	5
Neprítomnosť v čase konzultačných hodín	5	4,07	15	12,20	10	8,13	55	6	4	3,36	8
Nemá čas na študentov	7	5,69	9	7,32	10	8,13	49	7			
Iné hovorí a iné chce (vodu káže víno pije)	5	4,07	11	8,94	10	8,13	47	8	7	5,88	6
Nechuť diskutovať	3	2,44	3	2,44	8	6,50	23	9	6	5,04	7
Venuje sa inému, nie študentovi	2	1,63	5	4,07	4	3,25	20	10	2	1,68	9
Iné	0	0	0	0	2	1,63	2				
Spolu	123	100,00	123	100,00	123	100,00					

Vzťah k vyučovaniu

Vo vzťahu k vyučovaniu učiteľa najviac vadí študentom FHV príliš teoretické zameranie učiteľa, neprepojenie učiva s praxou, resp. málo praktických činností na škole (36,58% na 1.mieste). Výrazné výhrady majú študenti aj k nezrozumiteľnosti výkladu, nejasnosti požiadaviek učiteľa a vyučovanie vnímajú ako nudné, nezáživné (iste aj vďaka prevahe teórie nad praxou). Mnoho výhrad študentov sa tiež vzťahuje na nedisciplinovanosť učiteľa v zmysle odpadávania výučby, nepripravenosti učiteľa, alebo nesystematického, resp. opakujúceho sa výkladu (tabuľka 4).

Študenti PF UP v porovnaní so študentmi FHV majú taktiež najviac výhrad k teoretickému charakteru výučby, ale viac kritizujú konzervatívny, rigidný spôsob vyučovania

a nedodržiavanie pracovnej disciplíny učiteľa – nedochvíľnosť, odpadávanie hodín, neohlásené zmeny vyučovania
Niektoré výroky študentov FHV:
„Veľa písania, študenti nie sú pisári“.
„Úplná ignorácia – vôbec nechodí na prednášky, na dvere si pred prednáškou vylepí oznam, že z neodkladných dôvodov prednáška nebude“.
„Ani sám neovláda to, čo vyučuje“.

Tabuľka 4 Čo najviac prekáža študentovi vo vzťahu k vyučovaniu

	FHV UMB								PF UP		
	1.miesto		2.miesto		3.miesto		váha	Por.			Por.
	N	%	N	%	N	%			N	%	
Veľa teórie, málo praxe	**45**	**36,58**	13	10,56	13	10,57	274	1	17	14,28	1
Nezrozumiteľnosť výkladu	17	13,82	25	20,32	16	13,00	117	2	9	7,86	6
Nudné vyučovanie	18	14,63	22	17,89	**20**	**16,26**	118	3	12	10,08	3
Nejasné požiadavky	12	9,76	**29**	**23,57**	15	12,20	109	4	5	4,20	
Skáče z jednej témy do druhej	10	8,13	7	5,69	17	13,82	61	5			
Neuznáva iné disciplíny	3	2,44	6	4,88	8	6,50	29	6	10	8,40	5
Odpadávanie vyučovania bez ohlásenia	5	4,07	5	4,07	2	1,63	27	7	10	8,40	5
Nepripravenosť na vyučovanie	6	4,88	0	0	8	6,50	26	8	8	6,72	7
Často opakuje tú istú vec	1	0,81	4	3,25	14	11,38	25	9			
Neohlásené zmeny vyučovania v predmete	4	3,25	3	2,44	4	3,25	22	10	11	9,24	4
Konzervatívnosť učiteľa, rigidita	2	1,63	5	4,07	2	1,63	18	11	13	10,92	2
Nedochvíľnosť	0	0	2	1,63	2	1,63	6	12	12	10,08	3
Hovorí často o svojej rodine	0	0	2	1,63	0	0	4	13	2	1,68	8
Nevie čo hovoril na predošlej prednáške	0	0	0	0	2	1,63	2	14			
	123	100,00	123	100,00	123	100,00					

Záver

Výsledky prieskumu, ktorým sme zisťovali ako vnímajú študenti vysokoškolského učiteľa, poskytli isté informácie, ktoré je však nutné vnímať v relácii so zámermi, ako aj použitou metódou prieskumu. Každý učiteľ na VŠ je iný, každý sa vyznačuje istými konkrétnymi vlastnosťami a prejavmi správania. Respondenti však museli „hodiť všetkých do jedného vreca“. Tiež každý študent je iný, cení si a odsudzuje možno iné vlastnosti druhého človeka. Prieskumom sme získali akýsi zovšeobecnený obraz učiteľa, ktorý je však nutné brať s rezervou. Výsledky chápeme len ako inšpiráciu, podnet pre zamyslenie sa nad sebou samými a možnú vlastnú – osobnú zmenu.

Vychádzajúc z výsledkov celého prieskumu dovolíme si na záver trocha obrátiť uhol pohľadu a opísať obraz učiteľa v očiach študentov na základe predpokladu, že ľudskou prirodzenosťou je označiť ako preferenčné tie vlastnosti, ktoré reálny učiteľ nemá, resp. ich má malú mieru, a nevyznačiť tie, ktorými disponuje. Obraz potom, samozrejme s dávkou nadsadenia, vyzerá nasledovne.

Slovenský aj český učiteľ môže byť aj starý, ale musí mu slúžiť pamäť. Nemusí sa obliekať „tip top", ani podľa najnovšej módy, ale musí byť čistý, upravený, nesmrdieť. Musí byť telesne aj duševne zdravý, pripúšťa sa len ochorenie, ktoré neohrozí výučbu a ktorým nenakazí študentov. Musí byť vzdelaný, najlepšie aj praktik a musí mať všeobecný rozhľad (v politike, móde, výžive, ekonomike ....). Vôbec nemusí mať doktorát, alebo iné tituly, nie je ani nutné, aby niečo publikoval.

Slovenský učiteľ by mal byť spravodlivejší, psychicky odolnejší a vyrovnanejší, oveľa tvorivejší, trpezlivejší a schopnejší empatie a porozumenia. Má dostatok optimizmu, zmyslu pre humor a je v zásade dôsledný. Na druhej strane sa nie vždy pripraví na vyučovanie, je to teoretik, ktorý k praxi nepričuchol, učí nudne, často je nezrozumiteľný, má nejasné požiadavky (takže spôsobuje chaos vo výklade). Je ale dochvíľny, vyučovanie veľmi neodpadá, študent sa však moc nezabaví.

Moravský učiteľ by mal byť spravodlivejší, viac ovládať svoje správanie navonok (aj keď nemusí byť vnútorne vyrovnaný), trpezlivejší, prejavovať viac empatie a porozumenia a zmyslu pre humor. Je však vcelku tvorivý, zodpovedný, myslí pozitívne a je optimista. Je to vyslovene teoretik, ktorý je rigidný, konzervatívny, nové trendy odmieta, jeho výklad je nudný a nezáživný. Na vyučovanie je vcelku pripravený, jeho výklad je viac-menej zrozumiteľný (aj keď nezáživný) a rodinu nemontuje do výkladu.

Literatúra

BENDL, S. 2002. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. In *Pedagogika*, roč. LII, 2002, ISSN 0031-3815, č.3, s.364-363.

ČÁP, J.1997.*Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: UK, 1997, 415s. ISBN 80-7066-534-3.

KARIKOVÁ, S. 1999. *Osobnosť učiteľa.* Banská Bystrica: UMB PF, 1999, 112s. ISBN 80-8055-239-8.

MLČÁK, Z. 1996. Preferované interpersonální chování učitele. In *Pedagogika*, roč. XLVI, 1996, ISSN 0031-3815, č.2, s. 152 – 155.

ORAVCOVÁ, J., KARIKOVÁ, S. 2011. *Psychológia v edukácii.* Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 265s. ISBN 978-80-55ý.0123-3.

PRŮCHA, J. 1997- *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 1997, 480s.ISBN 80-7178-170-3.

ŠTEFANOVIČ, J. 1967. *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu.* Bratislava: SPN, 1967.

ŠTEFANOVIČ, J. 1972. *Učiteľova osobnosť.* Bratislava: SPN, 1972.

ŠVEC, Š. 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, Brno: MU, 1998, 178s. ISBN 80-210-1937-9.

WRAGG, E.C., WOOD, E.K. 1984. Teacher´s first encounters with their classes. In *Classroom Teaching Skills.* London: Croom Helm, 1984.

Kontaktná adresa autora:

PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
PF UMB, Katedra psychológie
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica, SR
zvasasova@pdf.umb.sk

KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE AKO SÚČASŤ SOCIÁLNEHO DIALÓGU MEDZI ŽIAKOM A UČITEĽOM

Mária Zahatňanská, Tatiana Roháčová SR

Abstrakt
V príspevku poukazujeme na význam komunikácie v pedagogickom procese, na postavenie učiteľa v sociálnom dialógu medzi základnými činiteľmi učiteľ – žiak, na kompetencie, ktoré sú súčasťou profesie učiteľa. Prezentujeme časť prieskumu v oblasti využívania komunikácie v pedagogickom procese na základe výpovedí učiteľov.

Abstract
This report indicates the significance of communication in the pedagogical process, the position of the teacher in the social dialogue between the basic factors teacher – student, and competences, which are part of the teacher profession. We present one part of the survey in the area of using communication in the pedagogical process based on the statements from teachers.

Kľúčové slová
komunikačné kompetencie, žiak, učiteľ, osobnosť pedagóga.

Key words
Communication competences, student, teacher, personality of the pedagogue.

Sprievodným znakom obsahových zmien v našom školstve je aj pohľad na učiteľa, jeho spôsobilosti a samozrejme aj pohľad obsah kurikula, ktorý sa chápe ako nástroj rozvoja profesionálnych spôsobilostí, ktoré vytvárajú možnosť rozvoja profesionality, teda nadobudnutia kompetencie. Podľa Průchu,Walterovej, Mareša (2008) profesijné kompetencie učiteľa chápeme ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Za základné kompetencie učiteľa považujú uvedení autori:

- kompetencie osobnostné (zodpovednosť, schopnosť riešiť problémy, tvorivosť, byť sociálne vnímavý a reflexívni),
- kompetencie profesijné (znalosť predmetu),
- kompetencie komunikatívne,
- kompetencie diagnostické,
- kompetencie riadiace.

Pospíšil, Vlčková (2006) uvádzajú kvality učiteľa (pedagóga), ktoré by mali charakterizovať jeho osobnosť:

a) hodnotová orientácia,
b) vzdelanie,
c) pedagogická erudícia (zručnosti),
d) osobnostné črty a charakter.

