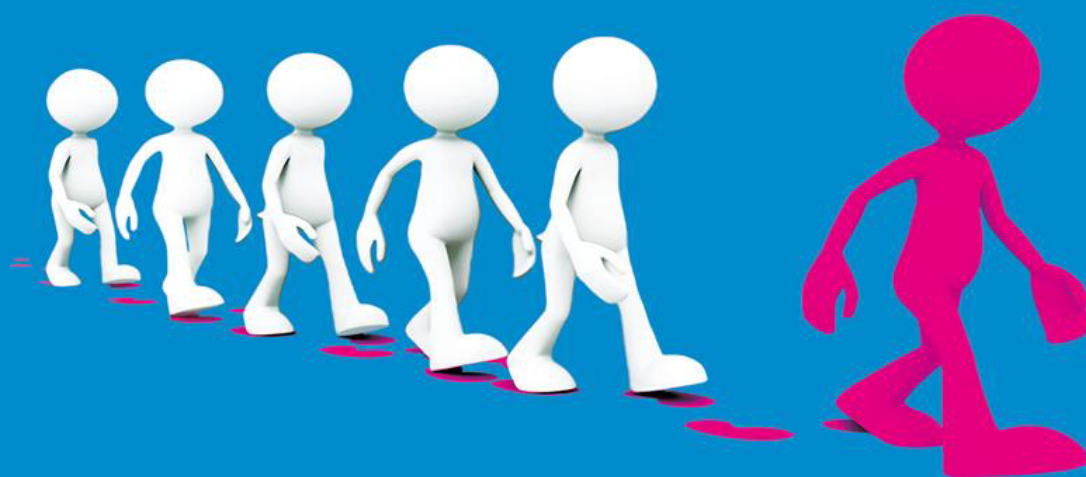


Eva Sollárová, Lenka Rovňanová, Zuzana Heinzová

Líderstvo v škole – prístupy, požiadavky, príprava



UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Líderstvo v škole -
prístupy, požiadavky, príprava**

Eva Sollárová, Lenka Rovňanová, Zuzana Heinzová

Belianum

Banská Bystrica 2022

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy
č. APVV-17-0557.

Autori: prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.
doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.
Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.

Vedecký redaktor: prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.

Jazykový korektor: Text neprešiel jazykovou úpravou

Recenzovali: prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.
prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD.

Vydalo: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici –
Belianum, Pedagogická fakulta

Návrh obálky: Mgr. Marek Štěpánek, creat studio s.r.o.

ISBN 978-80-557-1980-1 (elektronický dokument)

EAN 9788055719801 (elektronický dokument)

OBSAH

Úvod.....	5
I. Význam a potreba kvalitného líderstva v škole.....	7
I.1. Možnosti zlepšenia líderstva v škole.....	8
I.1.1. (Re)Definovať zodpovednosti školského líderstva.....	8
I.1.2. Distribúovať školské líderstvo.....	9
I.1.3. Rozvinúť zručnosti s cieľom zefektívnenia školského líderstva	10
I.1.4. Spraviť zo školského líderstva atraktívnu prácu.....	10
II. Kľúčové pojmy	12
II.1. Líderstvo (Leadership).....	12
II.2. Líderstvo v školskom prostredí – kľúčové koncepty	12
II.2.1. Školské líderstvo vs školský manažment	12
II.2.2. Parametre definovania školského líderstva.....	14
II.2.3. Učiteľské líderstvo.....	21
II.2.4. Vymedzenie pojmov	21
Záver časti II.....	21
III. Efektívne líderstvo v (úspešnej) škole.....	23
III.1. Modely líderstva podporujúce úspešné školy	24
III.1.1. Pedagogické/Inštruktážne líderstvo	25
III.1.2. Distribúované líderstvo.....	26
III.1.3. Transformatívne líderstvo.....	29
III.1.4. Porovnanie rôznych skupín pracovníkov školstva v charakteristikách transformatívneho líderstva	34
Záver časti III.....	40
IV. Koncipovanie požiadaviek na lídrov v edukačnom prostredí – štandardy a profesijné kompetencie	41
IV.1. Medzinárodný kontext	41
IV.2. Severoamerický kontext.....	43
IV.3. Európsky kontext	45
IV.4. Stredoeurópsky kontext.....	47
IV.5. Národný kontext – SR.....	54
IV.6. Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii.....	58
Záver časti IV	67

V. Vzdelávanie a podpora školských lídrov	69
V.1. Efektivita vzdelávacích programov.....	69
V.2. Vzdelávanie lídrov v škole v SR.....	73
V.3. Líderské kompetencie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva.....	79
V.4. Hodnotenie výsledkov vzdelávacích programov zameraných na líderské kompetencie	93
V.4.1. Efekty vzdelávania edukačných lídrov na rozvoj kľúčovej kompetencie „efektívna komunikácia a interakcia“	94
V.4.2. Overenie efektov vzdelávania edukačných lídrov v sociálnych kompetenciách a sebaúčinnosti v zvládaní záťaže účastníkov	102
Závery.....	110
Literatúra	113
Vecný register	122

Úvod

Líderstvo v edukácii sa stalo prioritnou témou vzdelávacej politiky na celom svete a školy 21. storočia sa definujú cez piliere silných lídrov, sebaistých učiteľov a inovatívnych prístupov (Schleicher, 2015/OECD).

Tak ako sa krajiny snažia prispôbovať svoje vzdelávacie systémy potrebám súčasnej spoločnosti, menia sa očakávania voči školám aj manažmentu škôl. Správa OECD *Improving School Leadership – policy and practice* (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) konštatuje, že tvorcovia politik musia zlepšiť kvalitu líderstva a urobiť ju udržateľnou. Podľa mnohých štúdií práve líderstvo v školách zohráva kľúčovú úlohu v zlepšovaní výsledkov žiakov a študentov (Pashiardis, 2013), v ovplyvňovaní motivácie a výkonu učiteľov (Leithwood, Patten & Jantzi, 2010), ako aj školskej klímy (Pashiardis, 2013) či pracovnej spokojnosti zamestnancov školy (Žitniaková Gurgová, Vašašová, 2020).

Vzhľadom na potreby a výzvy súvisiace s procesom transformácie školstva v Slovenskej republike tak ako sú deklarované v strategických materiáloch, reálna pripravenosť riadiacich pracovníkov a učiteľov nie je dostatočná. Jednou z kľúčových rovín je rovina lídrov v edukačnom prostredí – riadiacich pracovníkov aj učiteľov. Ich pripravenosť pre líderstvo v zmysle skvalitnenia vzdelávania a ovplyvňovania prostredia sa nerieši prvoplánovo a dostatočne, pričom požiadavky na ich kvality/kompetencie, nie sú teoreticky či empiricky podložené. Svetový trend – zahrnúť do procesov zlepšovania vzdelávania učiteľov ako edukačných lídrov nie je v rámci funkčného vzdelávania v SR riešený vôbec, sýtia ho neformálne združenia – Komenského inštitút (<https://komenskehoinstitut.sk/>) a Teach for Slovakia (<https://teachforslovakia.sk/>) v rámci neformálneho vzdelávania, ktoré majú obmedzené kapacity.

Predkladaná publikácia je venovaná téme líderstva v škole, špecificky vymedzeniu jeho významu, kľúčových pojmov, vybraných modelov líderstva podporujúcich úspešné školy, koncepcií požiadaviek na lídrov vo forme profesijných štandardov a kompetencií, a tiež vzdelávaniu a podpore líderstva v škole.

Prvá časť pojednáva o *význame, dôležitosti a potrebe kvalitného líderstva v edukačnom prostredí*, čo súvisí s globálnymi zmenami spoločnosti od začiatku nového milénia, ktoré sa odrážajú v nastavovaní nových úloh a požiadaviek na školy v zmysle jej výstupov – pripravenosti žiakov a študentov na zmenenú spoločenskú situáciu a potreby trhu práce. Zvyšovanie autonómie škôl so sebou prinieslo zmeny v role lídrov v edukačnom prostredí a s tým súvisiacimi zodpovednosťami. Strategické dokumenty vzdelávacej politiky koncipujú okruhy zlepšenia líderstva v témach redefinovania zodpovednosti líderstva v škole, potreby posilnenia distribuovania líderstva v škole a potreby rozvíjania zručností lídrov s cieľom zefektívnenia líderstva v škole; takto koncipované témy sa premietajú do štruktúry a zamerania publikácie.

Po vymedzení základných pojmov – *líderstvo a líderstvo v školskom prostredí (edukačné líderstvo/školské líderstvo/učiteľské líderstvo)* je tretia časť venovaná efektívnemu líderstvu v škole, konkrétne modelom, ktoré sa vo výskume preukázali ako *modely podporujúce úspešné školy* – inštruktážne/pedagogické líderstvo, transformatívne líderstvo a distribuované líderstvo.

Štvrtá časť predstavuje *koncepcie a trendy vývoja požiadaviek na lídrov v škole* v podobe štandardov, profesijných štandardov a profesijných kompetencií a prezentuje ich na úrovni

medzinárodnej – svetovej, európskej, osobitne stredoeurópskej, vrátane prienikov s kontextom národným. Do tohto rámca je ukotvený pôvodný Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii, vytvorený ako koncepčný rámec pre definovanie profesijných kompetencií riadiacich pracovníkov a učiteľov pre líderské kompetencie relevantné pre prostredie edukácie; je jedným z hlavných výstupov riešenia projektu aplikovaného výskumu APVV 17-0557 (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii).

Piata časť je venovaná téme vzdelávania lídrov v edukačnom prostredí a prezentuje aj pôvodné empirické zistenia zamerané na účinnosť vzdelávacích metód v existujúcej pregraduálnej príprave budúcich učiteľov v podpore ich kompetencií relevantných pre líderstvo v škole, ako aj empirické zistenia zamerané na overovanie efektov novovytvorených rozvojových programov na podporu líderských kompetencií, ukotvených v pôvodnom Modeli kľúčových kompetencií lídra v edukácii.

Publikácia je súčasťou série výstupov, na ktoré sa autorky odvolávajú, s cieľom ponúknuť čitateľovi čo najucelenejší obraz o téme líderstva v škole v rovine teoretickej, empirickej a praktickej, v kontexte medzinárodnom aj domácom.

Autorky

V Banskej Bystrici

jún 2022

I. Význam a potreba kvalitného líderstva v škole

Od začiatku milénia sa pozornosť v oblasti vzdelávacích politík celého sveta upriamila na líderstvo v edukačnom kontexte. Jedným z dôvodov je aj trend hodnotenia škôl na základe ich výsledkov a výkonnosti. Líderstvo sa dostáva do popredia aj vďaka zavedeniu či posilneniu mechanizmov vzdelávacej zodpovednosti, zavedeniu prípravy pre lídrov a rastúcemu uznávaniu role lídra a školy v súvislosti s prepojením škôl a študentov s reálnym svetom. Meniace sa sociálno-politické, hospodárske, technologické a kultúrne podmienky, v ktorých pracujú školskí lídri na svetovej aj národnej úrovni, poukazujú na zložitosť tejto práce. Z uvedeného vyplýva taktiež potreba pretrvávajúceho zlepšovania kvality vzdelávania s cieľom individuálneho rastu, ale aj hospodárskej prosperity spoločnosti na národnej úrovni.

Školské líderstvo je jedným z najdôležitejších prvkov ovplyvňujúcich úspech či zlyhanie škôl. Predstavuje základné prepojenie medzi triedami, školami a štátnymi vzdelávacími systémami. Z tohto dôvodu hrajú školskí lídri a líderstvo hlavnú úlohu v zlepšovaní úrovne efektívnosti školy a v premene úspechov štátnych vzdelávacích systémov prostredníctvom výučby. Školskí lídri a výučba nesú zodpovednosť za svoj príspevok k sociálnym a ekonomickým zmenám v spoločnosti prostredníctvom vzdelávania. Toto vnímanie školských lídrov a taktiež aj predpokladaný nárast požiadaviek na lídrov od začiatku 21. storočia zdôrazňujú potrebu implementácie kvalitných školských lídrov a potrebu hodnotenia a porozumenia ich práce (Miller, 2018).

Školskí lídri nepracujú v ustálenom kontexte vzdelávacej politiky. Naopak, fungujú v dynamickom vzdelávacom prostredí, ktoré ich núti k vykonávaniu zmien na úrovni školy a k prepojeniu školy s príležitosťami ponúkanými prostredím, ktoré školu presahuje a v ktorej sa lídri pohybujú a fungujú. Týmto spôsobom lídri vykonávajú úlohu sprostredkovateľa medzi zlepšovacím rámcom na úrovni školy a zásadnými reformami v oblasti vzdelávania, ktoré sú externe riadené napríklad na vládnej úrovni. Školské líderstvo nie je len o implementovaní predpísaných riešení, ale aj o neustálom riešení náročných situácií, ktoré si vyžadujú schopnosť uvažovať, riešiť problémy, reagovať a prispôbiť sa aktuálnej situácii, ktorá je často mimo ich dosahu a môže mať potenciál ovplyvniť či vymedziť ich výkon alebo výkon ich škôl. Pre *meniace sa vonkajšie prostredie škôl* sú podľa Millera (2018) príznačné:

- zvýšená celosvetová konkurencia medzi vzdelávacími systémami
- sociálne, politické a občianske nepokoje
- mnohopočetné a konkurenčné politiky vyžadujúce simultánnu implementáciu
- rámce pre zvýšenú úroveň zodpovednosti
- rámce pre zvýšenú a zlepšenú úroveň výkonnosti/výsledkov
- kvalita a adekvátnosť infraštruktúry a zdrojov
- rastúca národná a medzinárodná hospodárska neistota.