Prvou kvalitou učiteľovej osobnosti je jeho hodnotová orientácia, ktorá sa utvára v priebehu života a je ovplyvnená rôznymi faktormi, najmä kultúrnymi, spoločenskými, politickými a sociálnymi. Ďalšou kvalitou je vzdelanie a to považujeme za kľúčové. Pod túto kvalitu je možné zaradiť nielen vzdelanie v odbore, ale aj všeobecný prehľad. Základom vzdelanie pedagogického pracovníka je hlboké všeobecné vzdelanie a hlboký rozhľad politicky, filozofický, kultúrny a vedecký. Ďalšou požiadavkou je nevyhnutnosť byť vzdelaný v oblasti teoretického i praktického odborného vzdelania v odbore, ktoré človek vyučuje. Treťou kvalitou učiteľovej osobnosti je jeho pedagogická erudícia, ktorej integrálnou súčasťou a hlavnou zložkou sú praktické organizátorské, komunikatívne a rétorické zručnosti. Učiteľ

musí byť schopný nadväzovať kontakt s vychovávanými a udržovať interakciu medzi žiakom a sebou, má vedieť správne riadiť výchovno-vzdelávacie činnosti, kvalitne a zmysluplne sa vyjadrovať. Poslednou kvalitou určujúcou osobnosť učiteľa, sú črty osobnosti a jeho charakter. Základnými črtami sú tvorivosť, zásadový morálny postoj, pedagogický optimizmus, pedagogický takt, pedagogický pokoj, pedagogické zaujatie, hlboký prístup k žiakom a prísna spravodlivosť. Rôzni autori sa zaoberajú problematikou hľadania najvhodnejších a nepostrádateľných spôsobilostí učiteľa, ktoré by tvorili jadro pregraduálnej prípravy a boli základným komponentom pri formulácií profilu absolventa, patria tu napríklad Kyriacov,1996, Švec, 1998, Spilková,1999, Walterová, 2002,2008, Kasáčová, 2004, Vašutová, 2004, Kariková, 2005, Turek, 2010 a pod.

Medzinárodné dohovory a dokumenty o kompetenčných profiloch učiteľa sa stále viac orientujú na kľúčové kompetencie človeka pre 21. storočie. Úsilie medzinárodnej expertnej skupiny Európskej komisie vyústilo v roku 2002 do identifikácie profesijných kompetencií učiteľa. Zdôrazňuje sa najmä paradigma učiacej sa spoločnosti, potreby sociálnej kohézie spoločnosti prostredníctvom vzdelávania, narastajúca autonómia škôl, zvyšujúci sa význam sociálnych a kultúrnych kompetencií, meniaca sa rola učiteľa v spoločnosti a pod. Podľa (European Comission, 2002) rozdeľujeme kompetencie učiteľa do dvoch skupín:

1. Kompetencie vzťahujúce sa na proces učenia:

a) vstupné charakteristiky žiakov
- znalosti a porozumenie sociálnym, kultúrnym a etnickým odlišnostiam žiakov, ktorých rozmanitosť vyžaduje individualizáciu učebných príležitostí, vyučovanie žiakov v inom jazyku, diferenciáciu výučby, prispôsobené vyučovanie žiakom,

b) meniace sa podmienky vyučovania
- dôraz na facilitáciu a zodpovednosť, zmena rolí učiteľa vo vyučovaní a v škole, účasť na výskume a na vlastnom rozvoji vo vzdelávaní.

2. Kompetencie vzťahujúce sa na výsledky učenia:

- vychádzajú najmä z medzinárodných dohovorov o kľúčových kompetenciách. Keďže tieto kompetencie má v budúcnosti dosiahnuť každý človek, sú práve pre profesiu učiteľa zásadne určujúce.

a) kompetencie k občianstvu, európanstvu a udržateľnému rozvoju,
b) kompetencie pre učiacu sa spoločnosť – tým sa myslí celoživotné vzdelávanie, kreativita, inovácie, komunikácia a spolupráca,
c) kompetencie pre integrovanie IKT do výučby,
d) kompetencie pre tímovú prácu,
e) kompetencie k participácii na tvorbe školského kurikula a na evalvácii,
f) kompetencie pre spoluprácu s rodičmi a so sociálnymi partnermi.

Kasáčová (2004) delí osobnostné predpoklady pre učiteľskú profesiu na:

- ***vlastnosti osobnosti*** (žiaduce pre profesiu učiteľa) – sú to relatívne stále štruktúry osobnosti, ktoré možno rozčleniť do troch skupín:
  - *personálneho-osobného charakteru* – sem patria vlastnosti:
  - *intrapersonálne* – sebadôvera, tvorivosť, zdravé sebavedomie, cieľavedomosť, zodpovednosť, emocionálna stabilita
  - *interpersonálne* – trpezlivosť, flexibilita, kultivovanosť, presvedčivosť, svedomitosť, optimizmus, predvídavosť
- ***sociálneho charakteru*** – komunikatívnosť, sociabilita, tolerantnosť, akceptovanie iných, empatia, úcta k druhým, priateľskosť, afiliantnosť, zmysel pre humor, ohľaduplnosť, spravodlivosť, láska k deťom, prosociálnosť,

- ***etického-mravného charakteru*** – altruizmus, obetavosť, kongruencia, čestnosť, zásadovosť, priamosť,
- ***schopnosti*** – rozvojaschopné predpoklady, ktoré možno na základe určitých vlôh rozvíjať v procese profesijnej prípravy a osobnostného rozvoja, predstavujú základ pre utváranie profesionálnej spôsobilosti, delia sa na:
  - kognitívne – predpoklady pre štúdium pregraduálne aj celoživotné, primeraná intelektová úroveň
  - psychomotorické – predpoklady psychomotorickej činnosti a úkony potrebné a bežné v profesii učiteľa, schopnosť osvojiť si nové zručnosti a ďalej ich rozvíjať atď.
  - afektívne – predpoklady ovládať svoje city (hlavne negatívne), vedieť sa vysporiadať so záťažou, vedieť komunikovať pozitívne city v primeranej miere a schopnosť a vôľa naučiť sa tieto mechanizmy používať.

Vašutová (2004) v profesii učiteľa vymedzuje sedem základných kategórií kompetencií:

- predmetová – odborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenčná,
- sociálna, psychosociálna a komunikatívna,
- manažérska a normatívna,
- profesijná a osobnostne kultivujúca.

Pre zdôraznenie významu sociálnych, psychosociálnych a komunikatívnych kompetencií, bližšie vymedzujeme ako sa prejavujú v pedagogickej praxi podľa uvedenej autorky. Absolvent dokáže použiť prostriedky socializácie žiakov a utvárania priaznivého pracovného poriadku v triede na základe znalostí sociálnych vzťahov medzi žiakmi, dokáže riešiť sociálne situácie v triede, dokáže analyzovať príčiny negatívnych postojov a chovania žiakov a použiť prostriedky k prevencií a náprave, ovláda prostriedky pedagogickej komunikácie, efektívne spôsoby komunikácie a spolupráce dokáže uplatniť i s rodičmi.

Kľúčové kompetencie veľmi výstižne definujú Belz a Siegrist (2001), ktorí uvádzajú, že „kľúčové kompetencie zahŕňajú schopnosti, zručnosti, postoje, hodnoty a ďalšie charakteristiky osobnosti, ktoré umožňujú človeku jednať adekvátne a efektívne v rôznych pracovných a životných situáciách.“ K podpore ich rozvoja by mala prispieť tiež zmena štýlu edukácie v školách, pretože kompetencie sú založené na aktivitách (Birknerová, Frankovský, 2010), nie iba na vedomostiach. Patrí k ním napríklad komunikácia, rozvoj schopnosti učiť sa, sociálne kompetencie, riešenie problémov, práca s informačnými technológiami, ktorú pokladá Poráčová (2010) za jednu z najdôležitejších. Kľúčové kompetencie sú výrazom spôsobilostí, teda schopnosti chovať sa primerane situácii, vyrovnane, kompetentne. Zvládnutie kľúčových kompetencií vedie k tomu, že jedinec v rôznych situáciách je schopný flexibilne uplatňovať to, čo už ovláda, je schopný meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil, do tohto systému integruje nové alternatívne správanie a vyberá ho tak, aby sa správal vhodne, rozširuje repertoár svojho správania vytvorením vlastnej sinergie. Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život.

V súčasnosti majú podľa Birknerovej, Janovskej (2009) významné miesto v živote jedinca práve komunikačné kompetencie. Systém vzdelávania v školách si ale na základe uvedených kompetencií, bude vyžadovať lepšiu prípravu učiteľov pre budúce povolanie, zmenu ich štýlu výučby, zavádzanie nových stratégií výučby, čo nie každý učiteľ považuje za jednoduché a nutné. Učiteľovo pôsobenie vyžaduje určité špecifické prvky osobnosti, minimálne nevyhnutné predpoklady pre pedagogickú komunikáciu (Hrušková, 2009).

V pedagogickej komunikácii je nevyhnutná schopnosť rýchlo zistiť, rozpoznať klímu v triede, situáciu, vedieť ju v rýchlom slede analyzovať a vhodne na ňu reagovať. Učiteľ pôsobí na žiaka nielen slovom, ale celou svojou osobnosťou. Dôležité je sebaovládanie učiteľa, pokojné, vyrovnané, rozvážne, trpezlivé správanie učiteľa voči žiakom. Jeho pôsobenie sa podieľa na formovaní a štrukturalizovaní žiakovej osobnosti. Dominantnou úlohou učiteľa je aj snaha o pochopenie žiaka, priblíženie sa k pochopeniu jeho vnútorného sveta, viesť žiaka k aktívnemu, tvorivému vzťahu k danému predmetu. Učiteľ má mať taktné správanie, cit, primeranú mieru požiadaviek na žiaka. V triede určuje v podstate komunikáciu učiteľ. Je iniciátorom komunikácie, určuje rolu komunikanta a komunikátora, dĺžku rozhovoru, tému komunikácie. Učiteľ má možnosť kedykoľvek prerušiť žiaka, usmerňovať ho, hodnotiť kvalitu a pod. Verbálna zložka intelektuálnych schopností žiakov je senzitívnejšia voči sociálnemu pedagogickému prostrediu v pozitívnom, ale i v negatívnom zmysle.

Prieskum a jeho charakteristika

Súbor prieskumu tvorili učitelia základných škôl v okrese Prešov. Počet zúčastnených respondentov bol 138, z toho 45 respondentov z I. stupňa základných škôl, 46 respondentov z II. stupňa základných škôl a 47 respondentov zo stredných škôl. V prieskume sme použili metódu dotazníka, ktorý obsahoval 23 položiek. V dotazníku sme použili otvorené a uzavreté otázky, na ktoré respondenti odpovedali v dostatočne dlhom časovom úseku. Základným problémom prieskumu bolo - Aké sú postoje učiteľov rôznych stupňov škôl ku komunikácií vo výchovno-vzdelávacom procese?

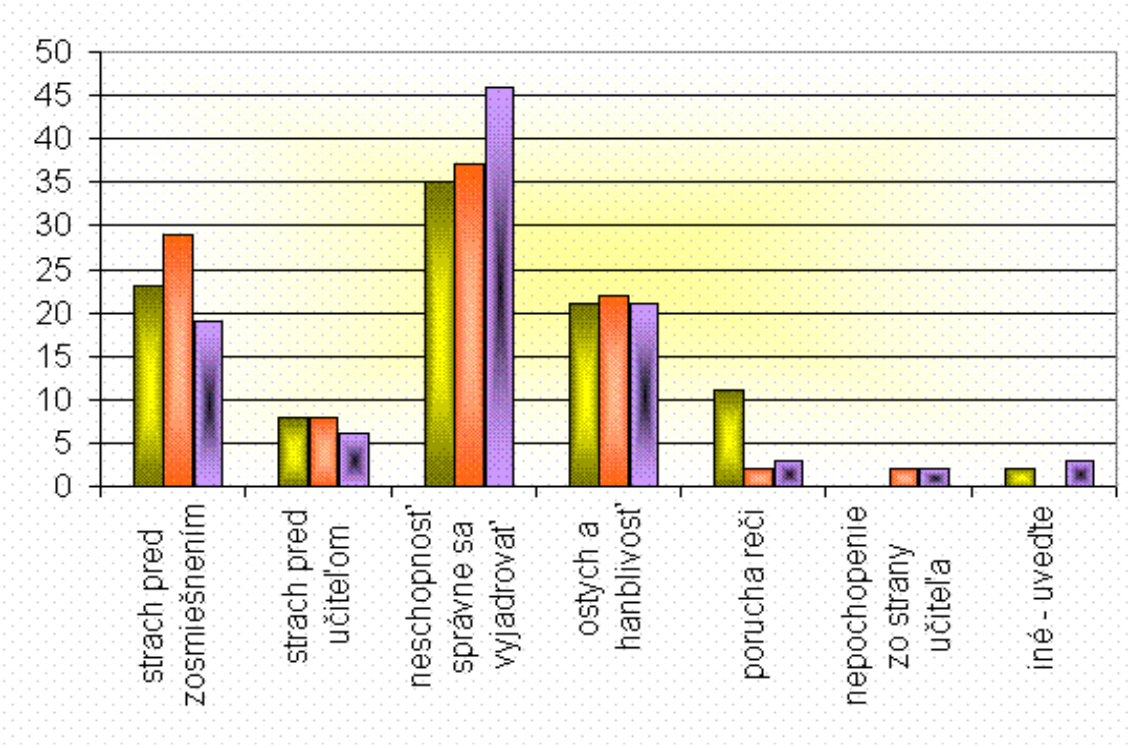
V prieskume sme použili metódu dotazníka vlastnej konštrukcie, štatisticko-matematické metódy. Niektoré výsledky, ktoré súvisia s komunikačnými kompetenciami učiteľa, spôsobom hodnotenia žiakov, verbálnou i nonverbálnou komunikáciou so žiakmi a jej problémami, uvádzame v nasledujúcich tabuľkách a grafe.

Tabuľka 1 Spôsob hodnotenia žiakov

	Odpoveď	I. stupeň ZŠ		II. stupeň ZŠ		Stredná škola	
		počet	%	počet	%	počet	%
a)	ústne skúšanie	14	24	20	31	20	24
b)	písomné skúšanie	11	19	13	21	19	23
c)	test	2	3	16	25	27	32
d)	voľné rozprávanie	23	39	6	9	10	12
e)	odpovedanie na otázky	9	15	9	14	8	9
f)	iné - uveďte	0	0	0	0	0	0

V tabuľke 1 uvádzame, aký spôsob hodnotenia žiakov najviac vyhovuje učiteľom na jednotlivých stupňoch škôl. Najviac respondentov 39%, z celkového počtu opýtaných z I. stupňa základných škôl, uviedlo voľné rozprávanie. Test ako najviac vyhovujúci spôsob hodnotenia žiakov uviedlo 32% z celkového počtu opýtaných zo stredných škôl. Ústne skúšanie uprednostňuje 31% z celkového počtu respondentov z II. stupňa základných škôl. Písomné skúšanie ako najviac vyhovujúci spôsob hodnotenia uviedlo 23% z celkového počtu opýtaných zo stredných škôl. Odpovedanie na otázky uviedlo 15% z celkového počtu opýtaných z I. stupňa základných škôl. Iný spôsob hodnotenia, ako tie, ktoré boli uvedené neuviedol žiaden respondent.

Podľa uvedených odpovedí najviac spôsobov hodnotenia používajú učitelia na stredných školách. U učiteľov základných škôl prevažuje voľné rozprávanie a u učiteľov na II. stupni základných škôl prevažuje ústne skúšanie. Ako sme predpokladali, skúšanie na stredných školách je zamerané na samostatnosť študentov, na ich pohotové a presné definovanie a zvládanie úloh, preto aj podľa uvedených údajov, je najviac preferované na tomto stupni škôl skúšanie testom.



Graf 1 Problémy v komunikácii u žiakov

Grafom 1 sú vyjadrené najčastejšie problémy v komunikácii žiakov vo výučbe. Neschopnosť správne sa vyjadrovať ako najväčší problém v komunikácii uviedlo 46% z celkového počtu opýtaných zo stredných škôl. Strach pred zosmiešnením ako problém uviedlo 29% z celkového počtu opýtaných z II. stupňa základných škôl. Ostych a hanblivosť ako problém v komunikácii uviedlo 22% z celkového počtu opýtaných z II. stupňa základných škôl.

Poruchu reči vidí ako problém v komunikácii 11% opýtaných z celkového počtu z I. stupňa základných škôl. Zhodne 8% respondentov z I. a II. stupňa základných škôl uviedlo ako dôvod problému v komunikácii strach pred učiteľom. Zhodne po 2% respondentov z II. stupňa základnej školy a strednej školy, čo uviedol aj jeden respondent z I. stupňa základnej školy, že podľa neho žiaci nemajú problém v komunikácii a dvaja učitelia strednej školy uviedli ako problém v komunikácii slabú prípravu a slabú slovnú zásobu.

Z uvedených odpovedí vyplýva, že učitelia na II. stupni základných škôl uviedli ako najčastejší a najväčší problémov v komunikácii - neschopnosť žiakov správne sa vyjadrovať. Tieto zistenia nás upozorňujú hlavne na to, že komunikácia medzi žiakom a učiteľom je dôležitá a mali by sme jej venovať zvýšenú pozornosť pri pregraduálnej príprave budúcich učiteľov.

Tabuľka 2 Kvalita prípravy v oblasti komunikácie počas VŠ

Odpoveď	I. stupeň ZŠ		II. stupeň ZŠ		Stredná škola	
	počet	%	počet	%	počet	%
áno	15	33	14	30	21	45
nie	19	42	23	50	21	45
neviem	6	14	5	11	2	4
neodpovedali	5	11	4	9	3	6

Tabuľka 2 vyjadruje spokojnosť – nespokojnosť učiteľov s prípravou v oblasti komunikácie počas ich vysokoškolského štúdia. U 50% respondentov z celkového počtu opýtaných z I. stupňa základných škôl prevláda názor, že ich vysokoškolské štúdium nepripravilo dostatočne v oblasti komunikácie. Dostatočnú prípravu v oblasti komunikácie uviedlo 45% z celkového počtu opýtaných zo stredných škôl. Odpoveď neviem označilo 14% z celkového počtu opýtaných z I. stupňa základných škôl.

Záver

Väčšina učiteľov zúčastnených na našom prieskume, je toho názoru, že ich vysokoškolské štúdium dostatočne nepripravilo v oblasti komunikácie. Pre pedagogickú prax to znamená viac seminárov, projektov a školení na tému komunikácia pre tých učiteľov, ktorí už sú zaradení v pracovnom procese. Pre budúcich učiteľov by stálo za úvahu, zaradiť do učebných osnov povinný predmet komunikácia na vysokých školách, v rámci prípravy pre ich budúcu prax. Tým by sa zabezpečila dostatočná príprava študentov na to, aby v budúcnosti vo vlastnej praxi vedeli rozvíjať u žiakov slobodný komunikatívny prejav, ktorý prispeje k formovaniu vzdelaných, sebavedomých a tvorivých osobností.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z., JANOVSKÁ A. 2009. Výučba a rozvíjanie komunikačných zručností budúcich manažérov. In *Tvorivosť a inovácia v európskom vysokoškolskom priestore.* Banská Bystrica : FHV UMB, 2009, s.38-46. ISBN 978-80-8083-765-5.

BIRKNEROVÁ, Z., FRANKOVSKÝ, M. 2010. Social Intelligence in the School Context. In Tudományos mozaik, 7. kötet Második rész, *Interdiszciplináris kihívások a tudományban*. Kalocsa : Tomori Pál Föiskola. 2010, s.219-229. ISBN 978-963-88162-7-6.

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

EUROPEAN COMISSION. 2002. *Expert Group on Inproving Trachet and Trainer Competences.* Synthesi Report, 2002.

HRUŠKOVÁ, R. 2009 Asertívna komunikácia ako súčasť prípravy vysokoškolského študenta pre prax. In *K otázkam rozvoja osobnosti vysokoškoláka v procese humanizácie technologického vzdelávania.* Prešov: FVT TU, 2009 s. 74-78. ISBN 9788055302256.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* 1. vyd. Prešov: Metodické centrum, 2004. 56 s. ISBN 80-8045-352-7.

POSPÍŠIL, R., VLČKOVÁ, K. 2006. *Úvod do pedagogiky*. ELPORTÁL, Brno: MU Brno, 2006. s. 88. ISSN 1802-128X. https: // is.muni.cz/auth/elportal/studovna.pl.

PORÁČOVÁ, J. 2010. *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole.* In Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – Integrácia teórie a praxe didaktiky, Košice, 4. – 5.11.2010, Košice: FF UPJŠ, s.121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník.* 4.vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
VAŠUTOVÁ J. 2004. *Profese učitel v českém vzdélávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Kontaktná adresa autorov:
PaedDr. Mária Zahatňanská, PhD.
Katedra pedagogiky
Ústav pedagogiky a psychológie
FHPV PU
17. Novembra 1
080 01 Prešov, SR
zahatnan@unipo.sk

Mgr. Tatiana Roháčová
Katedra spoločenských vied
Technická univerzita
Vysokoškolská 4
04001 Košice, SR
tatiana.rohacova@tuke.sk

OSOBNOSŤ MANAŽÉRA V INTERPERSONÁLNYCH VZŤAHOCH A VÄZBÁCH Z POHĽADU VEKOVÝCH OSOBITOSTÍ

Ľubica Zibrínová, SR

Abstrakt
Výskum porovnáva 3 vekové kategórie manažérov v dimenziách sociálnych vzťahov a to: uzavretosti a kontaktívnosti, hladiny benevolencie a tolerancie, konformity a tendencii k nezávislosti v rámci autoregulačných mechanizmov osobnosti. . Výskumnú vzorku tvorilo 229 manažérov z Prešovského a Košického kraja. Rozdelenie do 3 vekových kategórii bolo nasledovne: 1. 20-30 rokov, 2. 31-40 rokov a 3. 41-50 rokov. Výskum bol realizovaný za pomoci SPARA pre diagnostikovanie štruktúry a dynamiky bazálnej autoregulácie a integrovanosti vnútorných a vonkajších aktivít osobnosti a psychickej odolnosti. Z tejto metodiky boli vybrané a porovnávané štyri dimenzie. Výsledky sme spracovali za pomoci ANOVY.