Okrem toho je potrebné brať do úvahy aj *zmeny súvisiace s vnútorným prostredím škôl*, ako je kvalita a dostupnosť učiteľov a začínajúcich školských lídrov, kvalita učenia a učenia sa, správanie žiakov, kvalita podpory pre a od rodičov, poloha a veľkosť školy, úroveň podpory od školských orgánov v rámci školy aj mimo nej. Z uvedených tvrdení je zrejmé, že školský líder je spojkou medzi vonkajším a vnútorným prostredím školy a taktiež komunikuje problémy medzi nimi.

S rastúcim záujmom národných vlád o rozvoj vzdelávacích systémov a o spôsoby prispôsobenia vzdelávania potrebám občanov a požiadavkám spoločnosti rastú aj očakávania

od škôl, školských lídrov a líderstva. Vzdelávanie sa po celom svete stáva prioritou politických programov a zároveň je predznamenávané ako dôležitý, ak nie najdôležitejší faktor v dosiahnutí sociálnej a hospodárskej prosperity. Na základe toho majú školskí lídri obrovskú zodpovednosť v súvislosti s úspechom jednotlivcov a spoločnosti. Ich práca a oni sami sa stali symbolom individuálnej, sociálnej a národnej hospodárskej zmeny (Miller, 2018).

Vzdelávacia politika nebola vždy prispôsobená zmenám, ktoré nastali v národnom vzdelávacom kontexte, obzvlášť pokiaľ šlo o veľké výzvy ako technologický pokrok, hospodársky pokles a migrácia, ktoré ovplyvňovali líderstvo v edukačnom kontexte v posledných dvoch desaťročiach. Konštatuje to aj správa OECD z roku 2008 (vychádzajúca s prieskumu a analýzy stavu školského líderstva v 22 zúčastnených krajinách sveta), ktorá uvádza, že rola riaditeľa školy z perspektívy zmien spoločnosti sa dostatočne nezmenila tak, aby dokázala riešiť výzvy, ktorým čelia školy v 21. storočí (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, s.16).

Uvedená správa následne špecifikuje dôležitosť školského líderstva (c.d., s. 9-12) a konštatuje, že školské líderstvo sa stalo prioritou v programoch vzdelávacích politík v mnohých krajinách. Hrá dôležitú rolu v zlepšovaní výsledkov škôl, a to ovplyvňovaním motivácie a schopností učiteľov a taktiež aj atmosféry a prostredia v škole. Efektívne školské líderstvo je nevyhnutné na zlepšenie efektivity a rovnosti vo výučbe.

Keďže krajiny sa snažia prispôbiť školské systémy potrebám súčasnej spoločnosti, menia sa aj očakávania od škôl a školských lídrov. Mnohé krajiny spejú k decentralizácii, školy dospievajú k rozhodnutiam nezávisle a nesú zodpovednosť za svoje výsledky. Rovnako sa od škôl vyžaduje aj zlepšenie celkového výkonu študentov a poskytovanie výučby rôznorodým skupinám študentov, čím sa školy ocitajú pod tlakom, pretože musia využívať viac učebných metód založených na dôkazoch.

Výsledkom týchto trendov je, že *funkcia školského líderstva* je v krajinách OECD čoraz viac *definovaná prostredníctvom náročných rolí*, ktoré zahŕňajú manažment financií, ľudských zdrojov a líderstvo pre učenie sa (leadership for learning).

Na základe tohto vývoja udalostí je dnes školské líderstvo prioritou v školskom systéme po celom svete. Tvorcovia politík musia zvýšiť kvalitu školského líderstva a zabezpečiť jeho udržateľnosť.

Význam uvedenej témy, ale aj inšpiráciu pre tvorcov vzdelávacích politík zdôrazňujú mnohé nadnárodné strategické dokumenty. Jedným z nich je spomínaná správa OECD z roku 2008, ktorá prezentuje zostavené „štyri základné piliere“, ktoré môžu spolu zlepšiť školské líderstvo (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, 9-12).

I.1. Možnosti zlepšenia líderstva v škole

I.1.1. (Re)Definovať zodpovednosti školského líderstva

Výsledky výskumu v 22 zúčastnených krajinách ukázali, že školskí lídri môžu zmeniť školy a výsledky študentov, pokiaľ sa môžu samostatne rozhodovať. Avšak bez podpory nemusí automaticky dôjsť k zlepšeniu. Taktiež je veľmi dôležité, aby boli hlavné povinnosti školského lídra jasne definované a vymedzené. Povinnosti školského lídra by mali byť definované prostredníctvom porozumenia metód, ktoré s najväčšou pravdepodobnosťou zlepšia výučbu a štúdium. Tvorcovia politík musia:

- *Poskytnúť vyšší stupeň autonómie s náležitou podporou*

Vyšší stupeň samostatnosti by mal byť prepojený s novými modelmi distribuovaného líderstva, novými druhmi zodpovednosti a podporovaný vzdelávaním a rozvojom školského líderstva.

- *Redefinovať zodpovednosti školského líderstva pre zlepšenie učenia sa študentov*

V tomto ohľade hlavnými oblasťami povinností sú:

- *Podpora, ohodnotenie a rozvoj kvality učiteľov*: školskí lídri musia vedieť prispôbiť študijné zameranie lokálnym a národným potrebám, podporiť tímovú prácu medzi učiteľmi a zaoberať sa kontrolou, hodnotením a rozvojom učiteľov.
- *Stanovenie cieľov, hodnotenie a zodpovednosť*: školskí lídri môžu určiť strategický smer školy na základe vlastného uváženia a tiež optimalizovať ciele a kontrolu pokroku podloženú dátami.
- *Strategický manažment financií a ľudských zdrojov*: školskí lídri musia byť kompetentní vo finančnom manažmente a personálnom manažmente, čo je zodpovednosť obsahového zamerania rozvojových vzdelávacích programov pre školských lídrov.
- *Spolupráca s inými školami*: tento nový aspekt musí byť uznaný ako špecifická funkcia školského lídra. Môže byť veľmi prínosná pre školské systémy ako celok, nielen pre študentov jednotlivých škôl. Vyžaduje si to rozvoj relevantných zručností a kompetencií školských lídrov.
- *Rozvinúť rámce (frameworks) školského líderstva s cieľom zlepšiť vzdelávaciu politiku a prax*

Štruktúra školského líderstva môže poskytnúť podporu v rámci hlavných znakov, úloh a zodpovedností efektívneho lídra a naznačiť základné vlastnosti školského líderstva ako líderstva zameraného na učenie sa žiakov/študentov. Tento rámec môže byť základom pre dôsledný nábor, vzdelávanie a hodnotenie školských lídrov.

I.1.2. Distribuovať školské líderstvo

Nárast povinností a zodpovednosti školského líderstva vytvára potrebu jeho prerozdelenia, a to v rámci škôl aj naprieč školami. Rady školy majú taktiež mnoho nových úloh. Napriek tomu, že odborníci považujú povinnosti stredného manažmentu za nevyhnutné pre efektívne líderstvo, tieto metódy sú stále ojedinelé a často nejasné.

- *Posilniť distribuovanie školského líderstva*

Distribuovanie školského líderstva môže posilniť manažment a plánovanie prevzatia funkcie. Distribuovanie medzi rôznych ľudí a organizačné štruktúry môže pomôcť pri prekonávaní výziev, ktorým čelia dnešné školy a taktiež pomôcť zlepšiť efektivitu školy. Postupovať sa môže formálne, pomocou tímových štruktúr a iných orgánov alebo neformálne, zostavením *ad hoc* skupín na základe odborných poznatkov a aktuálnych potrieb.

- *Podporovať distribuovanie školského líderstva*

Je potrebné posilniť koncept tímov školského líderstva na národnej úrovni, rozvinúť stimulačné mechanizmy na odmeňovanie účasti a výkonu v týchto tímoch a rozšíriť rozvoj a školenie lídrov aj v rámci stredného manažmentu a potenciálnych budúcich lídrov škôl.

- *Podporiť Rady školy v ich práci*

Efektívne Rady školy môžu prispievať k úspechu svojich škôl, vyžaduje si to však objasnenie ich funkcie a povinností, ako aj zabezpečenie súladu medzi ich cieľmi na jednej strane a zručnosťami a skúsenosťami členov rád na strane druhej.

I.1.3. Rozvinúť zručnosti s cieľom zefektívnenia školského líderstva

Metódy, ktoré sú uplatňované v rôznych krajinách a dôkazy z rozdielnych zdrojov ukazujú, že školskí lídri potrebujú špeciálne vzdelávanie na to, aby zvládli svoje rozšírené funkcie a zodpovednosti. Stratégie sa musia zamerať na rozvoj a posilnenie zručností, ktoré súvisia so zlepšovaním študijných výsledkov a poskytnutím priestoru pre kontextualizáciu.

- *Chápanie rozvoja líderstva ako kontinua*

Rozvoj líderstva presahuje špecifické vzdelávacie či rozvojové programy. Vyžaduje si kombináciu formálnych a neformálnych procesov, a to v rámci všetkých štádií a kontextov metód líderstva. Inak povedané, je dôležité nepretržite podporovať kariéru v školskom líderstve od prípravného štádia (pre potenciálnych lídrov), adaptačného štádia a priebežného doškoľovania pokrývajúceho potreby jednotlivca.

- *Zabezpečenie súvislého poskytovania vzdelávania prostredníctvom rôznych inštitúcií*

Široká škála poskytovateľov sa stará o potreby v rámci školení lídrov, avšak tieto školenia musia byť súvislé/kontinuálne. V niektorých krajinách národné inštitúcie školského líderstva o ňom zvýšili povedomie a zlepšili poskytovanie príležitostí v rozvoji líderstva. Mnohé vlády majú k dispozícii štandardy, hodnotenia a iné mechanizmy na kontrolu a regulovanie kvality programov.

- *Zabezpečenie dostatočnej rozmanitosti s cieľom zefektívnenia vzdelávania*

Obsah, návrh a metódy efektívnych programov vznikli na základe veľkého množstva vedomostí kombinovaných s praxou. Nasledovné faktory sú kľúčové: obsahová koherentnosť kurikula, skúsenosti v reálnych podmienkach, rozdelenie na kohorty, mentoring, koučing, vzájomné učenie sa a štruktúry kooperácie medzi programom a školami.

I.1.4. Spraviť zo školského líderstva atraktívnu prácu

Najväčšou výzvou je zlepšiť kvalitu školského líderstva a zaistiť jeho udržateľnosť. Dôkazy naznačujú, že potenciálni uchádzači sú odradení veľkou pracovnou záťažou riaditeľov a taktiež tým, že táto pozícia sa zdá byť nedostatočne odmeňovaná a podporovaná. Ďalším problémom sú aj nejasné postupy vo výberových konaniach a kariérny postup riaditeľov.

Aj novšia správa OECD z roku 2012 konštatuje, že „rola školského lídra už dávno presiahla pozíciu administratívneho pracovníka, a to dôsledkom väčšej samostatnosti, ktorú krajiny udeľujú pri tvorbe učebných plánov a manažovania zdrojov. Rozvoj školských lídrov si vyžaduje jasné zadefinovanie ich povinností, prístup k náležitému profesijnému rozvoju počas celej kariéry a potvrdenie ich kľúčovej roly v zlepšovaní výsledkov školy a žiakov“ (Schleicher et al. 2012, s. 15).

V duchu uvedených základných pilierov, v čom a ako zlepšovať líderstvo v škole, budú koncipované hlavné časti predkladanej publikácie vo svojom zameraní na témy (1) modelov líderstva podporujúcich úspešné školy, (2) koncepcií a trendov vývoja požiadaviek na lídrov v školskom prostredí v podobe štandardov, profesijných štandardov, kompetencií a kompetenčných modelov a (3) vzdelávania lídrov v rovinách koncepčného ukotvenia, implementácie a hodnotenia výsledkov.

II. Kľúčové pojmy

II.1. Líderstvo (Leadership)

Existujú stovky definícií a desiatky klasifikácií pojmu „líderstvo“ (leadership), z ktorých každá poskytuje vlastný náhľad na to, čo líderstvo predstavuje a ako je líderstvo vykonávané.