Abstract
The research compares three age groups of managers in dimensions of social relations, namely: retiringness versus conversableness,level of benevolence and tolerance , tendency to conformity and independence in self-regulatory mechanisms of personality.The research sample consisted of 229 managers from Prešov and Košice, divided into 3 age categories. The first group is represented by respondents in age of 20-30, the second one is represented by respondents in age of 31-40 and the third one is represented by respondents in age of 41-50. These research was realized by SPARO, it is the methodic for diagnose the structure and dynamics of basal self-regulation, integration of internal and external activities of personality and his mental resistance. From this methodic was detached 4 dimensions. The results were processed using ANOVA.

Kľúčové slová
manažér, v dimenziách sociálnych vzťahov a to : uzavretosti a kontaktívnosti, hladiny benevolencie a tolerancie, konformity a tendencii k nezávislosti

Key words
manager, social , dimensions of social relations, namely: retiringness versus conversableness, level of benevolence and tolerance , tendency to conformity and independence

Vo všetkých organizáciách, a to ziskovo i neziskovo orientovaných, pôsobia manažéri. V spoločnosti majú významné poslanie, pretože v dobrom i zlom ovplyvňujú jej činnosť a výsledky. Manažérom sa nikto z nás nerodí, ale skutočnosť, že sa ním stane, dáva možnosť dokázať, či túto pracovnú rolu zvládne, alebo nie. Názory, koho považovať za manažéra, nie sú rovnaké. V zásade sú dve rozličné interpretácie manažérov, t.j. úzka a široká, pričom v oboch prípadoch sú určité rozdiely v ich obsahu.

Pomenovanie „manažéri“ sa niekedy používa len na označenie vrcholových pracovníkov firiem, ktorí ich riadia a zodpovedajú za celkovú činnosť firmy. Manažéri predstavujú v tomto prípade len jednu kategóriu pracovníkov, vykonávajúcich proces manažmentu. V organizáciách sú rôzni manažéri, pričom všetci riešia rovnaké problémy, t.j. usilujú sa dosiahnuť určité ciele a činnosti aplikujú mnohé rovnaké postupy efektívneho manažmentu. Sú bezprostredne spojení s procesom manažmentu, a tak je potrebné odpoveď na otázku, kto je manažér hľadať v pojme a obsahu manažmentu. Objektom manažérskeho povolania sú hlavné zdroje (inputy) organizácie, t.j. ľudské, fyzické, informačné zdroje, ktoré organizácia prijíma a využíva z okolia. Úlohou manažérskeho povolania je ich vzájomne kombinovať tak, aby sa dosiahli žiaduce ciele. S týmto zámerom manažér koordinuje aktivity jemu podriadených ľudí. Existujú rôzni manažéri, ktorí sa môžu klasifikovať podľa viacerých hľadísk. Je to predovšetkým členenie manažérov podľa druhov organizácií v rámci tej istej organizácie podľa rozdielov medzi nimi. Prvoradým hľadiskom členenia manažérov v organizáciách je úroveň (stupeň) manažmentu, na ktorej pôsobia. Podľa toho sa najčastejšie rozoznávajú tieto skupiny manažérov:

- vrcholoví (top) manažéri,
- manažéri strednej úrovne,
- prvostupňoví manažéri.

Výrost (2001) zostavil prehľad komponentov sociálnej kompetencie a prierez oblasťami, ktoré sociálne kompetencie pokrývajú. Uvádza v ňom komponenty:

- efektívna komunikácia,
- schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy,
- efektívne riešenie sociálnych problémov,
- schopnosť rozhodovať sa,
- konštruktívne riešenie konfliktov,
- uplatňovanie sociálnych spôsobilostí,
- sociálne poznávanie,
- sebakontrola,
- vnímanie self,
- vlastná identita,
- schopnosť poskytovať a získať sociálnu oporu,
- efektívna sociálna sieť,
- orientácia na budúcnosť,
- záujem o druhých a schopnosť prebrať za nich zodpovednosť,
- rešpektovanie individuálnych odlišností,
- schopnosť diferencovať medzi sociálne pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi skupín.

Rogers (1962) uvádza, že vysoko produktívny manažér vedie ľudí cez vplyv a pôsobenie ako protipól moci a kontroly. Takto psychologicky prispôsobeného alebo integrovaného človeka Rogers označuje ako „plne fungujúci človek“ a charakterizuje ho ako človeka, ktorý si dovoľuje rovnocenné a obojstranne akceptujúce vzťahy. Nekladie zvýšené nároky na druhých rovnako ako nepreferuje svoju pozíciu a moc. Podoba takýchto vzťahov nie je naplnená hrozbou, závislosťou alebo nebezpečenstvom, ľahšie sa udržuje intimita a vzťahy sú trvalejšie. V interpersonálnych kontaktoch pôsobí priateľskejšie, originálnejšie, otvorenejšie, tlmočí nielen pozitívne, ale tiež negatívne pocity. Vďaka tomu má porozumenie, ale neochraňuje príliš veľa. Buduje medziľudské vzťahy, ale nehodnotí vysoko moc. Takto integrovaného človeka okolie pozitívne prijíma, jeho správanie smeruje k tomu, že je viditeľný, obľúbený a vážený (Merry, 2004). Ľudské (interpersonálne) zručnosti predstavujú schopnosť manažéra dobre spolupracovať s ľuďmi. Manažér prostredníctvom týchto zručností apeluje na podriadených a pomocou nich dosahuje ciele, ktoré si organizácia vytýčila. Manažéri, ktorí majú dobre rozvinuté interpersonálne zručnosti majú schopnosť veľmi dobrej komunikácie so svojimi spolupracovníkmi. Sú schopní motivovať, viesť a prebúdzať v ľuďoch nadšenie k práci a vo smerovaní k dosiahnutiu cieľa organizácie. (Katz, in Robbins, 2004).

Sociálna zrelosť sa týka ľudských, mravných kvalít, ktoré sú nevyhnutným predpokladom na výkon manažérskej profesie. Medzi sociálnu zrelosť manažéra patria charakterové vlastnosti manažéra, ktoré tvoria osobnostné vlastnosti (bezúhonnosť, dôveryhodnosť, poctivosť, zásadovosť, zdvorilosť) a vlastnosti prezentujúce pracovnú aktivitu (rozhodnosť, svedomitosť, schopnosť riadiť svoj čas, vytrvalosť). Motívy, vnímanie seba samého, charizma, dodržiavanie zákonov a predpisov a orientácia na rozvoj svoj a spolupracovníkov. Úspešnosť manažérov závisí podľa Birknerovej (2011) od toho, aké podnety dokážu dávať svojim pracovníkom pre ich neustály rozvoj, ako ich dokážu motivovať k práci, ako dokážu kooperovať, zvládať ťažkosti, vnímať a vyhodnocovať podnety zo svojho sociálneho prostredia, správne komunikovať, argumentovať, presviedčať.

Na základe rôznych výskumov bolo dokázané, že k základným vlastnostiam ľudí vykonávajúcich funkciu manažéra patrí napr. ich tendencia vytrvalo sledovať svoje ciele, lepšia psychická prispôsobivosť, výkonnosť, pracovitosť a vysoká miera zodpovednosti. Charakteristické je pre nich aj ľahšie vstupovanie do sociálnych interakcií, schopnosť prijímať viac informácií a viac informácií aj vyžadujú, a tiež preberanie vedenia tým, že analyzujú a interpretujú vzniknutú situáciu. Tieto vlastnosti sú však závislé aj od charakteru, temperamentu, telesných a výrazových vlastností manažéra, ale sami o sebe ešte neumožňujú odlíšiť úspešného manažéra od neúspešného (Szarková,1994 str.71).

Dnes sa stretávame s tým, že tradičných manažérov, ktorých úlohou bolo iba plánovať, merať, organizovať, kontrolovať a ktorých zaujímali iba výsledky, nie jednotlivci, ktorí sa na ich dosiahnutí podieľali nahrádzajú v organizáciách takí, ktorí sú schopní podnecovať ostatných zamestnancov k dosiahnutiu spoločného cieľa. Sú schopní využiť ich potenciál, prijímať od nich mnoho veľmi dobrých nápadov a myšlienok. Hurná (2004) uvádza, že dobrý manažér prijíma zodpovednosť, vyžaduje rešpekt, plní ciele organizácie a jej požiadavky, presadzuje seba, prispôsobuje sa požiadavkám manažérov na vyšších úrovniach, neustále sa vzdeláva a súčasne sa stará aj o blaho svojich podriadených presne tak ako o svoje.

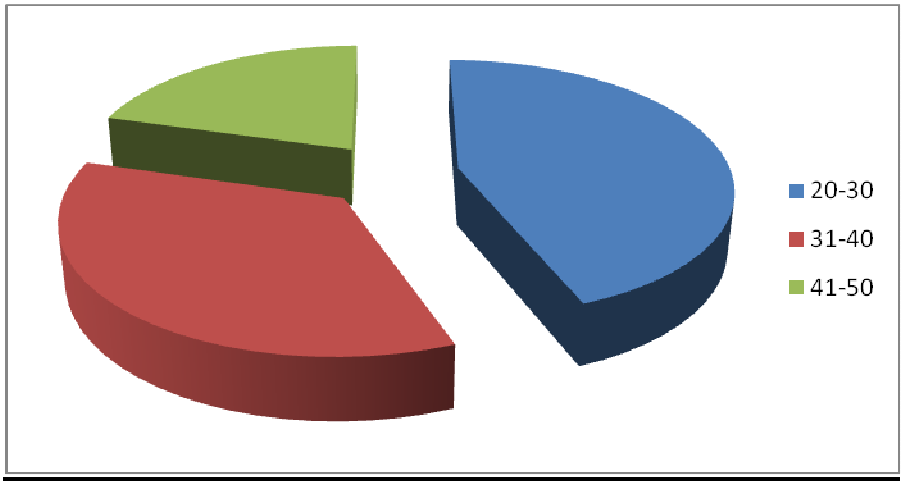
Costa a McCrae (1999) realizovali za použitia NEO inventárov rad longitudinálnych a prierezových skúmaní päť všeobecných dimenzií osobnosti. Opakovane zistili, že mladší respondenti zaznamenali vyššiu mieru neuroticizmu, extraverzie, otvorenosti ku skúsenostiam a nižšiu mieru prívetivosti, svedomitosti v porovnaní so staršími.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je porovnať 3 vekové kategórie manažérov z pohľadu sociálnych vzťahov a to: uzavretosti a kontaktívnosti, hladiny benevolencie a tolerancie, konformity a tendencii k nezávislosti v rámci autoregulačných mechanizmov osobnosti.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí súbor 229 manažérov z rôznych firiem a rezortov z Prešovského a Košického kraja.