Ako sa vyjadril Yukl (2002), väčšina definícií líderstva vychádza z predpokladu, že v sebe zahŕňa proces sociálneho ovplyvňovania, ktorým uplatňuje *zámerné ovplyvňovanie* jednej osoby (alebo skupiny) na druhú osobu (alebo skupiny) s cieľom vytvoriť aktivity a vzťahy v skupine alebo organizácii. Pojem *zámerné* je dôležitý, pretože líderstvo je založené na jasne vyjadrených cieľoch a výsledkoch, ku ktorým proces ovplyvňovania vedie. K ďalším charakteristikám definícií líderstva podľa Millera (2018, s. 7) patria napríklad opísané ako *stredobod skupinových procesov*, v ktorých líder zastáva hlavnú funkciu vzhľadom na ciele, ktoré chce skupina dosiahnuť. Líderstvo bolo taktiež charakterizované ako *individuálna aktivita*, ktorá je značne ovplyvňovaná osobnostnými črtami a charakteristikami lídra, ktoré môže využiť na ovplyvnenie ostatných. Líderstvo je tiež označované za *schopnosť* pozostávajúcu z poznatkov a technických zručností, ktoré stoja za úspechom lídrov. Líderstvo bolo opísané ako čin alebo *správanie*, teda čo lídri robia, aby dosiahli zmenu. Bolo definované z hľadiska *mocenských vzťahov* s názorom, že lídri využívajú svoju moc, aby prinútili ostatných k zmene, resp. vyhoveniu požiadaviek. Napokon bolo líderstvo opísané ako *proces transformácie*, ktorý inšpiruje nasledovníkov, aby dosiahli viac ako sa od nich vyžaduje alebo očakáva.

Napriek početným definíciám a charakterizáciám, Northouse (2016) za základné prvky líderstva označil:

- líderstvo je proces – môže ovplyvniť lídra a aj jeho nasledovníkov
- líderstvo zahŕňa ovplyvňovanie – miera, do ktorej môžu lídri priviesť jednotlivcov k dosiahnutiu či dokonca prekonaniu ich cieľov.

II.2. Líderstvo v školskom prostredí – kľúčové koncepty

II.2.1. Školské líderstvo vs školský manažment

Koncepty líderstva a manažmentu sa prelínajú, čo platí aj pre edukačný kontext. Pojem „*školské líderstvo*“ (school leadership) je v niektorých vzdelávacích systémoch totožný s významom „školský manažment“ a „riadenie školy“ (Miller, 2018, s.8). Edukačné líderstvo a manažment sú oblasti/odbornosti štúdia a praxe, ktoré sa zaoberajú fungovaním škôl a iných vzdelávacích organizácií. Bolam (1999, s.194) definuje **edukačný manažment** ako „exekutívnu funkciu pri realizácii odsúhlasenej politiky“ a **edukačné líderstvo** ako „zodpovednosť za formulovanie politiky a, kde je to vhodné, transformáciu organizácie“. Podobne Cuban (1988) vníma manažment ako udržiavaciu aktivitu, kým líderstvo spája so zmenou. Líderstvom rozumie „ovplyvňovanie konania druhých v smere dosiahnutia želaných výsledkov. Lídri sú ľudia, ktorí tvoria ciele, motiváciu a konanie druhých. Často iniciujú zmenu, aby dosiahli existujúce a nové ciele“ (Cuban, 1988, úvod_strany xx).

Pojem **školské líderstvo** je v závislosti od krajiny často zamieňaný s pojmami školský manažment a školská správa (school administration). Napriek tomu, že sa tieto pojmy prekrývajú, nie sú totožné. Známy citát znie: „Manažéri robia veci správne, zatiaľ čo lídri robia správne veci“ (Bennis a Nanus, 1997). Líderstvo predstavuje vedenie organizácie prostredníctvom tvarovania ľudských postojov, motivácií a správania a naopak manažment je spájaný skôr s udržiavaním aktuálnej prevádzky (Bush a Glover, 2003).

Zhrnutie rozdielu medzi zameraním alebo záujmami líderstva a manažmentu v organizácii je nasledovné podľa West-Burnhama, 1997, in Miller, 2018):

Zameranie vedenia (líderstva)	Zameranie riadenia (manažmentu)
• Vízia • Strategické problémy • Premena • Ciele • Ľudia • Robiť správne veci	• Implementácia • Problémy prevádzky • Transakcie • Prostriedky • Systémy

Detailnejší opis najdôležitejších znakov líderstva vychádzajúci z tabuľky zahŕňa:

Znaky líderstva:

- Poskytovať víziu
- Formovať spoločný, odkonzultovaný zámer
- Uľahčovať dosiahnutie vzdelávacích a organizačných cieľov
- Reagovať na rozličné potreby a situácie
- Zameriavať sa na budúcnosť
-
- Poskytovať školské podnikanie
- Prepájať zdroje s výsledkami
- Podporovať školu ako dynamické vzdelávacie prostredie
- Tvorivo pracovať s ostatnými a podporovať ich
- Zabezpečovať aktuálnosť a relevantnosť obsahu učebného plánu

Dôležité znaky manažmentu sú:

- Zabezpečovať, že postupy riadenia sú v súlade s postupmi líderstva
- Reštrukturalizovať organizáciu/školu s cieľom zefektívnenia a účelnosti
- Spoločne navrhovať a implementovať strategické plány
- Naplňovať požiadavky zodpovednosti

- Dotiahnuť veci do konca
- Zabezpečiť plynulé fungovanie organizácie
- Efektívne spolupracovať s ľuďmi
- Poskytovať efektívny finančný manažment
- Vedieť predať a propagovať školu

Tieto znaky môžu byť skombinované do súboru štyroch oblastí zručností:

- **Zručnosti v ovplyvňovaní**, napr. motivovanie ľudí, dohadovanie, rozprávanie na verejnosti a podnikanie
- **Zručnosti v učení sa**, napr. rýchle čítanie, schopnosť premýšľať, spracovávanie informácií a anticipácia
- **Zručnosti vo facilitovaní**, napr. počúvanie, rozpoznanie potenciálu, budovanie tímov a aliancií
- **Kreatívne zručnosti**, napr. inšpirovanie a podpora

Dimmock (1999) poukázal na rozdiely medzi školským líderstvom, manažmentom a správou (administration) a uznal, že líderstvo často zahŕňa povinnosti všetkých troch oblastí, keďže školskí lídri čelia ťažkostiam v nadobudnutí rovnováhy medzi úlohami s vyššou prioritou navrhnutými na zlepšenie personálu, výkonu študentov a školy (*líderstvo*), bežným riadením aktuálnych úloh (*manažment*) a úlohami s nižšou prioritou (*správa*).

Ak majú školy fungovať efektívne a dosahovať svoje ciele, líderstvu aj manažmentu je potrebné dať rovnaký význam. Kým jasná vízia môže byť základom pre nastavenie povahy a smeru zmeny, je rovnako dôležité zabezpečiť, aby boli inovácie implementované účinne a aby ostatné funkcie školy boli realizované efektívne v čase, keď niektoré prvky prechádzajú zmenou.

Výsledkom správy OECD (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) je, že úspešná škola potrebuje efektívne líderstvo, manažment *a* správu. Pre všetky školy je dôležité nadobudnúť istú rovnováhu medzi líderstvom, manažmentom a správou, aby dosiahli svoje ciele.

II.2.2. Parametre definovania školského líderstva

Projekt *GLOBE* (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness – House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004) je považovaný za veľmi dôležitý v rámci medzikultúrneho výskumu edukačného líderstva. Na projekte sa zúčastnilo 60 krajín a 180 výskumníkov. Hlavnou témou projektu bolo líderstvo v organizáciách, hlavne vzťah medzi líderstvom, spoločenskou kultúrou a organizačnou kultúrou. Avšak významný obrat v edukačnom líderstve bol po prvýkrát zaznamenaný vďaka Millerovej publikácii *Kultúry edukačného líderstva* [Cultures of Educational Leadership] z roku 2017, ktorej jedinečnosť je daná tým, že popísala výsledky výskumov a problémov v praxi školského líderstva naprieč šiestimi kontinentami. Údaje v Millerovej publikácii (Miller, 2018) boli zozbierané

z nasledovných 16-tich krajín: *Anguilla, Antigua, Brazília, Kanada, Cyprus, Guyana, Izrael, Jamajka, Montserrat, Mozambik, Pakistan, Juhoafrická republika, Sint Maarten, Turecko, Spojené kráľovstvo (Anglicko), Spojené štáty americké.*

Autor ako výsledok uvedeného výskumu ponúka zistenia, ktoré syntetizuje do podoby charakteristických atribútov školského líderstva, ktoré „definujú“ alebo „opisujú“ vykonávanie školského líderstva. Ten je podľa autora

- Osobne a vnútorne motivovaný
- Politicky zorientovaný
- Orientovaný na zmenu
- Učiteľsky orientovaný
- Podnikateľsky orientovaný
- Orientovaný na kontext
- Orientovaný na vzťahy

Bližšie predstavíme vybrané parametre, konkrétne školské líderstvo ako osobne a vnútorne motivované, politicky orientované, orientované na zmenu a orientované na učiteľa.

(1) Školské líderstvo ako osobne a vnútorne motivované

Školské líderstvo predstavuje spoločné úsilie jednotlivca v spolupráci s ostatnými. Aj keď je založené na spoločnom úsilí, ktoré ovplyvňujú či obmedzujú rôzne faktory, dôraz sa stále kladie na lídra ako jednotlivca, na jeho konanie a rozhodnutia.

Školské líderstvo môžeme chápať ako osobné líderstvo prepojené s naším „vnútorným“ ja, a ktoré je vymedzené našimi zručnosťami a osobnými faktormi ako sú presvedčenia či hodnoty. Pojem *hodnoty* považuje Miller (2018) za súbor regulačných kódov, implicitných a explicitných, ktorý vymedzuje charakter organizácie a poskytuje sprostredkovanie pre školského lídra a kontroluje jeho konanie. Z toho, čo je o školskom líderstve známe, Miller konštatuje, že efektívnosť zabezpečujú hodnoty, ktoré:

- usmerňujú proces rozhodovania lídra,
- posilňujú lídrovu schopnosť ovplyvňovať,
- poskytujú zrozumiteľnosť,
- znižujú stres a
- usmerňujú lídrovo konanie.

Hodnoty sú myšlienky, ktoré sú považované za potrebné a ktoré motivujú jednotlivcov a skupiny, aby konali určitým spôsobom s cieľom dosiahnutia určitých cieľov (Begley, 2001). Hodnoty odzrkadľujú základné motivácie jednotlivca a poskytujú náhľad do ich konania. A preto hodnoty školských lídrov tvoria základ spôsobu ich vedenia.

Funkciu osobných faktorov v rámci „vykonávania“ líderstva popísali Miller a Hutton (2014), ktorí tvrdia, že *osobné faktory*, ako je súťaživá povaha, zaniebanie, odhodlanie, rozhodnosť a osobná iniciatíva, sú kľúčové pre úspech školského líderstva.

Ďalším dôležitým faktorom je aj vysoká úroveň *vnútornej motivácie*. Osobná motivácia potvrdzuje identitu školského lídra a usmerňuje ho.

(2) Školské líderstvo ako politicky orientované

Tvorba a implementácia vzdelávacej politiky sú hlavnými prioritami vlád celého sveta. Proces tvorenia a implementácie politiky v školstve sa stal náročným a zdá sa, že aj obeťou politického záujmu a osobného prospechu (Miller, 2018, s 41).

V prostredí celosvetovej vzdelávacej politiky sa upriamila pozornosť na problémy, ktoré môžu mať dopad na kvalitu a poskytovanie vzdelávania vo všetkých krajinách. Okolnosti z prostredia celosvetovej vzdelávacej politiky podnietili dôležité reformy školstva na národnej úrovni v rozvojových aj vyspelých krajinách. Do prostredia celosvetovej politiky patria napríklad záväzné dokumenty, akými je napr. *Dohovor OSN o právach dieťaťa* (UNCRC; <https://www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/>) a taktiež aj nezáväzná deklarácia ako rámec *Vzdelávanie pre všetkých* (EFA; https://en.wikipedia.org/wiki/Education_For_All).

Rovnako ako niektoré medzinárodné zákony/politiky, aj národné politiky môžu byť ambiciózne. Vláda môže prostredníctvom politiky uznať, že potrebuje konať viac (alebo lepšie) v rámci určitej oblasti.

V tejto súvislosti je namieste pripomenúť si národný dokument, ktorým sú Základné princípy školskej politiky na Slovensku https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-72_sk

Za hlavný princíp vzdelávacej politiky považuje vláda SR rovnosť šancí pre všetkých mladých ľudí bez ohľadu na sociálnu situáciu, región či etnicitu a orientáciu na potreby detí, žiakov a mládeže. Rovnako podporuje zavádzanie medzinárodného rozmeru na všetkých úrovniach tak, aby vzdelávacie a výskumné inštitúcie komunikovali, súťažili a boli konkurencieschopné nielen v rámci Slovenska, ale aj medzinárodne.

Práva a povinnosti v oblasti vzdelávania sú zakotvené v Ústave SR, v článku 42, ods. 1 "Každý má právo na vzdelanie. Školská dochádzka je povinná"; ods. 2 "Občania majú právo na bezplatné vzdelanie v základných a stredných školách podľa schopnosti občana a možnosti spoločnosti aj na vysokých školách". Ústava zaručuje národnostným menšinám alebo etnickým skupinám právo na všestranný rozvoj v čl. 34 "najmä právo spoločne s inými príslušníkmi menšiny alebo skupiny rozvíjať vlastnú kultúru, právo rozširovať a prijímať informácie v ich materinskom jazyku, združovať sa v národnostných združeniach, zakladať a udržiavať vzdelávacie a kultúrne inštitúcie"; ods. 2 "Občanom patriacim k národnostným menšinám alebo etnickým skupinám sa za podmienok stanovených zákonom zaručuje okrem práva na osvojenie si štátneho jazyka aj:

- právo na vzdelávanie v ich jazyku,
- právo používať ich jazyk v úradnom styku,
- právo zúčastňovať sa na riešení vecí týkajúcich sa národnostných menšín a etnických skupín".

Základné princípy školskej politiky na Slovensku:

- **demokratizácia** - charakterizuje prístupnosť občanov k vzdelaniu podľa [Ústavy SR](#) a [školského zákona](#) č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní;
- **decentralizácia** – približuje kompetencie rozhodovania o zriaďovaní, zrušovaní a profilovaní škôl a školských zariadení v súlade s princípom subsidiarity na nižšie (t.j. miestne a regionálne) orgány verejnej správy;
- **humanizmus** - vyjadruje vzťah medzi učiteľom a žiakom prejavujúcim sa rešpektovaním osobnosti žiaka a je založený na vzájomnej dôvere;
- **alternatívnosť** - vyjadruje možnosť vzniku a rozvoja alternatívnych škôl z hľadiska zriaďovateľa, možnosť experimentálne overovať alternatívne vzdelávacie programy;
- **autonómnosť** - sa prejavuje v dvoch rovinách, a to autonómnosť školy a autonómnosť učiteľa. Od roku 2001 sa právna subjektivita vzťahuje na všetky základné a stredné školy a podľa rozhodnutia zriaďovateľa (obec) aj na materské školy;
- **priestupnosť** - aplikuje sa vo vzťahu k žiakovi a umožňuje mu vertikálnu a horizontálnu priechodnosť tak v základných, ako aj v stredných školách pri splnení určitých požiadaviek;
- **komparatívnosť** - umožňuje porovnateľnosť nášho školského systému s úrovňou vyspelých štátov sveta. Všetky legislatívne predpisy podliehajú aproximácii s cieľom zblíženia sa s legislatívnymi normami predovšetkým európskych štátov;
- **flexibilita** - vyjadrená najmä v kurikulumoch, s cieľom prispôbiť sa neustále sa meniacim požiadavkám trhu práce. Táto skutočnosť je zdôraznená v aplikácii štátneho vzdelávacieho programu do školských vzdelávacích programov, ktoré odrážajú špecifiká regionálneho, miestneho charakteru, potreby žiakov, rodičov i samotnej školy.

Školskí lídri majú za úlohu porozumieť a interpretovať vzdelávacie politiky, ktoré im pomáhajú objasniť očakávania od nich a definovať školské priority.

Vzdelávacie politiky sú tiež považované za východiskové body a mechanizmy v rámci objasňovania očakávaní a uplatňovania spolupráce s cieľom dosiahnutia efektivity v štátnom vzdelávacom systéme.

(3) Školské líderstvo ako orientované na zmenu

Vzdelávanie je o zmene a transformácii jednotlivcov a spoločnosti. Vzdelávanie, výučba a školské líderstvo sú o zmene. Nikdy predtým v moderných dejinách ľudstva nebola zodpovednosť za zmenu jednotlivcov, komunít a spoločnosti vložená do rúk len hrstke ľudí – školských lídrov. Ako uvádza Miller (2018), vzdelávanie hrá základnú a funkčnú rolu v rámci národnej spoločnosti. Je to prostriedok pre obchod, hospodársku spoluprácu, sociálnu transformáciu a podporu národných a kultúrnych akceptovaných hodnôt. Vzdelávanie je taktiež dôležité vzhľadom k jednotlivcom, ktorých vyzbrojuje poznatkami, zručnosťami a postojmi potrebnými pre ich prácu v spoločnosti.

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) poskytla dôkazy o tom, že efektívne školské líderstvo je nevyhnutné pre zlepšenie celkovej efektivity a kvality

vzdelávania poskytovaného školami a prispieva k národnému hospodárskemu rozvoju (OECD, 2005).

Predtým, než môžu školy sprostredkovať zmeny, musia do určitej miery zmeniť svoje procesy, plánovanie, učebné plány, štruktúru personálu a iné. Rovnako ako je jednou z najdôležitejších úloh školy zmeniť životy študentov, je aj jedným z hlavných princípov školského líderstva zmeniť každého člena školskej komunity. Pokiaľ ide o prípravu miestnej školskej komunity na zmenu, dnes sa už tieto komunity podieľajú na tvorbe plánov zmien. Stalo sa tak zo strategických aj pragmatických dôvodov. Po prvé, zahrnutie komunity v plánoch zmien školy bolo považované za strategické rozhodnutie s cieľom dlhodobej aliancie a budovania/udržania spolupráce. Po druhé, toto rozhodnutie vzniklo aj na základe praktických benefitov, ktoré so sebou prináša spolupráca so školskými komunitami, ako sú využitie „okamžitej podpory“, zníženie pravdepodobnosti odporu a zvýšenie pravdepodobnosti súhlasu/podpory.

Jedným z dôvodom frustrácie školských lídrov boli aj neustále vnucované zmeny a plány zmien, ktoré sa nezdali byť v súlade so spôsobom fungovania ich školy a nepodporovali pripravenosť škôl na implementovanie plánov zmien.

Medzi znaky lídrov orientovaných na zmenu patria:

- energickosť, otvorenosť
- prispôsobivosť, flexibilita
- environmentálna uvedomelosť
- záväzok, jasnosť zámeru
- emocionálna inteligencia
- politické chápanie
- guráž, odhodlanie
- sústredenosť na študentov

(4) Školské líderstvo ako učiteľsky orientované

Dnes je čoraz populárnejší názor, že líderstvo ako spoločná aktivita a úsilie, je nevyhnutnou reakciou na vonkajší tlak a vnútorné potreby organizácie, a to napriek tomu, že líderská prax je pomerne rozdielna naprieč rôznymi kultúrami a štátnymi vzdelávacími systémami. Učitelia vytvárajú dôležitý základ pre školských lídrov a spravujú vzdelávanie a výučbu. Rola učiteľov v rámci triedy aj mimo nej je čoraz viac uznávaná a školy využívajú ich skúsenosti a zručnosti na zlepšenie celkového výkonu školy a teda aj výsledkov študentov. Doposiaľ bola práca učiteľov považovaná za zásadne triednu aktivitu. Avšak tento mylný a obmedzený názor neberie do úvahy nespočetné množstvo mimotriednych aktivít a povinností, ktoré učitelia denne vykonávajú, aby udržali školu nad vodou.

Distribúovanie/rozdelenie školského líderstva alebo jeho vnímanie ako spoločného úsilia nepomôže vyriešiť všetky nedostatky školy vo vnútornom aj vonkajšom prostredí. Líderstvo

by mal skôr byť chápaný ako symbióza a spoločná aktivita, počas ktorej dvaja alebo viacerí ľudia spolupracujú a navzájom sa ovplyvňujú (Hargreavesová, 2006). Z uvedeného vyplýva, že školské líderstvo nie je len o jednom lídrovi hrdinovi, ale zahŕňa taktiež učiteľov a iných v procese rozhodovania a riešenia problémov. Líderstvo je aktivita, ktorá zahŕňa vysokú úroveň osobnej a odbornej zodpovednosti a integrity založenej na horizontálnej a vertikálnej spolupráci a zlepšovanie schopností učiteľov a ostatných.

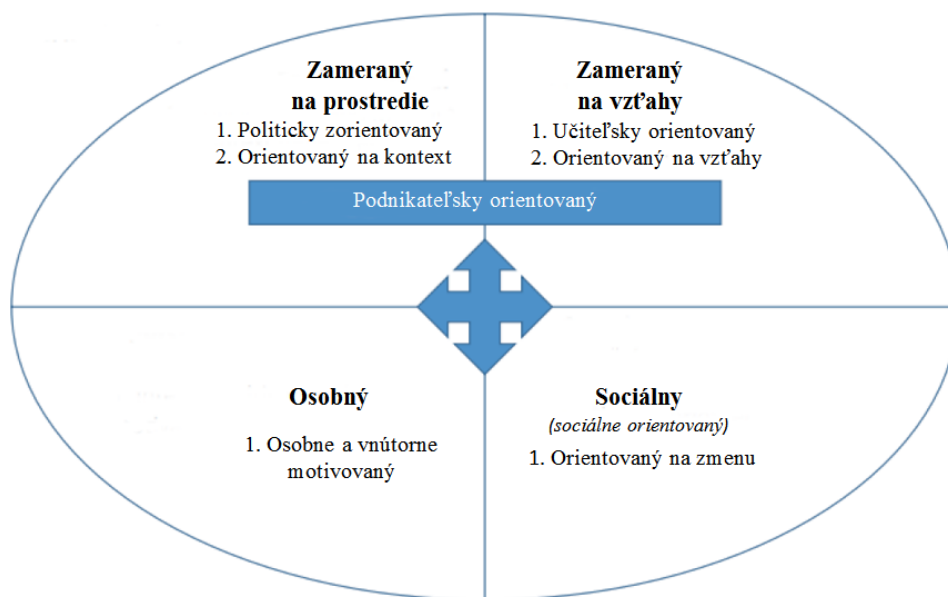
Školskí lídri nemôžu pracovať bez učiteľov, rovnako ako učelia nemôžu pracovať bez lídrov. Učelia poskytujú lídrom a školám vedenie a podporu v rámci viacerých oblastí na pôde školy a sú očami a ušami lídrov v škole a miestnej školskej komunite. Či už v rámci školy alebo mimo nej, spolupráca medzi školskými lídrami a učiteľmi je založená na vzájomnom porozumení cieľov, ktoré štát alebo vláda určila pre školu a študentov a stratégií, ktoré majú slúžiť na dosiahnutie týchto cieľov. Tento vzájomne závislý vzťah je dôkazom toho, že lídersip predstavuje spoločné úsilie založené na dôvere a neustálej komunikácii medzi učiteľmi a lídrami, ktoré pozostáva zo vzájomnej účasti na vytváraní a zdieľaní rôznych postupov (Hargreavesová et al., 2006).

Medzi znaky učiteľsky orientovaných lídrov patria:

- dôvera, vzťahy
- spolupráca, tímová práca
- podpora profesijných a osobných ambícií
- spoločný zámer, vzájomné porozumenie
- spoločné rozhodovanie, zdieľané líderstvo
- príležitosti na profesijný rozvoj
- vzájomná závislosť, emocionálna inteligencia
- sústredenosť na študentov

Výskumy dokazujú, že školy majú lepšie výsledky, pokiaľ školskí lídri a učelia spolupracujú na dosiahnutí cieľov a hodnôt školy a pokiaľ lídri zapájajú aj ostatných do procesu rozhodovania a vedenia školy (Sammonsová, Hillman, Mortimore, 1995).

Školské líderstvo pozostáva z rôznych aspektov. Miller (2018) ako výsledok odpovedí lídrov v rámci výskumu zo 16 krajín na otázku „Čo je školské líderstvo?“ dospel k záveru, že líderstvo tvoria štyri jedinečné a vzájomne súvisiace aspekty (Obrázok II. 1.)



Obrázok II.1 Parametre školského líderstva (Miller, 2018, s. 165)

1. Osobný – znamená, že

školské líderstvo je jedinečne osobná aktivita. Školskí lídri sa spoliehajú na svoje vlastné hodnoty, presvedčenia a osobné faktory, aby vedeli plánovať a riadiť zmenu jednotlivých študentov a škôl.

2. Sociálny (sociálne orientovaný) – znamená, že

hlavným cieľom výučby je zmena a vzdelávanie je jednou zo záruk sociálnej slobody jednotlivcov a národnej spoločnosti. Spolupráca medzi školskými lídrami a učiteľmi je najdôležitejší vzťah v súvislosti s premenou jednotlivcov a národných spoločností.

3. Orientovaný na vzťahy – znamená, že

vykonávanie školského líderstva pozostáva zo spoločného úsilia a konania, ktoré je založené na spolupráci. Aby mohli byť lídri efektívni, nemôžu pracovať odlúčene od ostatných. Základným prvkom úspešného líderstva je začlenenie študentov, rodičov, komunity, priemyslu a iných.