Graf 1: Rozdelenie skupín z hľadiska veku

Výskumné metódy

Pre účely tejto práce sme vybrali metodiku SPARO (2004) na zisťovanie bazálnej štruktúry a dynamiky autoregulácie, integrovanosti a psychickej odolnosti.

Pod pojmom „bazálny systém autoregulácie a psychickej integrovanosti osobnosti“ rozumieme integrovanú zliatinu vrodených a osvojených stratégií, ktorými sa subjekt v procese svojej reálnej životnej praxe dynamicky vyrovnáva s rôznymi variantmi situačných komplexov.

Výsledky

F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signifikantnosti a 1% hladina signifikantnosti bol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii uzavretosti verzus kontaktívnosti a v konformite. F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signifikantnosti a 1% hladina signifikantnosti nepreukázal signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii benevolencie a tolerancie a dimenzii- tendencia k nezávislosti (Tabuľka1).

Tabuľka1: A N O V A : F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín

Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

==========

Charakteristika skupín :

.....

1. skupina : 20-30

Počet v skupine : 101, priem. vek : 25,1

.....

2. skupina : 31-40

Počet v skupine : 81, priem. vek : 35,2

.....

3. skupina : 41-50

Počet v skupine : 47, priem. vek : 45,8

==========

test: SPARO škála: KT F(df1= 2 ; df2= 226) = 6,45 **
test: SPARO škála: BE F(df1= 2 ; df2= 226) = 0,05
test: SPARO škála: KN F(df1= 2 ; df2= 226) = 3,88 *
test: SPARO škála: NE F(df1= 2 ; df2= 226) = 0,20

==========

F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín 20-30r. a 31-40r. v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signifikantnosti a 1% hladina signifikantnosti bol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii uzavretosti verzus kontaktívnosti a v konformite. F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signif. a 1% hladina signifikantnosti nepreukázal signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii benevolencie a tolerancie a dimenzii- tendencia k nezávislosti (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: A N O V A: F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín

Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

.....
1. skupina : 20-30

Počet v skupine : 101, priem. vek : 25,1

.....
2. skupina : 31-40

Počet v skupine : 81, priem. vek : 35,2

==========

test: SPARO škála: KT t(df= 226) = 2,83 **
test: SPARO škála: BE t(df= 226) = -0,19
test: SPARO škála: KN t(df= 226) = -2,62 **
test: SPARO škála: NE t(df= 226) = 0,45

==========

F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín 20-30r. a 41-50r. v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signifikantnosti a 1% hladina signifikantnosti bol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii uzavretosti verzus kontaktívnosti. F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signif. a 1% hladina signifikantnosti nepreukázal signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii benevolencie a tolerancie, dimenzii- tendencia k nezávislosti a v konformite. (Tabuľka 3).

Tabuľka 3: A N O V A: F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín

Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

.....
1. skupina : 20-30

Počet v skupine : 101, priem. vek : 25,1

.....
3. skupina : 41-50

Počet v skupine : 47, priem. vek : 45,8

==========

test: SPARO škála: KT t(df= 226) = 3,11 **
test: SPARO škála: BE t(df= 226) = -0,31
test: SPARO škála: KN t(df= 226) = -1,85
test: SPARO škála: NE t(df= 226) = -0,24

==========

F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín pri párovom porovnaní skupín 41-50r. a 31-40r. v lineárnych kontrastoch na 5% hladine signifikanntnosti a1% hladina signifikantnosti nebol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom pri dimenzii uzavretosti verzus kontaktívnosti, konformite, benevolencii a tolerancii a dimenzii - tendencii k nezávislosti (Tabuľka 4).

Tabuľka4: A N O V A: F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín

```
            Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
            *  -  5% hladina signif.,  **  -  1% hladina signif.
.....................................................................
2. skupina :     31-40

                 Počet v skupine :  81, priem. vek : 35,2
.....................................................................
3. skupina :     41-50

                 Počet v skupine :  47, priem. vek : 45,8
=====================================================================
test:  SPARO   škála:  KT    t(df=  226 )  =    0,70
test:  SPARO   škála:  BE    t(df=  226 )  =   -0,15
test:  SPARO   škála:  KN    t(df=  226 )  =    0,35
test:  SPARO   škála:  NE    t(df=  226 )  =   -0,59
=====================================================================
```

Diskusia a záver

Cieľom výskumu bolo porovnať 3 vekové kategórie manažérov z pohľadu sociálnych vzťahov a to: uzavretosti a kontaktívnosti, hladiny benevolencie a tolerancie, konformity a tendencii k nezávislosti v rámci autoregulačných mechanizmov osobnosti.

Dimenzia uzavretosti verzus kontaktívnosti v sebe zahŕňa ľahkosť, rýchlosť a pružnosť, s ktorou sú vyhľadávané, nadväzované a prípadne opäť rozväzované kontakty s druhými ľuďmi, intenzita prahnutia po nových kontaktoch s ľuďmi rovnakého či opačného pohlavia, ochota i riskovať k uspokojeniu prežitkov, ktoré tieto kontakty prinášajú. Ide o kontinuum od najnižšieho skóre signalizujúceho výrazné poruchy v nadväzovaní kontaktov s inými ľuďmi, až po impulzívne promiskuitný, bohémsky exhibitovaný či inak extravagantný, rizikovo exponovanej sociálnej interakcie. Výsledky výskumu poukazujú významný rozdiel v tejto dimenzii medzi vekovými kategóriami 20-30 a 31-40 a rovnako medzi 20-30 a 41-50 ročnými. Priemerné hodnoty poukazujú na vysoké namerané hodnoty v skupine 20-30 ročných- čo znamená, že pre túto vekovú kategóriu je charakteristické rýchle a pružné rozväzovanie resp. zväzovanie kontaktov v skupine manažérov.

Hladina benevolencie a tolerancie postihujúca mieru porozumenia a pochopenia pre potreby, záujmy, tendencie i slabosti druhých, rešpektovanie ich práv, dôveru v ich poctivosť a dobré úmysly a ochotu angažovať sa v prospech potrebných, poskytovať im priestor pre sebarealizáciu vždy tam, kde je to potrebné. Najnižšie skóre ukazuje na maximálnu intoleranciu, nedôveru a rešpektovanie iba svojich vlastných potrieb a záujmov, najvyššie skóre na extrémnu toleranciu. V tejto dimenzii sa nezistili rozdiely medzi sledovanými vekovými kategóriami.

Konformita charakterizuje rozsah a intenzitu tendencie akceptovať názor sociálnej skupiny, prispôsobiť sa názorom či tlakom verejnej mienky, predchádzať možným interpersonálnym konfliktom a nedorozumeniam, pridržiavať svoje jednanie a správanie

skupinovým záujmom či normám a ich autoritatívnym predstaviteľom. S tým súvisí i úroveň ich požiadaviek na iné osoby správať sa, či jednať obdobne. Vysoké skóre konformity je symptómom podriaďovania „jastva“ hrubému kolektivizmu, extrémne nízke signalizujú asociálne postoje. Výsledky výskumu poukazujú na to, že v dimenzii konformita dochádza k významným rozdielom medzi 20-30 ročnými a 31-40 ročnými. Zaujímavé je, že sa významný rozdiel nepotvrdil v skupine 20-30 ročných a 41-50 ročných. Priemerné namerané hodnoty v skupine 20-30 ročných poukazujú na nízku schopnosť prispôsobiť sa tímu.

Tendencia k nezávislosti - intenzita sklonu byť sám sebou, starať sa iba o seba a spoliehať výhradne na vlastné názory, sily a schopnosti. Ide o kontinuum, v ktorom najnižšie skóre svedčí pre silnú potrebu porozumenia a povzbudenia od druhých, najvyššie skóre pre preferovanie osobnej slobody, potrebu sám na seba, nenechať si nič vnucovať a robiť iba to, čo sám považuje za dôležité, nestarať sa o druhých a byť na nich nezávislý. V tejto dimenzii k významným rozdielom medzi vekovými kategóriami nedochádza.

Na základe výsledkov výskumu, možno teda konštatovať, že najmenej stabilnou vekovou skupinou v súvislosti so sociálnymi interakciami a väzbami sú 20-30 roční manažéri vzhľadom na prahnutie po nových kontaktoch , rizikovosť v kontaktoch, nízku schopnosť prispôsobenia sa tímu.

Literatúra

BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Organizačné správanie: Od teórie k aplikácii v praxi. Pezinok: Via Bibliotheca, s.r.o., 2011, 204 s. ISBN 978-80-89527-01-4.

HURNÁ, S. 2004. Manažér alebo líder.(citované dňa: 1.3.2008). Dostupné na internete: http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib034/ manazer.htm.

MERRY S. 2004. Implementation of a formative assessment model incorporating peer and self-assessment Innovations in Education & Teaching International, Volume 41, Number 3, August 2004 , pp. 273-290(18).

McCRAE, R.R.; COSTA, P.T. 1999. Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures., Developmental Psychology, Vol 35(2), Mar 1999, 466-477. doi: 10.1037/0012-1649.35.2.466.

ROGERS, E.M. 1962. Šírenie inovácií. New York: Free Press.

SZARKOVÁ, M. 1994. Psychológia pre manažérov. Bratislava: Kartprint, 1994. ISBN 80-967234-2-1.

VÝROST, J. 2001. Aplikovaná sociální psychologie III. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180.

Kontaktná adresa autora:

PhDr. Ľubica Zibrínová, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity
Konštantínova 16
08001 Prešov, SR
lubica.zibrinova@gmail.com

SOCIÁLNA DYNAMIKA V RÁMCI AUTOREGULAČNÝCH MECHANIZMOV V KONTEXTE VEKOVÝCH OSOBITOSTÍ U MANAŽÉROV

Ľubica Zibrínová, SR

Abstrakt
Výskum porovnáva 3 vekové kategórie manažérov v dimenziách optimálnej hladiny stimulancie a to v dynamičnosti interakcie s prostredím a sociálnou disinhibíciou. Výskumnú vzorku tvorilo 229 manažérov z Prešovského a Košického kraja. Rozdelenie do 3 vekových kategórii bolo nasledovne: 1. 20-30 rokov, 2. 31-40 rokov a 3. 41-50 rokov. Výskum bol realizovaný za pomoci SPARA pre diagnostikovanie štruktúry a dynamiky bazálnej autoregulácie a integrovanosti vnútorných a vonkajších aktivit osobnosti a psychickej odolnosti. Z tejto metodiky boli vybrané dve dimenzie. Výsledky sme spracovali za pomoci ANOVY.