4. Orientovaný na prostredie – znamená, že

neustále zmeny v rámci celosvetovej a národnej politiky majú priamy a nepriamy vplyv na prácu školských lídrov. Preto sa lídri snažia pracovať usilovnejšie, aby mala ich práca zmysel rovnako ako aj vzdelávanie národnej spoločnosti a prispôsobujú sa prísny ekonomickým faktorom.

II.2.3. Učiteľské líderstvo

Hlavným znakom líderstva je uznanie funkcie a hodnoty ostatných. Znamená to, že líder si je vedomý, že jeho práca je závislá od ostatných. Pre školských lídrov platí, že sa obracajú na zručnosti a schopnosti učiteľov.

Na základe svojej práce a pozície sú v podstate aj učitelia lídrami. Pokiaľ líder využíva spoločné zdroje, ktoré poskytujú učitelia, môže z toho vyplývať niekoľko výhod a výsledkom je zdieľanie povinností a zodpovedností naprieč všetkými aspektami školy. (Miller, 2018, s. 90)

Školy sa menia z dôvodu meniaceho sa externého prostredia výučby a v niektorých prípadoch aj z dôvodu sebahodnotenia a sebareflexie škôl. Napriek tomu, že lídri sú väčšinou tí, ktorí určujú výsledky škôl, učitelia sú zasa tí, ktorí stoja za dosiahnutím týchto výsledkov, či už v rámci triedy alebo každodennej interakcie so študentami. Učitelia sú pohonný mechanizmus škôl. Motivujú študentov, poháňajú celú školu a pomáhajú jej splniť určité ciele a poslanie. V podstate, učitelia nie sú len páni/pani svojich tried. Spolu so školskými lídrami sú rovnocennými vo svojom vplyve na výsledky študentov či budúcnosti spoločnosti na národnej úrovni.

II.2.4. Vymedzenie pojmov

Analýzy používania a významu pojmov líderstva v edukačnom prostredí (napr. Sollárová et al., 2019a; Pašková, 2019b) ukázali diferencované cieľové skupiny, ktorými sú označované, čo sa premieta aj do koncipovania požiadaviek na jednotlivé cieľové skupiny (bližšie v časti IV. publikácie):

Školské líderstvo (school leadership) sa chápe ako „práca zameraná na mobilizovanie a ovplyvňovanie druhých s cieľom artikulovať a dosiahnuť zdieľané ciele a zámery školy“ (Leithwood & Riehl (2005, s. 20), pričom cieľovú skupinu predstavuje manažment školy.

Edukačné líderstvo (educational leadership) zahŕňa, prípadne samostatne vyčleňuje aj učiteľov ako aktérov inovovania školského prostredia a klímy podporujúcej spoluprácu (napr. Moureira, 2006). *Edukačné líderstvo* zdôrazňuje rolu lídrov v posilňovaní a udržiavaní prostredia vyučovania (teaching) a učenia sa (learning) pre všetkých členov školskej komunity....“ (Waite & Bogotch (2017, s. 239).

Učiteľské líderstvo (teacher leadership) je vo všeobecnosti považované za schopnosť a energiu prispieť k rozvoju školy nad rámec vlastných povinností v triede. Učiteľskí lídri sú tí, ktorí pracujú so svojimi kolegami tak, aby ovplyvnili vzdelávaciu a pedagogickú prax v rámci celej školy...“ (English, 2006, s. 583).

Záver časti II

Tak ako je to zjavné z I. časti publikácie, zdôrazňovanie významu líderstva v škole od začiatku nového milénia sa významne viaže v prevažnej miere na riadiacich pracovníkov školy, čiže to, čo je špecifikované konceptom *školské líderstvo* (school leadership). Zároveň je tento koncept diferencovaný od pojmu „školský manažment“ a vyjadruje nové, zmenené role a zodpovednosti top manažmentu školy, ktoré sú dôsledkom celospoločenských zmien a tým aj nových výziev, ktorým školy čelia. To, čo si efektívne napĺňanie nových výziev, cieľov, úloh a zodpovedností vyžaduje, sú nielen kvality manažérske, ale aj, priam viac, kvality líderské.

Výstižne tento charakter konceptu školské líderstvo vystihuje schéma a charakteristiky povahy školského líderstva prezentované Millerom (2018). Už samotná táto charakteristika ukazuje výrazné zapojenie ostatných pracovníkov školy a školstva, čo sa prirodzene odrazilo v trende priznať aj týmto zložkám atribúty líderské. A práve to zohľadňuje koncept *edukačné líderstvo* (educational leadership).

Zo všetkých ostatných možných cieľových skupín reprezentujúcich rôzne formalizované riadiace zložky školstva sa vyčlenila skupina učiteľov, s novými možnosťami prispieť a podieľať sa na napĺňaní vízií, kvality učenia a učenia sa žiakov/študentov, podpory rastu celej organizácie/školy a spolupráce s komunitami nielen tým, že sa stala súčasťou líderských prístupov školského líderstva (napr. distribuované líderstvo, resp. chápanie líderstva ako orientovaného na učiteľov), ale aj tým, že analýza ich rolí a zodpovedností, v ktorých sa zmeny prostredia a vzdelávania v novom miléniu premietli, majú oddeliteľný a diferencovaný priestor významne naplňajúci charakter líderstva – čo vystihuje a zohľadňuje koncept *učiteľské líderstvo* (teacher leadership).

V súčasnosti nielen u nás platí, že koncept učiteľského líderstva nie je dostatočne udomácnený ani v odbornej ani laickej verejnosti. Samotní učitelia majú skôr rozpaky z označenia prívlastkom „líderský“, dokonca aj v kontexte samotných účastníkov vzdelávania zameraného na rozvoj líderských kompetencií (typický je príklad učiteľov, účastníkov ročného vzdelávacieho programu organizovaného Komenského inštitútom; osobná skúsenosť jednej z autoriek (ES) z pracovných stretnutí z účastníkmi vzdelávacieho programu). S prekvapením reaguje aj odborná verejnosť na to, že učiteľ by mohol byť považovaný za lídra (osobná skúsenosť riešiteľky projektu APVV 17-0557 pri prezentovaní príspevku venovanému práve učiteľskému líderstvu na konferencii, z reakcie vysokokvalifikovaného a zorientovaného profesora pedagogickej psychológie aj pedagogiky).

Tak ako to ukáže časť III. a IV. tejto publikácie, koncept učiteľského líderstva je v zahraničí, predovšetkým v severoamerickom kontexte, plnohodnotne ukotvený ako relevantný koncept. V tejto perspektíve sa premietajú požiadavky na líderské kvality učiteľov v povinných či odporúčaných štandardoch a profesijných kompetenciách, čím sa požiadavky na líderské kvality učiteľov stávajú nielen možnosťou odvíjajúcou sa od záujmu či dobre vôle konkrétneho učiteľa, ale priam povinnou regulárnou požiadavkou predstavujúcou požadované parametre kvalít učiteľa a kvalít jeho práce, ktorá práve pre tieto – líderské – kvality dokáže plnohodnotne prispieť k dosiahnutiu zdieľaných cieľov školy či reálne transformovať školstvo do podoby naplňujúcej jej aktuálne úlohy, výzvy a poslanie. Práve učiteľské líderstvo je téma, ktorú sa táto publikácia pokúsi zviditeľniť osobitne, nielen ako teoretický koncept, ale ako zmysluplné a opodstatnené požiadavky na kvality učiteľa, a tým aj požiadavky, ktoré by sa mali premietat' do ich pregraduálneho či postgraduálneho vzdelávania.

III. Efektívne líderstvo v (úspešnej) škole

Medzi najčastejšie kritériá hodnotenia efektivity lídra patrí subjektívne hodnotenie inou osobou, hodnotenie spokojnosti podriadených a meranie skupinovej produktivity. Kaiser et.al. (2008) popri objektívnom hodnotení výkonu skupiny rozlišuje efektivitu lídra (leadership effectiveness) – hodnotenie efektivity lídra inými ľuďmi a „vynorenie sa líderstva“ (leadership emergence) – hodnotenie vplyvu a statusu lídra. Za efektívneho lídra je potom označovaný človek, ktorého za efektívneho považujú spolupracovníci (nadriadení, podriadení, kolegovia). Takéto hodnotenie efektivity lídra zohľadňuje i jeho činnosti, ktoré sa neprejavia okamžite vo výkone skupiny.

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

Seiler a Pfister (2009) uvádzajú jednu z najaktuálnejších typológií faktorov ovplyvňujúcich efektivitu lídra, ktorý je vnímaný v kontexte vonkajších okolností a situačných vplyvov. Päťfaktorový model zahŕňa kompetencie jednotlivca (profesijné, strategické, sociálne, osobnostné a interkultúrne), skupiny (štrukturálne a dynamické aspekty), organizácie (stratégie, kultúra, procesy, štruktúra), kontext (historicko-politicko-ekonomické komponenty) a situáciu (jasnosť, známosť a tlak).

Časťou kompetencií jednotlivca sú *osobnostné kompetencie*, ktoré v niektorých štúdiách vystupujú ako jeden z najdôležitejších faktorov efektivity lídra. Aktuálne výskumné štúdie sa orientujú predovšetkým na osobnosť transformatívneho lídra, nakoľko výsledkom takéhoto pôsobenia sú podriadení, ktorí sú v práci spokojní, angažovaní, majú vyššiu pracovnú motiváciu, sú inovatívni a kreatívni, majú vyššiu produktivitu. Podľa teoretických analýz ovplyvňujú v rozsahu 48-82% potenciálu stať sa transformatívnym lídrom práve stabilné osobnostné črty, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť jeho efektivity. Osobnostné črty lídra sú stabilné koherentné osobnostné charakteristiky prejavujúce sa konzistentným vodcovským správaním lídra naprieč rôznymi pracovnými situáciami (Lim & Ployhart, 2004). Najanalyzovanejším modelom osobnostných charakteristík v súvislosti s líderstvom je model Big Five od Costu a McCraeho. Problematike osobnostných črt Big Five vo vzťahu k líderstvu je venovaná rozsiahla metaanalýza z r. 2002 (Judge, Bon, Ilies & Gerhardt, 2002), uskutočnená na 73 výskumných vzorkách. Z jej zistení vyplýva, že vzťah medzi extroverziou, otvorenosťou voči skúsenosti, svedomitosťou a efektivitou lídra je slabo až stredne silno pozitívny a Bono et al. (2000) považuje extraverziu za najlepší prediktor transformatívneho prístupu lídra. Neuroticizmus koreluje s líderstvom slabo negatívne. Podobne Spark et.al., (2018) potvrdili pozitívnu súvislosť extravenzie a líderským potenciálom. Barrick a Mount (1991) vo svojej metaanalýze zameranej na skupinu riadiacich pracovníkov zistili súvislosť svedomitosti, prívetivosti a extravenzie s pracovným výkonom lídra. Medzi pracovným výkonom a neuroticizmom či otvorenosťou k skúsenosti žiadny vzťah nezistili. V rozpore s týmito zisteniami je štúdia Neuberta a Taggarea (2004), ktorí potvrdili pozitívny vplyv emocionálnej stability a negatívny vplyv prívetivosti na objavenie sa líderstva, vplyv extravenzie sa nepotvrdil. Ďalším faktorom súvisiacim s efektivitou transformatívneho lídra sú kognitívne schopnosti – predovšetkým g-faktor. Pozitívny vzťah medzi inteligenciou a kritériami

efektivity lídra ako vnímaná efektivita, lídrova sebaúčinnosť i vynorenie sa líderstva potvrdilo viacero štúdií (Ng et al., 2008; Fonti & Hauenstein, 2007 a pod.).

V súhrnnej správe o úspešnom školskom líderstve Leithwood et al. (2006) vymedzil štyri všeobecné oblasti (určenie zamerania, rozvoj ľudí, prebudovanie organizácie a manažment programov o učení a učení sa) spolu s dodatočnými prvkami, ktoré súvisia s efektívnymi organizáciami/školami úspešných lídrov. Je zrejmé, že tieto oblasti sú bežnou súčasťou riaditeľských štandardov mnohých krajín, napriek niektorým odlišnostiam v používaní terminológie.

Príspevkom k overovaniu vzťahov osobnostných premenných a premenných patriacich k efektívnemu líderstvu či štýlu líderstva, sú aj empirické štúdie riešiteľov projektu (APVV 17-0557), ktoré sú uvedené v kapitole IV.6. ako súčasť prípravy konceptualizácie pôvodného modelu kompetencií lídra v edukácii.

Druhou líniou relevantnou pre líderstvo v edukácii je výskumné overovanie modelov líderstva, ktoré sa ukazujú ako dôležité pre dosiahnutie výsledkov a úspechu škôl. Tie hlavné predstaví kapitola III. 1.