Abstract
The research compares three age groups of managers in dimensions of optimal level of stimulant, which is represented by dynamic interaction with environment and social disinhibition. The research sample consisted of 229 managers from the Prešov and Košice,divided into 3 age categories. The first group is represented by respondents in age of 20-30, the second one is represented by respondents in age of 31-40 and the third one is represented by respondents in age of 41-50. These research was realized by SPARO, it is the methodic for diagnose the structure and dynamics of basal self-regulation, integration of internal and external activities of personality and his mental resistance. From this methodic was detached two dimensions. The results were processed using ANOVA.

Kľúčové slová
manažér, sociálna disinhibícia, dynamičnosť interakcie s prostredím, vekové osobitosti

Key words
manager, social disinhibition, dynamic interaction with the environment,age-specific

„Šéf je na to, aby ľudia radostne a tvorivo pracovali.“
J. Kusá

Ľudia sa od seba odlišujú svojimi schopnosťami, vlastnosťami ako aj záujmami a pod. Všetky tieto individuálne stránky osobnosti označujeme ako črty osobnosti. V nasledujúcom texte sa budem snažiť priblížiť, ktoré črty osobnosti sú dôležité pre dobrého vedúceho. Casson (1996) upozorňuje na to, že vitalita a sila organizácie závisí najmä na osobnosti, charakterových vlastnostiach a výkonnosti podnikového riaditeľa i ostatných vedúcich. Stotožňuje s tým istým názorom ako Dean Lord a to, že štyrmi hlavnými prvkami podnikania sú znalosti, rozhodnosť, úsudok a sila.

Používa zdravie ako dôležitý pojem pre organizácie a organizáciu prirovnáva k ľudskému organizmu. Hovorí o tom, že organizácie trpia tiež chorobami. Ich úmrtnosť je vysoká a len malá časť z nich žije dlhšie ako 3 roky, mnohé zomierajú po dvoch rokoch krehkého života v detskom veku. Tak ako existujú určité postupy pre zachovanie dobrého zdravia, existujú aj postupy, ktoré predurčujú úspešnosť organizácie. Popri výrobe, nákupe a predaji sú to predovšetkým vlastnosti, temperament a charakter osobnosti, ktoré tvoria základ úspešnosti každej organizácie.

„Osobnosť človeka, ktorý podnik riadi, ho výrazne ovplyvňuje. Ak má znalosti, rozhodnosť, úsudok a silu, získal podnik základné prvky pre svoj rozvoj a rast. Bude zdravý. Neusadia sa v ňom baktérie úpadku, bude vitálny, plný energie a odolnosti.“ (Casson, 1996, str.11). František Bělohlávek uvádza, že pre vedúceho sú dôležité rozumové schopnosti (inteligencia) a to predovšetkým: koncepčné (strategické) myslenie, operatívne myslenie, pružnosť myslenia. Z hľadiska úspešnosti manažérov sú tiež dôležité odborné znalosti a tiež

znalosti managementu. V neposlednom rade je nevyhnutné aby vedúci mal schopnosti týkajúce sa organizácie práce a riadenia času, vedenia ľudí, motivovania a delegovania, komunikačné schopnosti a vyjednávanie.

Vlastnosti osobnosti vyjadrujú stály spôsob správania sa človeka. Jedinec v určitých situáciách koná obdobným spôsobom a ak poznáme človeka dokážeme odhadnúť ako bude reagovať. Čo sa týka vlastností osobnosti, sú pre dobrého vedúceho určujúce najmä:

- asertivita v zmysle zdravého seba presadzovania,
- citová stabilita (vyrovnanosť, pokoj),
- komunikatívnosť a schopnosť ovplyvňovať ostatných,
- empatia (vcítenie sa do iných ľudí),
- zodpovednosť, vytrvalosť a dôslednosť,
- pružnosť v zmysle pripravenosti primerane zareagovať na neplánované zmeny situácie.

K ďalším vlastnostiam dobrého manažéra tiež patria podľa Birknerovej, Ištvánikovej, Janovskej (2009) energia, nápady, úspech, vnímavosť a schopnosť vedenia. Bělohlávek (2000) poukazuje aj na to, že postoje vo výraznej miere postihujú vzťah človeka k iným ľuďom, k predmetom, k skutočnostiam. Čo sa týka postojov, tak zvlášť dôležité pre profesionálny úspech sú: orientácia na výkon, na výsledok práce, orientácia na zákazníka, na tím, oddanosť voči firme i morálnym hodnotám a čestnosť. Dean Lord (podľa Casson, 1996) uvádza, že cieľom študenta akejkoľvek školy je získať znalosti. Vzhľadom na to, nás zaujíma na získanie akých znalostí by sa mali zamerať vedúci firiem, pretože práve znalosti poskytujú materiál na budovanie úspechu. Podľa názoru Cassona (1996) možno väčšinu vedúcich firiem charakterizovať ako ľudí, ktorí svoju firmu poznajú len od A po F a nie od A po Z. Tvrdí, že vedúci začali získavať poznatky o firme, no keď sa dozvedeli zhruba štvrtinu prestali sa tým ďalej zaoberať. Dozvedeli sa o firme len to najjednoduchšie a len čo zistili, že dokážu prežiť deň podľa šablóny, prestali sa učiť. A práve z toho dôvodu, je možné vysvetliť to, prečo sa niekedy z outsidera stane jeden z najúspešnejších vedúcich. Je to tým, že on si je vedomý toho, že svoju firmu od A po Z nepozná, preto študuje a rozmýšľa, a tak sa posúva na čelo.

Vo väčšine firiem panuje príliš veľa dôvery a iba málo presných poznatkov. Veľa riaditeľov má celkom skreslené predstavy o tom, čo sa vo firme skutočne robí. Je teda na mieste, aby sa každý riaditeľ občas obzrel okolo seba a presvedčil sa teda, či výkonnosť jeho organizácie je skutočne na takej úrovni, ako predpokladá. Istý výrobca automobilov vyviezol raz z dvora továrne 3 nové autá. Nikomu nechýbali a tak zistil, že organizácia trpí vážnymi nedostatkami. Malo by byť prirodzené , že každý riaditeľ by sa mal usilovať dozvedieť o slabých miestach organizácie a o chybách v uplatňovaných metódach.. Avšak niektorí riaditelia či vedúci neznesú kritiku a budú počúvať len tých, ktorí s nimi súhlasia, obklopujú sa tzv. „pritakávačmi“. Jediné čo títo vedúci požadujú od svojich podriadených je poslušnosť. Títo vedúci však neriadia, ale vládnu. „Často ide o silné osobnosti, no obvykle sú hlúpi. Sú neprístupní znalostiam.“ (Casson, 1996, str.23)

Manažérovi v súčasnej dobe však nestačia len odborné znalosti, sociálne cítenie a schopnosť komunikovať s ľuďmi sa na trhu práce cenia čím ďalej tým viac. Alena Chlumská z poradenskej spoločnosti Billanc Partners zdôrazňuje, že komunikačné schopnosti neodmysliteľne patria k schopnostiam vodcu. Avšak ten, kto tieto schopností má nemusí byť vodcom. Vodca však musí vedieť komunikovať. Dobrý šéf musí vedieť zhodnotiť a zvoliť ten najvhodnejší spôsob odovzdávania svojich myšlienok (dostupné na: http://www. peterkapartners.com/publ_clanky/Art022007 ladame_logicky_mysliacich_ludi.pdf).

Hurná uvádza, že dobrý líder musí byť vizionárom, musí mať charizmu a musí byť realista. Ako vizionár udáva smer, ukazuje ľuďom zmysel práce a podnecuje ich. Tu je však dôležité si zapamätať, že ak podriadení víziu nepoznajú, potom pre ňu nemôžu nič urobiť. Samozrejme, pritom je potrebné rešpektovať misiu (ciele) organizácie. Dobrá vízia často

prináša konkurenčnú výhodu. Charizmatický líder predstavuje osobný príklad pre členov tímu spôsobom komunikácie, prístupom k zmenám, inováciám a pod. Rola realistu znamená, že si musí postaviť reálne ciele, vybrať si správnych spolupracovníkov a podporovať ich neustály osobný rozvoj. (dostupné na: http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib034/manazer.htm).

Lenická zasa zdôrazňuje, že medzi základné vlastnosti, ktorými by človek, ktorý zastáva jednu z popredných či dokonca vedúcich pozícii mal disponovať patrí:

- predstavivosť, intuícia a fantázia,
- zvedavosť, šírka a hĺbka záujmov,
- odvaha, zmysel pre riziko a dobrodružstvo, impulzivita a radikalizmus,
- samostatnosť, sebavedomie a ctižiadosť.

Mnohé z vyššie uvedených vlastností človek dostáva do vienka pri narodení. Nie je však problém, ak sa niektoré začnú prebúdzať aj o niečo neskôr. Správnou a dôležitou cestou je ich neustála stimulácia a rozvoj. Nepríjemným opakom je pasivita, v ktorej dôsledku zanikajú aj tie najvýraznejšie a pre šéfov najrozhodujúcejšie charakterové črty. Lenická ďalej uvádza ako by mali vyzerať skutoční lídri. Podľa nej by mali byť presvedčení o tom, že ich cesta je tá lepšia; mali by mať odvahu postaviť sa proti silnému odporu vnútri i mimo firmy; mali by prejaviť iniciatívu preraziť cez zabehnuté štruktúry; mali by motivovať seba samých i svoje okolie; mali by mať záujem o to, ako sa firma správa k ľuďom; a v neposlednom rade by mali mať zmysel pre humor.

Kvality, osobnostné charakteristiky a schopnosti tých, ktorí chcú viesť iných, treba stále zdokonaľovať, prehlbovať a rozvíjať. Podľa Frankovského, Birknerovej (2008) sú nevyhnutné na udržanie a rozvoj medziľudských vzťahov. Líder musí byť predovšetkým dôveryhodná a rešpektovaná osoba. Musí to byť osoba so zmyslom pre spravodlivosť, pretože práve táto vlastnosť je jedna z najkľúčovejších pre kohokoľvek, kto vedie ľudí. Je nutné si uvedomiť, že takmer všetci ľudia rozoznávajú, čo je fér a čo nie je. Ďalej to musí byť osoba schopná počúvať, avšak veľká časť riaditeľov nepočúva a dokáže zastaviť človeka, ktorý im chce povedať veľmi dôležitú informáciu. Iniciatíva je najdôležitejším faktorom lídra. Naučiť sa byť iniciatívny je veľmi jednoduché, stačí trochu myslieť, použiť svoj úsudok a konať. Pasivita vedie k záhube. Známa teória rozhodovania tvrdí, že nijaké (žiadne) rozhodnutie je z dlhodobého hľadiska oveľa zhubnejšie ako zlé rozhodnutie. Dá sa to prirovnať k situácii pri šoférovaní. Ak sa auto pohybuje zlým smerom, tak sa dá otočiť, avšak stojace auto neotočíte (dostupné na: http://www.obroda.sk/clanok/3715/Poznavacim-znakom-sefa-by-nemala-byt-visacka-na-saku/).