III.1. Modely líderstva podporujúce úspešné školy

Líderstvo je často spájané so zlepšovaním sa výsledkov školy. Harris (2004, s. 11) zdôrazňuje, že „efektívni lídri vykazujú nepriamy, ale výrazný vplyv na efektívnosť školy a výsledkoch študentov/achievement.“

Fond rozvoja vzdelávania (Education Development Trust) bol založený takmer pred 50 rokmi. Ide o vzdelávaciu organizáciu, ktorá poskytuje vzdelávacie služby pre prospech verejnosti v rámci Spojeného kráľovstva a iných krajín. Viac informácií na stránke www.educationdevelopmenttrust.com.

Vo svojej publikácii *Successful school leadership* (2016) prezentuje súhrn dôkazov poukazujúcich na dôležitosť efektívneho školského líderstva. Je zameraná hlavne na dve formy líderstva – inštruktážne/pedagogické líderstvo a transformatívne líderstvo. Napriek tomu, že inštruktážne/pedagogické líderstvo bolo označené ako dôležitejšie vzhľadom k lepším akademickým výsledkom žiakov, dospelo sa k záveru, že tieto dve formy líderstva sa navzájom nevylučujú. Úspech škôl môže byť dosiahnutý hlavne vďaka kombinácii rôznych stratégií. Navyše, rôzne formy líderstva majú nepriamy vplyv na výsledky žiakov a zameriavajú sa na podporu a zlepšenie podmienok učenia a učenia sa prostredníctvom priameho ovplyvňovania učiteľov a ich práce.

Školskí lídri, predovšetkým riaditelia, hrajú kľúčovú rolu v riadení školy a vytváraní priaznivého školského prostredia. Aby mohlo dôjsť k zlepšeniu, dosiahnutiu cieľov školy a prekonaniu náročných situácií, dôležitý je taktiež proaktívny prístup, podpora a zvýšenie motivácie a záväzkov učiteľov.

Kľúčové aspekty úspešného líderstva v škole sú:

- Vytvorenie vízie, hodnôt a zamerania
- Zlepšenie podmienok pre učenie a učenie sa
- Reštrukturalizácia organizácie – vymedzenie rolí a povinností
- Zlepšenie učenia a učenia sa

- Prepracovanie a obohatenie učebného plánu
- Zlepšenie kvality učiteľov (vrátane plánovania prevzatia funkcie)
- Budovanie vzťahov v rámci školskej komunity aj mimo nej
- Vyzdvihnutie spoločných hodnôt

Vyhodnotenie krajín OECD taktiež potvrdilo dôležitosť líderstva vzhľadom k podpore zlepšenia škôl (OECD, 2013). Cieľom uvedenej publikácie bolo rozšíriť poznanie a porozumenie témy školského líderstva a jeho vplyvu na zlepšenie škôl a výsledkov študentov. Výskum bol prevažne zameraný na riaditeľov, avšak čoraz viac je akceptovaný názor, že rozdelenie/distribúovanie školského líderstva v rámci školy je dôležité a môže prispieť k zlepšeniu jej výsledkov.

Pre uvedené súvislosti v nasledujúcej časti predstavíme tri modely líderstva, ktoré boli výskumne preukázané ako tie, ktoré prispievajú k úspechu školy a sú považované za nevyhnutné pre školy 21. storočia. Pôjde o líderstvo inštruktážne, resp. pedagogické, líderstvo transformatívne a líderstvo distribuované.

III.1.1. Pedagogické/Inštruktážne líderstvo

Pedagogické líderstvo sa zameriava na dôležitosť stanovenia jasných cieľov vzdelávania, plánovanie školských osnov a hodnotenie učiteľov a výučby. Predmetom záujmu lídra je v tomto prípade zodpovednosť za zlepšovanie študijných výsledkov, zdôrazňovanie dôležitosti kvality učenia a učenia sa a zlepšovanie ich kvality (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

Na základe metaanalýzy líderstva (in Successful School Leadership, 2016) bolo určených 5 kľúčových oblastí (uvedených nižšie), ktoré majú pozitívny vplyv na lepšie študijné výsledky. Číselné údaje v zátvorkách predstavujú „veľkosť“ dopadu, kde 0,2 znamená nízky, 0,4 je stredný a 0,6 a vyššie veľký dopad. S týmito oblasťami sa spájajú aj lídrove schopnosti ako je entuziazmus, optimizmus, ochota a schopnosť „nahradit' slová činmi“.

1 Určenie cieľov a očakávaní (0,42)

- určiť dôležitosť cieľov,
- zabezpečiť zrozumiteľnosť cieľov,
- vybudovať lojalnosť personálu k cieľom.

2 Strategické získavanie zdrojov (0,31)

- stanovenie zrozumiteľných kritérií, ktoré sú v súlade s pedagogickými a filozofickými zámermi,
- zabezpečiť stále financovanie pedagogických priorít.

3 Plánovanie, koordinovanie a hodnotenie výučby a učebných plánov (0,42)

- presadzovať kolegiálne diskusie na tému výučby a jej vplyvu na výsledky študentov,
- poskytnúť aktívny dohľad a koordináciu učebného programu,
- pozorovať dianie v triedach a poskytovať učiteľom užitočnú spätnú väzbu,
- zabezpečiť systematické monitorovanie rozvoja študentov a použiť výsledky hodnotenia na zlepšenie programu.

4 Podpora a účasť na vzdelávaní a rozvoji učiteľov (0,84)

Podľa výsledkov uvedenej metaanalýzy, táto oblasť líderstva mala „najviac pozitívny dopad“, tzn. významný vplyv na výsledky študentov. Náplň práce lídrov v tejto oblasti je:

- zabezpečiť intenzívne zameranie na vzťah medzi výučbou a vzdelávaním,
- podpora kolektívnej zodpovednosti za študijné výsledky a blaho študentov,
- poskytovať užitočné rady ohľadom riešenia problémov s výučbou.

5 Zabezpečenie disciplinovaného a podporujúceho prostredia (0,27)

- ochrana času učiteľov,
- zabezpečenie dôsledných disciplinárnych rutín,
- rýchle a efektívne určovanie a riešenie konfliktov.

Súčasťou metaanalýzy bolo aj vymedzenie troch oblastí efektívneho pedagogického líderstva, ktoré vychádzalo z nepriamych dôkazov. Sú to:

1 Vytváranie silných vzťahov v rámci vzdelávania:

- budovaním súvislostí medzi študentami a postupmi školy,
- budovaním súvislostí a spojitostí naprieč učebnými programami,
- zabezpečením efektívneho prechodu z jedného vzdelávacieho prostredia do druhého,
- budovaním a zlepšovaním vzťahov v rámci domáceho vzdelávania.

2 Zapájanie sa do konštruktívnych rozhovorov o problémoch:

- zisťovaním dôvodov, prečo učitelia robia to, čo by chceli zmeniť,
- vedením diskusií o výhodách súčasných a alternatívnych postupoch.

3 Výber, vývoj a používanie inteligentných nástrojov:

- pokiaľ sa opierajú o platné teórie,
- pokiaľ sú správne navrhnuté.

III.1.2. Distribuované líderstvo

Líderstvo je často považované za niečo, čo je vykonávané jedincami na ovplyvňovanie druhých. Sociálne alebo zdieľané líderstvo tiež často vníma líderstvo ako aktivity, ktoré sú realizované jednotlivcami, aj keď v kooperácii s druhými. V prípade distribuovanej perspektívy je líderstvo zvyšovaním zdrojov systému.

Podľa zdroja <https://www.oneeducation.org.uk/what-is-distributed-leadership/> je distribuované líderstvo považované za metódu, teda spôsoby, akými sa líderstvo realizuje, osobitne medzi ľuďmi a organizáciou. Táto metóda je konceptuálna a systematická, je aplikovaná v rôznych oblastiach, od obchodu cez turizmus až po vzdelávanie. Nekoncentruje sa na aspekty individuálneho lídra, ani na črty situácie, ale skôr zdôrazňuje, ako sa pracovníci organizácie angažujú v pracovných úlohách.

Porozumieť distribuovaniu líderstvu znamená vidieť líderské aktivity ako stanovený a sociálny proces a tiež vidieť ho v prieniku lídrov, jeho nasledovníkov a situácií.

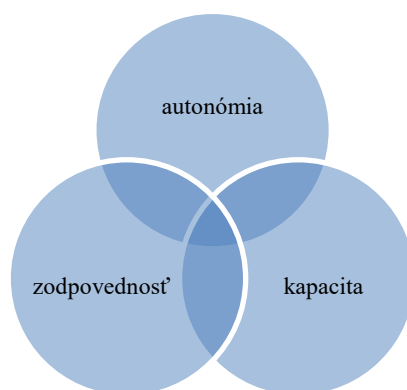
Cieľom distribuovaného líderstva je posilniť líderský potenciál, osobitne v rámci organizácie, tak aby sa organizácia rozvíjala a rástla. To umožňuje organizácii byť efektívnejšou. Výsledkom je, že lídri „ťahajú“ jedným smerom a nasledujú tú istú víziu a hodnoty smerom k dosiahnutiu štandardných cieľov.

V skratke to znamená že distribuované líderstvo dáva lídrom v spoločnosti oprávnenie tým, že im umožňuje viesť tímy a presadzovať svoje stratégie v smere preferencií celej organizácie.

Ben Solly (2018; <https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/>), riaditeľ Uppingham Community College v Ruthlande prezentuje svoje chápanie distribuovaného líderstva v škole prostredníctvom troch kľúčových princípov – autonómia, zodpovednosť a kapacita.

Účelom distribuovaného líderstva je podľa neho zvýšenie líderskej kapacity v rámci školy, aby sa škola mohla zlepšovať a rásť autentickým spôsobom. To umožní škole stať sa efektívnejšou vzdelávacou inštitúciou v dôsledku kolektívneho „ťahania“ lídrov jedným smerom, vedených tou istou víziou a hodnotami v smere naplnenia spoločných cieľov.

Na otázku, ktorú si Solly kladie, ako distribuované líderstvo v škole funguje, odpovedá charakteristikou jeho troch kľúčových princípov – autonómie, zodpovednosti a kapacity, ktoré všetky sú rovnako dôležité a sú vzájomne podmienené. Ilustruje to diagramom:



Obrázok III. 1.2.1. Kľúčové princípy distribuovaného líderstva (<https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/>)

V distribuovanom prístupe k líderstvu musia podľa neho lídri v rámci školy dostať **autonómiu** robiť rozhodnutia v oblastiach, za ktoré sú zodpovední. Takáto autonómia je kľúčová preto, lebo lídri majú podporu v tom, čo robia a chcú dosiahnuť.

Spolu s autonómiou prichádza **zodpovednosť (accountability)**. Platí, že riaditeľ školy je zodpovedný za napĺňanie štandardov školy a ak pristúpi k distribuovanému líderstvu, musí akceptovať určitú mieru zdieľanej zodpovednosti. To znamená, že väčšina kľúčových strategických vylepšení v škole nie je uskutočnená riaditeľmi škôl, ale že úlohou riaditeľov je zabezpečiť, aby boli vykonávané druhými. Najefektívnejší riaditelia škôl umožňujú svojmu zboru reflektovať, rozvíjať sa a rásť tak, aby sa z chýb poučili a pripravili pôdu pre dosiahnutie úspechu v budúcnosti.

Posledným komponentom diagramu je **kapacita (capacity)**. Ak dostanú lídri autonómiu na uskutočnenie kľúčových rozhodnutí bez toho, aby boli manažovaní na mikro-úrovni a ak zároveň chápu, že sú zodpovední za dopad svojich stratégií, potom musia dostať nástroje, aby dokázali byť úspešní.

V prostredí školy týmito nástrojmi sú čas, zdroje a koučovanie. „Čas“ znamená mať v rámci existujúcej pracovnej záťaže (povinných vyučovacích hodinách) čas/priestor na vylepšovanie stratégií školy. Podpora v *zdrojoch* na rozvoj alebo kľúčové stratégie sú druhým prvkom. A posledným nástrojom pri podpore úspešnosti v distribuovanom líderstve je byť k dispozícii ako *kouč* tým, ktorí spadajú pod moju zodpovednosť – vtedy začíname vytvárať prostredie, v ktorom dochádza k autentickému rozvoju líderskej kapacity. Koučing je vo všeobecnosti uznávaný v tom, aký má dopad na rozvoj líderstva druhých a ak to školy myslia vážne s realizovaním modelu distribuovaného líderstva, musia investovať čas a zdroje do rozvoja kvalitného koučovania naprieč školou.

Nárast povinností a zodpovednosti školského líderstva vytvárajú potrebu pre jeho prerozdelenie/distribuovanie, a to v rámci škôl aj naprieč školami. Zatiaľ čo funkcia riaditeľa školy ostáva zameraná hlavne na manažment finančných zdrojov a personálu, ďalšie povinnosti sú zdieľané s inými odborníkmi v rámci školy a v rámci členov rady školy.