Existuje množstvo rôznych typológii šéfov a preto sa Merg a Knödel (2007) snažili zhrnúť tieto poznatky a vytvorili 9 kategórii šéfov:

1. Sebecká hviezda: Tento typ šéfa je rád stredobodom pozornosti a chce byť obdivovaný. Takéhoto šéfa, treba stále chváliť, ak si chcú jeho podriadení nazbierať dobré body. Tento šéf má sklon chváliť sa cudzím perím a preto nie je dobré ak mu podriadení povedia nejakú inovujúcu myšlienku len medzi štyrmi očami.
2. Klasický cholerik: Ide o typ vznetlivého človeka. V jeho prítomnosti by si každý mal šetriť svoj hlas a nekričať, najviac pomôže miernosť a humor. Jeho hlasné prejavy a zlosť si netreba brať v žiadnom prípade osobne – tento typ je už raz taký na každého.
3. Brzda: Typický majiteľ dlhého vedenia. Spontánnosť alebo okamžitá reakcia sú pre tento typ šéfa úplne cudzie slová. Pri takomto type šéfa, je nutné byť aktívnym ak chcete niečo dosiahnuť.
4. Kontrolór: Tento je zasa protikladom brzdy, všetko chce mať pod svojou kontrolou. Myslí si a aj tvrdí, že všetko vie urobiť lepšie (dokonca aj uvariť kávu), ale keď už nemôže všetko urobiť sám, musí to aspoň dôkladne skontrolovať.
5. Pedant: Je to 150% šéf. Všetko musí do poslednej bodky súhlasiť. Je nedobre, keď chýba jedna čiarka v inak výborne formulovanom liste, to je hotová katastrofa.

6. Smoliar: Ide o typ neschopného šéfa. Ten kto mu však dá pocítiť jeho vlastnú neschopnosť sa stane u neho neobľúbený. Treba mu pomáhať a nenápadne viesť tak, aby on sám uveril tomu, že rozhodnutie prijal on.
7. Despota: Je to diktátor, tyran, ktorý pozná vo svojom živote iba firmu a pre podnik sa obetuje. Samozrejme to isté očakáva aj od svojich podriadených.
8. Patriarcha: To je náčelník, ktorého stretnete v stredne veľkých firmách, ktoré sú vedené svojimi majiteľmi. Náčelník vedie, starostlivo stráži a súčasne netoleruje žiadnych súperov.
9. Sadista: Tento typ nie je násilnícky, ale je nepredvídateľný. Môže mať radosť zo šikanovania, okrem toho je tento typ šéfa aj vzťahovačný. Tento typ ľudí, podľa Babiaka (podľa Merg, Knödel, 2007), poháňajú 3 hlavné motívy: vyhľadávanie nervového vzrušenia, hráčska vášeň (majú povahu hráča) a radosť zo zraňovania ostatných ľudí.

Je teda veľmi ťažké stanoviť akýsi základný vzor psychických vlastností manažéra či šéfa, ktorý by bol charakteristický pre všetkých. Moderný výskum sa snaží definovať a merať psychické vlastnosti vedúcich pracovníkov vždy vo vzťahu k situácii, v ktorej sa momentálne nachádza. Najrozličnejšie výskumy ukazujú, že tí, ktorí vykonávajú funkciu vedúceho, vykazujú tendenciu byť bystrejšími, lepšie sa psychicky prispôsobujú, sú vytrvalejší v sledovaní svojich osobných cieľov, výkonnejší a pracovitejší, s vysokou mierou zodpovednosti a „poctivosti“ voči sebe i ostatným. Ďalšie výskumy preukázali, že manažéri častejšie a bezproblémovejšie vstupujú do sociálnych interakcií, obvykle prijímajú viac informácii, vyžadujú však aj viac informácii a vedenie preberajú tým, že analyzujú či interpretujú vzniknutú situáciu.

Miroslava Szarková tvrdí, že kvalita psychických procesov vysoko ovplyvňuje výkonnosť i úspešnosť práce manažéra. Szarková uvádza tie psychické procesy, ktorých kvalita je pre výkon funkcie manažéra podstatná a to:

- vnímanie, teda schopnosť postihnúť detail, nové súvislosti a znaky javu
- pozornosť, najmä schopnosť vysokej koncentrácie a rozdeľovania pozornosti podľa účelu
- pamäť, najmä rýchlosť zapamätávania, trvalosť podržania zapamätaného ako aj pohotovosť pri jeho vybavovaní
- myslenie, najmä strategické (už vyššie spomínané), ktoré sa spája so schopnosťou predvídať vývoj a vznik určitých nových javov a situácii na pracovisku a nasmerovať svoju činnosť v zmysle vývojových tendencií. V tejto súvislosti ide najmä o ostrovtip, rozhľad, predstavivosť. Taktiež dôležitým procesom myslenia, ktoré by malo byť dobre rozvinuté je tvorivé myslenie, ktoré je založené na schopnosti reorganizovať predchádzajúce skúsenosti a vedomosti a vytvárať tak nové kombinácie. Je podmienené rýchlym vybavovaním si myšlienok, predstáv a skúsenosti. Toto myslenie je spojené so zmenou, inováciou a invenciou, potláča rutinu a návykové pracovné stereotypy v myslení. Tiež by nemala chýbať pružnosť myslenia, flexibilita v myslení, ktorá je založená na schopnosti postihnúť široký okruh problémov, ich hĺbku a rozsah. Charakteristické pre toto myslenie je chápanie istého javu či situácie v jej mnohotvárnosti, v rôznych vzťahoch i súvislostiach.
- citová zrelosť, v zmysle vyrovnanosti a celkovej schopnosti citového preladenia, ktorá je spojená so schopnosťou manažéra tvoriť primerané psycho-sociálne prostredie na pracovisku a dobré medziľudské vzťahy.

Hore uvedené psychické procesy a ich kvalita sú integratívnou zložkou osobnosti manažéra a nemožno ich odtrhnúť od jeho psychických vlastností a schopností. Avšak práve na rozdiel od vlastností je možné vo veľkej miere modifikovať a ovplyvňovať psychické procesy výchovno-vzdelávacím systémom a procesom. Je teda nutné ich skvalitňovanie, čo je

aj predmetom rôznych manažérskych škôl (Szarková, 1994). Učenie a sebazdokonaľovanie sa je teda nevyhnutné, zámerne, cielené. Je nutná analýza vlastných silných aj slabých stránok osobnosti vedúceho. Sebapoznanie je základným krokom poznania svojich pozitívnych stránok osobnosti a aj tých, ktoré je potrebné korigovať či vynechať z repertoáru foriem správania. Sebapoznanie je predpokladom pre stanovenie si adekvátnych cieľov, ktoré možno dosiahnuť rozvojom vlôh, vedomostí a zručností. Nástroje, ktoré má vedúci k dispozícii pre svoj osobný rozvoj ako aj rozvoj svojich pracovníkov sa uplatňujú prostredníctvom motivácie, koučovania, delegovania, či zmenou náplne práce v procese vedenia (dostupné na: http://web.tuke.sk/ksv/kotek/osobnost_veduceho.pdf).

Ako teda vyzerá ideálny šéf? Na túto otázku sa snažili odpovedať aj Merg a Knödel (2007), ktorí vyobrazili ideálneho šéfa nasledovne:

- vie, o čom hovorí a stojí si za tým, aj keď sa vyskytnú problémy (kompetentnosť a neústupnosť),
- informuje (transparentnosť, kto rozumie prečo niečo robí, je lepšie motivovaný), vie počúvať a dokáže vyjadriť konkrétne očakávanie a správne sa rozhodnúť,
- úprimne chváli (motivovanie a emocionálne inteligencia),
- je úprimný a ľudský, ale súčasne spravodlivý (rovnocenné posudzovanie pracovníkov),
- vsádza na silné stránky podriadených a ich úspechy im neberie (a nepredáva ich ako svoje vlastné),
- nevie vždy všetko najlepšie, ale dokáže požiadať o radu aj svojich spolupracovníkov a zmysluplné nápady nevyhadzuje z okna,
- dohaduje ročné ciele so svojimi pracovníkmi,
- kritizuje pozitívne,
- dokáže zniesť kritiku,
- toleruje chyby v rámci procesu poznávania,
- kryje pracovníkom chrbát a keď nastane kríza postaví sa za svojich pracovníkov,
- je otvorený novým veciam,
- ovláda networking v podniku a zvyšuje tak význam oddelenia,
- dodrží čo sľúbi (funkčný vzor),
- priloží tiež ruku k práci a neprenáša všetko na ostatných, ide príkladom svojim osobným nasadením (činy namiesto slov),
- má zmysel pre humor a dokáže sa (aj sám sebe) zasmiať,
- okrem slova práca pozná aj slovo voľný čas (Work - Life - Balance).

Na základe hore uvedeného textu je nám zrejme, že na vedúcu pozíciu sú kladené mnohé požiadavky. To znamená, že šéfovia a to najmä stredný manažéri to nemajú jednoduché pri naplnení týchto požiadaviek. Aj keď v súčasnosti môže každý manažér získať informácie z internetu a pri dostatočnej znalosti vzájomných vzťahov, pravidiel a princípov ich vhodným spôsobom využiť. Tieto vedomosti predstavujú však iba časť požadovaných schopností vedúceho pracovníka. Rovnako dôležité sú aj jeho charakterové vlastnosti, schopnosti, praktické skúsenosti a najmä znalosť a skúsenosti pri rokovaní s ľuďmi. Súbor všetkých týchto vlastností vedie k úspešnej motivácii a podpore skupiny pracovníkov. Iba ten manažér, ktorý je okrem svojej odbornej spôsobilosti schopný viesť ľudí, komunikovať s nimi, motivovať ich a riešiť prípadné konflikty, bude úspešne plniť svoju úlohu.

V štruktúre osobnosti temperament zaraďujeme k vlastnostiam osobnosti, určujúcim spôsoby a formy prejavov a zvlášť tak vyrovnávanie sa s novými životnými podmienkami a situáciami. Ide o spojenie vrodených a (skúsenosťou) osvojených pohotovostí k určitej subjektívne príznačnej dynamike, forme a spôsobom odozvy na komplexy vonkajších zmien, resp. o vnútorné determinanty povahy interakčných aktivít osobnosti. Ide o povahové

vlastnosti osobnosti. Človek sa nimi dá charakterizovať všeobecne, bez ohľadu na jeho motivačnú štruktúru, systémy postojov a schopností. (Mikšík, 2007, s.24).