Avšak napriek tomu, že odborníci považujú zdieľanie povinností za nevyhnutné pre zefektívnenie líderstva, tieto metódy sú stále ojedinelé a často nejasné. V správe OECD (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, s. 93-95) autori uvádzajú odporúčania pre jeho naplnenie nasledovné:

Podpora rozdelenia/distribuovania školského líderstva

Rozdelenie/distribuovanie školského líderstva medzi viacerých ľudí a organizačnú štruktúru môže pomôcť pri prekonávaní výziev, ktorým čelia dnešné školy a taktiež pomôcť zlepšiť efektivitu školy. Navyše posilní manažment a plánovanie prevzatia funkcie. Postupovať sa môže formálne alebo aj neformálne, avšak každý zo spôsobov musí byť organizovaný, uznaný a odmenený. Niektoré z praktických postupov sú napríklad:

- Rozvinúť tímy lídrov a formálne medzi nich rozdeliť úlohy prostredníctvom dlhodobej inštitucionálnej podoby skrz tímy a iné orgány.
- Rozvinúť neformálnejšie metódy distribuovania líderstva založené skôr na odbornej znalosti a nie pozícii, a to zostavením *ad hoc* skupín na základe kontextových alebo aktuálnych výziev či skupín.
- Podporiť distribuovanie líderstva s cieľom posilnenia plánovania prevzatia funkcie a manažmentu. Ak budú mať učitelia a iní zamestnanci školy možnosť zapojiť sa do líderstva, zlepšia si tým svoje zručnosti a vytvoria sa tým potenciálni budúci riaditelia.
- Distribuovať líderstvo naprieč školami.

Pomoc pri distribuovaní školského líderstva

Aby bolo distribuované líderstvo úspešné, je potrebné náležite pripraviť a podporiť rozvoj schopností lídrov.

- Rozvoj líderstva musí byť rozšírený v rámci stredného manažmentu a potenciálnych budúcich lídrov škôl.

- Tvorcovia politík musia pozmeniť koncept jednotlivých povinností lídrov, aby zodpovedal rozdeleným štruktúram líderstva.
- Taktiež je potrebné aj širšie uznanie fungovania líderských tímov na školách. Môže to znamenať posilnenie konceptu tímov školského líderstva na národnej úrovni, rozvinutie stimulačných mechanizmov na odmenenie účasti a výkonu v týchto tímoch.

Podpora Rady školy v jej práci

Napriek tomu, že Rady školy (RŠ) majú v mnohých krajinách viac povinností a stali sa zodpovednejšími za zlepšenie škôl, stále nemajú dostatočnú podporu. Členovia RŠ sú často dobrovoľníci zvolení alebo dosadení do funkcie. Dôkazy naznačujú, že problémy medzi RŠ a riaditeľmi často pramenia z toho, že nemajú presne vymedzené funkcie, je nedostatok potenciálnych členov výborov, vysoká úroveň absencií členov a napokon nedostatok vedomostí a zručností členov RŠ.

Je taktiež dokázané, že efektívne RŠ môžu prispievať k úspechu svojich škôl. Aby sa tak však stalo, členovia musia mať dostatočnú prípravu a presne definované pracovné povinnosti, ako aj podporu pri rozvíjaní svojich úloh, pokiaľ sú považovaní za neodlúčiteľnú časť vedenia školy. Tvorcovia politík môžu prispieť tým, že budú brať väčší ohľad na rolu RŠ v rámci školskej politiky.

- Zabezpečenie dôslednosti v rámci plnenia cieľov a očakávaní RŠ a taktiež jej zloženia a podporu, ktorú dostáva. To znamená aj objasnenie funkcií a povinností RŠ v porovnaní so školami a s riaditeľmi.
- Zlepšenie náboru a výberových konaní s cieľom zaistenia reprezentatívnosti, vysokej kvality a angažovaných uchádzačov s primeranými zručnosťami.
- Rozvoj podporných štruktúr s cieľom zaistenia aktívnej účasti v RŠ s možnosťami rozvoja zručností v oblastiach ako vedenie školy, hodnotenie a zlepšenie školy.

III.1.3. Transformatívne líderstvo

Transformatívne líderstvo je postavené na vnútornej motivácii a charizme lídra, pričom využíva štyri základné nástroje: idealizovaný vplyv (cieľom je identifikácia jeho nasledovníkov), inšpirácia (cieľom je zdieľanie lídrovej vízie s nasledovníkmi), intelektuálna stimulácia (cieľom je zapojenie nasledovníkov do riešenia problému) a osobný prístup (individuálny prístup) (Bass, & Avolio, 1994). Transformatívne líderstvo sa prejavuje správaním, ktoré je pozorovateľné, merateľné a rozvíjateľné. Preto sa stáva vhodným kritériom hodnotenia i cieľom rozvojových programov.

Tento typ líderstva je najčastejšie spájaný s víziou, stanovením zamerania, reštrukturalizáciou organizácie, rozvojom personálu a učebného plánu a spoluprácou v rámci externej komunity.

Väčšina výsledkov výskumu realizovaného Education Development Trust (2016) potvrdzuje platnosť štyroch hlavných postupov transformatívneho líderstva:

Vytvorenie vízie a smerovania

Tento súbor postupov predstavuje väčšinu úsilia na motivovanie kolegov lídrov. Predmetom je v tomto prípade formovanie spoločného zámeru ako hlavného stimulantu práce zamestnancov. Konkrétnejšie postupy, ktoré patria do tejto kategórie, sú vytvorenie spoločnej vízie, podpora súhlasu so skupinovými cieľmi a stanovenie očakávaní zameraných na vysoký výkon (Hallinger, & Heck 2002).

Rozvoj a porozumenie ľuďom

Napriek tomu, že postupy v tejto kategórii sú úzko späté s motiváciou, ich hlavným cieľom je zlepšovanie poznatkov a zručností, ktoré učitelia a iní zamestnanci potrebujú na dosiahnutie cieľov organizácie a taktiež povahových znakov (oddanosť, talent a húževnatosť), ktoré podporia využitie týchto znalostí a zručností. Konkrétnejšie postupy, ktoré patria do tejto kategórie, sú poskytovanie individuálnej podpory a ohľaduplnosť, podpora stimulácie intelektu a predvádzanie náležitých hodnôt a správania (Bass & Avolio, 1994).

Reštrukturalizácia organizácie

Konkrétne postupy v tejto kategórii sú zamerané na vytvorenie pracovných podmienok, ktoré napríklad umožňujú učiteľom naplno využiť svoju motiváciu, lojalitu a talent. Postupy školského líderstva pomáhajú objasňovať zmeny v presvedčeniach učiteľov a ich reakciách na pracovné podmienky. Konkrétne postupy sú budovanie spolupráce, reštrukturalizácia organizácie, budovanie prínosných vzťahov s rodičmi a komunitou a prepojenie školy s externým prostredím. Porovnateľné postupy v oblasti manažmentu sú riadenie konfliktov a budovanie tímov, delegovanie, konzultovanie a vytváranie sietí.

Riadenie učebných a vzdelávacích programov

Podobne ako v predošlej kategórii, aj tu je cieľom vytváranie vhodných pracovných podmienok pre učiteľov, tentokrát ale prostredníctvom podpory organizačnej stability a posilňovania školskej infraštruktúry. Konkrétne postupy sú poskytovanie podpory učiteľom, monitorovanie školskej aktivity a ochrana personálu pred odvrátením pozornosti od práce. V tomto prípade je hlavným prvkom úspešného líderstva monitorovanie. Medzi najdôležitejšie pracovné podmienky, ktoré môžu zabezpečovať riaditelia, patria napríklad poskytovanie zdrojov učiteľom a minimalizovanie zlého správania žiakov.

Iné postupy

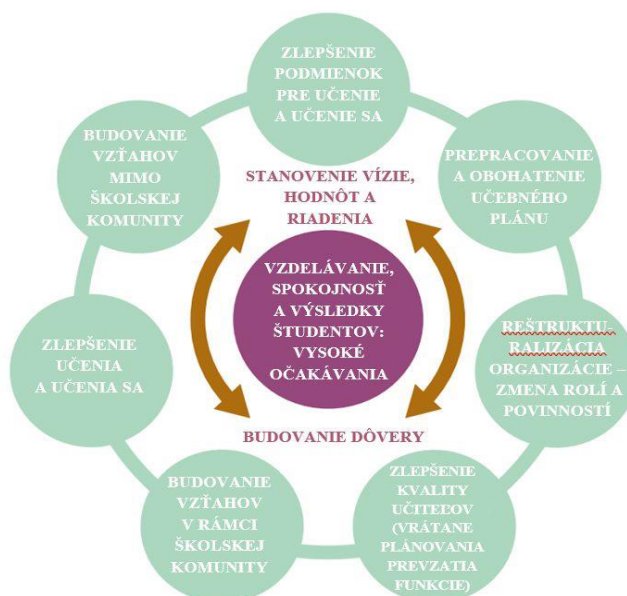
Napriek tomu, že niektoré štúdie svedčia o tom, že postupy transformatívneho líderstva sú zamerané hlavne na vzťahy, efektívni transformatívni lídri sa zameriavajú taktiež na zlepšovanie študentských výsledkov prostredníctvom aplikovania postupov pedagogického/inštruktážneho líderstva, čo sa často označuje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

Výsledky metaanalýzy (Successful School Leadership, 2016) dokazujú, že transformatívne líderstvo má menší vplyv na vzdelávanie študentov a ich výsledky (pretože je primárne zamerané na vzťahy v rámci personálu) (Harris, 2006). Na druhej strane pedagogické/inštruktážne líderstvo sa zameriava viac na hlavné činnosti školy, preto má prostredníctvom zlepšovania učenia a učenia sa väčší vplyv na výsledky študentov. Výsledky meta-analýzy potvrdzujú, že vplyv pedagogického líderstva je takmer štvornásobne väčší ako vplyv transformatívneho líderstva (pokiaľ myslíme vplyv na výsledky študentov).

Anglický výskumný projekt *IMPACT* je príkladom súčasnej, národnej, empirickej, multiperspektívnej štúdie s využitím zmiešaných postupov, ktorej predmetom je vplyv riaditeľov na efektívne a efektívnejšie základné a stredné školy v Anglicku. Koncepčným základom štúdie je vyhodnotenie vybraných empirických štúdií výskumov transformačného líderstva. Výsledky sú nasledovné:

- riaditelia sú kľúčoví pre zlepšenie škôl;
- riaditelia majú, hneď po učiteľoch, najväčší vplyv na výsledky študentov;
- i keď majú riaditelia nepriamy vplyv na výsledky študentov, ovplyvňujú ich výberom, načasovaním, kombináciou a nahromadením stratégií a akcií, ktoré sú vhodné v kontexte jednotlivcov, organizácie, vonkajšej spoločnosti a politiky;
- riaditelia a ich personál merajú úspech z hľadiska testovania študentov, výsledkov skúšok a širšieho zámeru vzdelávania;
- riaditelia nie sú charizmatickí v pôvodnom zmysle slova, avšak disponujú viacerými spoločnými znakmi (napríklad flexibilita, otvorenosť a férovosť) a ich práca je vedená a riadená silnými, jasne vyjadrenými, morálnymi a etickými hodnotami, ktoré zdieľajú s kolegami;
- personál aj rodičia dôverujú a rešpektujú riaditeľov, ktorých práca pozostáva z neustáleho budovania, vnútornej aj vonkajšej, dôvery v rámci vzťahov aj organizácie;
- riaditelia sa podieľajú na budovaní líderských schopností kolegov prostredníctvom postupného a zodpovedného rozdelenia pracovných povinností;
- riaditelia kladú dôraz na vytváranie príležitostí na vzdelávanie a rozvoj personálu;
- riaditelia škôl, ktorých študenti pochádzajú zo sociálno-ekonomicky znevýhodneného prostredia, čelia väčšiemu počtu výziev v zmysle lojality a zachovania personálu a motivácie, správania a úspechov študentov, než tí, ktorých študenti sú zo zvýhodneného prostredia. Riaditelia základných a stredných škôl sú schopní dosiahnuť a udržať dobré výsledky študentov bez ohľadu na prostredie, avšak úroveň úspechu do istej miery závisí od toho, či študenti pochádzajú zo zvýhodneného alebo znevýhodneného prostredia;
- riaditelia škôl v znevýhodnených komunitách sú s väčšou pravdepodobnosťou menej skúsení a pôsobia kratší čas ako tí zo zvýhodnených komunít.

Obrázok III.1.3.1. zobrazuje osem kľúčových oblastí efektívneho líderstva, ktoré boli určené na základe výskumu v projekte *IMPACT* Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Kington, A. (2008). Stred predstavuje hlavné zameranie školského lídra, vnútorný kruh zasa hlavné stratégie a vonkajší kruh zobrazuje kroky, ktoré sú v súlade s týmito stratégiami. Budovanie dôvery patrí do vnútornej časti a je súčasťou každej z hlavných stratégií aj krokov popísaných vo vonkajšom kruhu. Všetky oblasti sú popísané nižšie.