Copeland a Hamer vo svojej publikácii Geny a osobnost (2003) popisuje temperament ako niečo, čo má tri merateľné stránky, konkrétne aktivitu, reaktivitu (schopnosť odpovedať na podnety okolia) a náladu (postoj), ktorých miera a účinnosť sa prejavujú už na začiatku nášho života, a je ťažké ich zmeniť, čo znamená že v približne rovnakej miere pretrvávajú aj do dospelosti. Popisujú ho ako niečo čo je dané biologicky a psychologicky, niečo čo nie je naučené, a ako niečo, čo je prirodzenou a neodmysliteľnou časťou a schopnosťou človeka. Podľa týchto autorov, gény riadia určité chemické „nastavenie" mozgu a to potom ovplyvňuje, ako vnímame svet a ako na informácie z okolia reagujeme. Avšak zdôrazňujú, že temperament „nie je pri narodení celkom hotový" (Hamer, Copeland, 2003, s.18-19), ale že sa učí pomocou emočnej pamäte, ktorá pre nás znamená „proste zvyk". Tieto individuálne odlišné a emočné skúsenosti má „na svedomí" náš limbický systém, ktorý je u každého človeka odlišný.

Ďalej nás oboznamujú s odlišnosťou pojmov charakter a temperament, ktoré však navzájom spolu súvisia a to tak, že „charakter môže modifikovať temperament, umožňuje ľuďom využiť užitočné časti temperamentu a potláčať menej žiadúce biologické sklony a inštinkty" a zhŕňajú to v myšlienke že „naše počiatočné reakcie na podnety sú určené prevažne zdedeným temperamentom, avšak spôsob, akým si podnety vysvetľujeme a ako jednáme v reakcii na tieto stimuly, záleží na získanom charaktere." (Hamer, Copeland, 2003, s. 20-21).

Výskum

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je porovnať 3 vekové kategórie manažérov z pohľadu sociálnej dynamiky v rámci autoregulačných mechanizmov osobnosti.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí súbor 229 manažérov z rôznych firiem a rezortov z Prešovského a Košického kraja.

Výskumné metódy

Pre účely tejto práce sme vybrali metodiku SPARO (2004) na zisťovanie bazálnej štruktúry a dynamiky autoregulácie, integrovanosti a psychickej odolnosti.

Pod pojmom „bazálny systém autoregulácie a psychickej integrovanosti osobnosti" rozumieme integrovanú zliatinu vrodených a osvojených stratégií, ktorými sa subjekt v procese svojej reálnej životnej praxe dynamicky vyrovnáva s rôznymi variantmi situačných komplexov.

Výsledky

Za pomoci ANOVY bol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom vo všetkých troch porovnávaných skupinách pre dimenziu dynamičnosti interakcie s prostredím a sociálnou desinhibíciou na 1% hladine významnosti (tab.1).

Priemerné hodnoty poukazujú na vysoké namerané hodnoty u mladších vekových skupín v porovnaní so staršími u obidvoch sledovaných dimenzii.

Tab.1 A N O V A : F-test významnosti rozdielov priemerov 3 skupín
Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

==========

Charakteristika skupín :

.....

1. skupina : 20-30

Počet v skupine : 101, priem. vek : 25,1

.....

2. skupina : 31-40

Počet v skupine : 81, priem. vek : 35,2

.....

3. skupina : 41-50

Počet v skupine : 47, priem. vek : 45,8

==========

test: SPARO škála: DI F(df1= 2 ; df2= 226) = 5,73 **
test: SPARO škála: SD F(df1= 2 ; df2= 226) = 11,11 **

==========

Za pomoci ANOVY bol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom medzi vekovými skupinami 20-30 rokov a 31-40 rokov v dvoch porovnávaných skupinách pre dimenziu dynamičnosti interakcie s prostredím a sociálnou desinhibíciou na 1% hladine významnosti (tab.2)

Tab.2 A N O V A : F-test významnosti rozdielov priemerov 2 skupín
Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

.....

1. skupina : 20-30

Počet v skupine: 101, priem. vek : 25,1

.....

2. skupina : 31-40

Počet v skupine: 81, priem. vek : 35,2

==========

test: SPARO škála: DI t(df= 226) = 3,14 **
test: SPARO škála: SD t(df= 226) = 3,16 **

==========

Za pomoci ANOVY bol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom medzi vekovými skupinami 20-30 rokov a 41-50 rokov v dvoch porovnávaných skupinách pre dimenziu *dynamičnosti interakcie s prostredím a sociálnou desinhibíciou na 1% a 5% hladine* významnosti (tab.3)

Tab.3 A N O V A : F-test významnosti rozdielov priemerov 2 skupín
Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

.....
1. skupina : 20-30

Počet v skupine : 101, priem. vek : 25,1
.....
3. skupina : 41-50

Počet v skupine : 47, priem. vek : 45,8
==========
test: SPARO škála: DI t(df= 226) = 2,35 *
test: SPARO škála: SD t(df= 226) = 4,43 **
==========
Za pomoci ANOVY nebol zistený signifikantný efekt v súvislosti s vekom medzi vekovými skupinami 31-40 rokov a 41-50 rokov v dvoch porovnávaných skupinách pre dimenziu dynamičnosti interakcie s prostredím a sociálnou desinhibíciou na 1% a 5% hladine významnosti (tab.4)

Tab.4 A N O V A : F-test významnosti rozdielov priemerov 2 skupín
Párové porovnanie skupín - lineárne kontrasty
* - 5% hladina signif., ** - 1% hladina signif.

.....
2. skupina : 31-40

Počet v skupine : 81, priem. vek : 35,2
.....
3. skupina : 41-50

Počet v skupine : 47, priem. vek : 45,8
==========
test: SPARO škála: DI t(df= 226) = -0,30
test: SPARO škála: SD t(df= 226) = 1,70
==========

Diskusia a záver

Výsledky výskumu poukazujú na to, že najmladšia skúmaná veková kategória zaznamenala signifikantné rozdiely medzi ďalšími vekovými skupinami a to 31-40 ročnými a 41-50 ročnými. Porovnanie priemerných hodnôt medzi týmito skupinami poukazuje na najvyššie namerané hodnoty v tejto skupine v dimenziách dynamičnosti interakcie s prostredím a v sociálnej desinhibícii. Znamená to, že jedinci tejto vekovej kategórie majú záľubu v zmene, v neočakavanosti, neobvyklosti, novosti v styku s prostredím . Zaznamenáva sa u nich chúlostivosť na prežívanie nudy v kontakte s ľuďmi, činnosťami, prostredím, partnermi. Majú tendenciu vyhľadávať či podnecovať také kombinácie vzťahov, správania a interakcií, ktoré znamenajú zmenu. ďalej je pre nich príznačná odtlmenosť, hybnosť, „nekrotenie“ sa. Vysoké namerané hodnoty môžu zhoršovať mechanizmus autoregulácie. Vo vekovej kategórii 31- 40 a 41-50 k významným rozdielom nedochádza v skúmaných dimenziách dynamičnosti interakcie s prostredím a sociálnej dishinbície. Priemerné hodnoty v týchto vekových kategóriách nezaznamenávajú extrémne hodnoty smerujúce k vysokým

alebo nízkym. Znamená to, že táto úroveň je v týchto vekových kategóriách ustálená v zmysle autoregulačných mechanizmov.

Moderný výskum sa snaží definovať a merať psychické vlastnosti manažérov vždy vo vzťahu k situácii, v ktorej sa manažéri nachádzajú. Tí, ktorí vykonávajú funkciu manažéra, vykazujú tendenciu byť bystrejšími, lepšie sa psychicky prispôsobujú, sú vytrvalejší v sledovaní svojich osobných cieľov, výkonnejší a pracovitejší, s vysokou mierou zodpovednosti a "poctivosti" voči sebe a ostatným. Manažéri častejšie a bezproblémovejšie vstupujú do sociálnych interakcií, obvykle prijímajú viac informácií, viac informácií vyžadujú a vedenie preberajú tým, že analyzujú alebo interpretujú vzniknutú situáciu. Veľký význam pritom zohrávajú telesné a výrazové vlastnosti, charakter ako i vlastnosti temperamentu manažéra. Slabiny v určitých vlastnostiach manažéra môžu byť v dosť širokej miere kompenzované prednosťami členov pracovného kolektívu. Na základe našich zistení preto odporúčame pre zlepšenie autoregulačných mechanizmov v prípade že v tíme je manažérom jedinec vekovej kategórie medzi 20-30 rokov doplniť pracovný tím o jedincov starších vekových kategórii. Klady vyšších nameraných hodnôt vidíme v tom, že dynamičnosť interakcie s prostredím a sociálna disinhibícia u 20-30 ročných manažérov môže provokovať pasívnych ľudí v tíme k zmene a k nadšeniu.

Literatúra

BĚLOHLÁVEK, F. 2000. Jak řídit a vést lidi, Praha: Computer Press, 2000.
BIRKNEROVÁ, Z., IŠTVÁNIKOVÁ, L., JANOVSKÁ, A. 2009. Osobnostné charakteristiky a hodnotové orientácie študentov manažmentu v kontexte sociálnej inteligencie. In Sympózium Manažment ´09. Žilina : IM ŽU, 2009, s.32-38. ISBN 978-80-554-0063-1.
CASSON H.N. 1996. Osobnosť vedúceho, Žilina: ajfa + avis, 1996.
FRANKOVSKÝ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2008. Sociálna inteligencia v kontexte manažérskych kompetencií. In Aktuálne manažérske trendy v teórii a praxi. Žilina : FRI ŽU, 2008, s.222-227. ISBN 978-80-8070-966-2.
HAMER D., COPELAND P. 2003. Geny a osobnost: Biologické základy psychologie člověka. Praha: Portál, 2003.
MERG, K., KNODEL, T. 2007. Jak přežít v práci, Brno: Computer Press, 2007.
MIKŠÍK, O. 2007. Psychologické charakteristiky osobnosti. Praha: Karolinum, 2007.
SZARKOVÁ, M. 1994. Psychológia pre manažérov, Bratislava: Kartprint, 1994.
http://www.peterkapartners.com/publ_clanky/Art022007
ladame_logicky_mysliacich_ludi.pdf
http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib034/manazer.htm
http://www.obroda.sk/clanok/3715/Poznavacim-znakom-sefa-by-nemala-byt-visacka-na-saku/
http://web.tuke.sk/ksv/kotek/osobnost_veduceho.pdf

Kontaktná adresa autora:

PhDr. Ľubica Zibrínová, PhD.
Katedra manažérskej psychológie
Fakulta manažmentu Prešovskej univerzity
Konštantínova 16
08001 Prešov, SR
lubica.zibrinova@gmail.com

ISBN 978-80-555-0436-0
EAN 9788055504360