Obrázok III. 1.3.1. Oblasti úspešného líderstva (podľa Day et al., 2008)

Stanovenie vízie, hodnôt a riadenia

Efektívni riaditelia mali silnú a jasnú víziu a hodnoty viažuce sa na ich školy, ktoré mali veľký vplyv na ich konanie a konanie ostatných, pomohli stanoviť zrozumiteľné riadenie a zámer škôl. Zdieľali ich s celým personálom, ktorý im rozumel a podporoval ich. Boli zásadným kritériom, od ktorého závisel ďalší rozvoj školy.

Zlepšenie podmienok pre učenie a učenie sa

Riaditelia zdôraznili potrebu zlepšenia podmienok, v ktorých môže byť zvýšená kvalita učenia a zlepšené vzdelávanie a výkon študentov. Vyvinuli stratégie, ktoré pomôžu v zlepšení školských budov a zariadení. Tým, že riaditelia zmenili fyzické prostredie škôl a školských tried, potvrdili spojitosť medzi kvalitnými podmienkami pre učenie a učenie sa a spokojnosťou a úspechom personálu a študentov.

Reštrukturalizácia organizácie – zmena rolí a povinností

Riaditelia zmysluplne a postupne zmenili organizačnú štruktúru, role a niekedy aj rozdelili líderstvo medzi personál, čím zvýšili angažovanosť zamestnancov, čo viedlo k zlepšeniu možností vo vzdelávaní študentov. I keď sa spôsob a načasovanie medzi jednotlivými školami odlišovali, spoločné bolo rozširovanie účasti na procesoch rozhodovania, a to na všetkých úrovniach.

Zlepšenie učenia a učenia sa

Úspešní riaditelia sa stále snažili nájsť spôsoby, ako zlepšiť učenie, učenie sa a výsledky. Učiteľom poskytli priestor na vyskúšanie nových modelov a alternatívnych prístupov, ktoré potenciálne mohli byť efektívne. V týchto prípadoch bola reakcia personálu pozitívna, pretože zmenili pohľad na seba ako na odborníkov, mali pocit vlastnej efektívnosti a boli spokojnejší. Ich spokojnosť následne viedla k zlepšenej interakcii so študentami a inými zamestnancami.

Prepracovanie a obohatenie učebného plánu

Riaditelia sa sústredili na prepracovanie a obohatenie učebného plánu s cieľom zvýšenia angažovanosti a zlepšenia výsledkov. Akademický úspech v tomto prípade nebol v rozpore s osobným a spoločenským rozvojom, naopak, považovali sa za vzájomne doplnkové. Zmenili učebný plán tak, aby zväčšili možnosti vzdelávania a sprístupnili vzdelávanie všetkým študentom prostredníctvom vzdelávania na základe úrovne a nie veku. Učebný plán bol zameraný na budovanie kreativity a sebavedomia študentov a rozvoj kľúčových životných zručností, ktoré nie sú v rozpore s akademickými výsledkami. Výsledky dokazovali, že študenti, ktorých baví štúdium, sa dokážu vzdelávať efektívnejšie. Riaditelia kládli dôraz aj na poskytovanie širokej škály mimoškolských aktivít, vrátane obednej prestávky, mimoškolských klubov a aktivít počas školských prázdnin.

Zlepšenie kvality učiteľov (vrátane plánovania prevzatia funkcie)

Riaditelia poskytovali veľa možností odborného vzdelávania a rozvoja pre personál v rámci zvyšovania štandardov, udržania motivácie a lojality a zachovania personálu. Kládli dôraz hlavne na vnútorné vedený profesijný rozvoj a vzdelávanie. Okrem toho, učitelia a podporný personál mali možnosti zúčastniť sa doškolicích programov a zvýšiť svoje kvalifikácie v externom prostredí. Táto kombinácia externého a interného kontinuálneho profesijného rozvoja (CPD) mala za cieľ zväčšiť potenciál a rozvoj personálu v rozličných oblastiach. Súčasťou bolo aj plánovanie prevzatia funkcie a cielený nábor nových zamestnancov.

Budovanie vzťahov v rámci školskej komunity

Riaditelia budovali a udržiavali kladné vzťahy s personálom na všetkých úrovniach a dávali im pocit dôležitosti a možnosť angažovať sa. Zaujímali sa o profesijnú a osobnú spokojnosť personálu. Dôvera a vzájomný rešpekt bol očividný najmä vo vzťahu riaditeľov k tímom vyššieho líderstva (SLT, z ang. senior leadership team).

Budovanie vzťahov mimo školskej komunity

Na dosiahnutie dlhodobého úspechu bolo nevyhnutné aj budovanie a zlepšovanie reputácie školy a účasť v rámci širšej komunity. Riaditelia spolu s tímami SLT si vybudovali kladné vzťahy s komunitnými lídrami a vytvorili sieť, ktorá spájala školy s organizáciami a s jednotlivcami. Školy mali prospech hlavne z pevných vzťahov s kľúčovými zainteresovanými osobami v rámci miestnej komunity.

Spoločné hodnoty

Úspešní lídri dosiahli zlepšenie výkonu nielen prostredníctvom použitých stratégií, ale aj základnými hodnotami a osobnými vlastnosťami, ktoré sa prejavovali v každodenných činnostiach. Ako možno vidieť na obrázku č. 1, starostlivosť o študentov, ich vzdelávanie a úspech sa nachádza v centre rozhodovacieho procesu lídrov (Day et al., 2008).

III.1.4. Porovnanie rôznych skupín pracovníkov školstva v charakteristikách transformatívneho líderstva

Medzi najznámejších autorov venujúcich sa problematike transformatívneho líderstva patrí Burns (1978), ktorý transformatívnych lídrov označuje ako tých, ktorí svojim prístupom transformujú svojich nasledovateľov a nasledovníkov, vplývajú na ich potreby, hodnoty či očakávania a túžby, prostredníctvom čoho ich posúvajú vpred. Teóriu transformatívneho líderstva obohatili aj autori ako Avolio a Bass (2004); Bass a Riggio (2006); Podsakoff et al. (1990), Kouzes a Posner (2017) a i., v československom priestore Smutný, Procházka a Vaculík (2014), Baránková (2017). Koncept transformatívneho líderstva je už v dnešnej dobe natoľko zavedený, že sa aktuálne výskumy posunuli do aplikovanej roviny, kedy sa transformatívne líderstvo skúma v rôznych kontextoch v rozmanitých oblastiach. Tak sa v ostatných rokoch dostal tento koncept aj do prostredia škôl, kde je spolu s distribuovaným líderstvom preferované ako líderstvo vedúce k zmene a umožňujúce školám reagovať na meniace sa podmienky aj spoločenskú situáciu a vedie k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov žiakov a študentov. Výskumu transformatívneho líderstva v podmienkach školy sa venujú viacerí autori, napr. v súvislosti so spokojnosťou učiteľov (Leithwood a Jantzi, 2008), pracovnou motiváciou (Griffith, 2004; Kruger, Witziers a Slegers, 2007), záväzkom v organizácii (Geijsel, Slegers, Leithwood a Jantzi, 2003; Yu, a kol., 2002), profesijným rastom (Kruger et al., 2007). V slovenskom edukačnom prostredí sa venujú výskumu transformatívnych lídrov, ich charakteristikám (Locus of control, emocionálna inteligencia, výkonová motivácia a i.) a kompetenčnému modelu Sollárová (2019), Pašková (2020), Ďuricová (2020), Heinzová a Kaliská (2020) a i.

Pre potreby projektu APVV-17-0557 sme využívali koncept transformatívneho líderstva od Kouzesa a Posnera (2017), ktorí vytvorili vlastný nástroj na mapovanie piatich tzv. praktík transformatívnych lídrov, ktorý nazvali Leadership Practice Inventory (LPI, 2017). Popísané praktiky sú zároveň subškálami ich nástroja na mapovanie líderských praktík. *Modelovanie/Ukazovanie cesty* - znamená schopnosť lídra jasne deklarovať svoje hodnoty a presvedčiť ostatných, aby ho nasledovali. Schopnosť poskytovať ostatným príklady, ktoré sú v súlade so spoločnými hodnotami organizácie alebo tímu. *Inšpirovanie víziou* - znamená schopnosť lídra predvídať budúcnosť a na základe toho ponúkať podnetné a inovatívne nápady. *Podpora iniciatívy a inovácií* - znamená schopnosť lídra vyhľadávať príležitosti, aktívne začínať z vlastnej iniciatívy a zároveň aktívne vyhľadávať inovatívne spôsoby na zlepšenie funkčnosti tímu. *Umožnenie rastu a aktivity* - predstavuje schopnosť lídra posilňovať spoluprácu tímu budovaním vzájomnej dôvery a podporovaním vzťahov v tíme. *Povzbudzovanie a oceňovanie* - predstavuje schopnosť lídra identifikovať u jednotlivcov osobné angažovanie sa takým spôsobom, že ich oceňuje za ich osobný prínos pre organizáciu či tím.

Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom štúdie bolo porovnať charakteristiky rôznych skupín pracovníkov v školstve získané dotazníkom LPI (Kouzes, Posner, 2017), pričom skúmané skupiny pracovníkov školstva tvorili učitelia, účastníci ročného vzdelávacieho programu zameraného na podporu líderstva Komenského inštitútu a školskí inšpektori. Výskumná otázka znela, či

VO: Existuje rozdiel medzi učiteľmi, účastníkmi vzdelávania lídrov v Komenského inštitúte a školskými inšpektormi v praktikách transformatívneho líderstva podľa Kouzesa a Posnera?

METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor bol získaný kombináciou náhodného (učitelia) a zámerného výberu (účastníci Komenského inštitútu a školskí inšpektori). Celý výskumný súbor tvorilo spolu 156 respondentov ($AM_{vek} = 41,04$; $SD_{vek} = 10,71$; 12,8% mužov), pričom jednotlivé porovnávané skupiny tvorili nasledovné podsúbory: učitelia $n=104$ ($AM_{vek} = 38,87$; $SD_{vek} = 10,20$; 10,6% mužov), účastníci Komenského inštitútu (KI) $n=29$ ($AM_{vek} = 39,38$; $SD_{vek} = 8,13$; 20,7% mužov) a školskí inšpektori $n=23$ ($AM_{vek} = 52,96$; $SD_{vek} = 6,90$; 13,0% mužov). U účastníkov KI sme merania rôznych aspektov líderstva uskutočňovali pri vstupe do vzdelávania aj po jeho ukončení, dáta pre túto štúdiu sú zo vstupného testovania účastníkov. Dáta pre výskum sme získali v priebehu rokov 2019 až 2020. Výskumný podsúbor učiteľov tvorili náhodne vybraný učitelia z celého Slovenska, pričom 29,81 % bolo učiteliek materských škôl, 49,04 % učiteľov 1. stupňa základných škôl, 14,42 % učiteľov 2.stupňa základných škôl a 6,73% učiteľov stredných škôl.

Metodika výskumu

Na identifikáciu praktík transformatívneho líderstva u našich respondentov sme použili The Leadership Practices Inventory (LPI, Kouzes & Posner, 2017). Dotazník LPI posudzuje päť typov praktík / správania sa transformatívneho lídra (popis typov a zároveň subškál/faktorov dotazníka LPI viď vyššie), pozostáva z 30 položiek, pričom na každú subškálu pripadá 6 položiek hodnotených na 10-bodovej Likertovej škále (od 1 – takmer nikdy po 10 – takmer vždy). Každá subškála má vlastné skóre, ktoré vzniká sumáciou položiek (t.j. maximálne skóre v každej subškále je 60), globálne skóre LPI nepočíta. Keďže dotazník LPI nie je zatiaľ v našich podmienkach štandardizovaná metodika, overili prítomnosť tzv. common method bias a zistili sme, že v dátach nášho výskumného súboru nedochádza ku skresleniu výsledkov v súvislosti s použitím dotazníkovej metódy, pretože celková odchýlka extrahovaná Harmanovým jednofaktovým testom je 36,52% a je nižšia ako odporúčaná hranica 50% (Podsakoff et. al, 2003). Reliabilita v zmysle vnútornej konzistencie bola v dotazníku posudzovaná prostredníctvom Cronbachovej alfy a dosiahla uspokojivé hodnoty od 0,72 po 0,81. Na základe analýzy šikmosti a strmosti dát môžeme konštatovať, že v našom výskumnom súbore dochádza k odchýlke od normálneho rozdelenia dát, preto sme využili pri štatistických analýzach neparametrické postupy.

VÝSLEDKY

Cieľom nášho výskumu bolo porovnať výskumné podsúbory učiteľov, účastníkov KI a školských inšpektorov v jednotlivých faktoroch ich líderských praktík. Pre prehľadnosť výsledkov najprv uvádzame súborne ilustračný graf priemerných skóre v jednotlivých faktoroch v podsúboroch a následne tabuľky venované výsledkom v jednotlivých faktoroch dotazníka LPI.

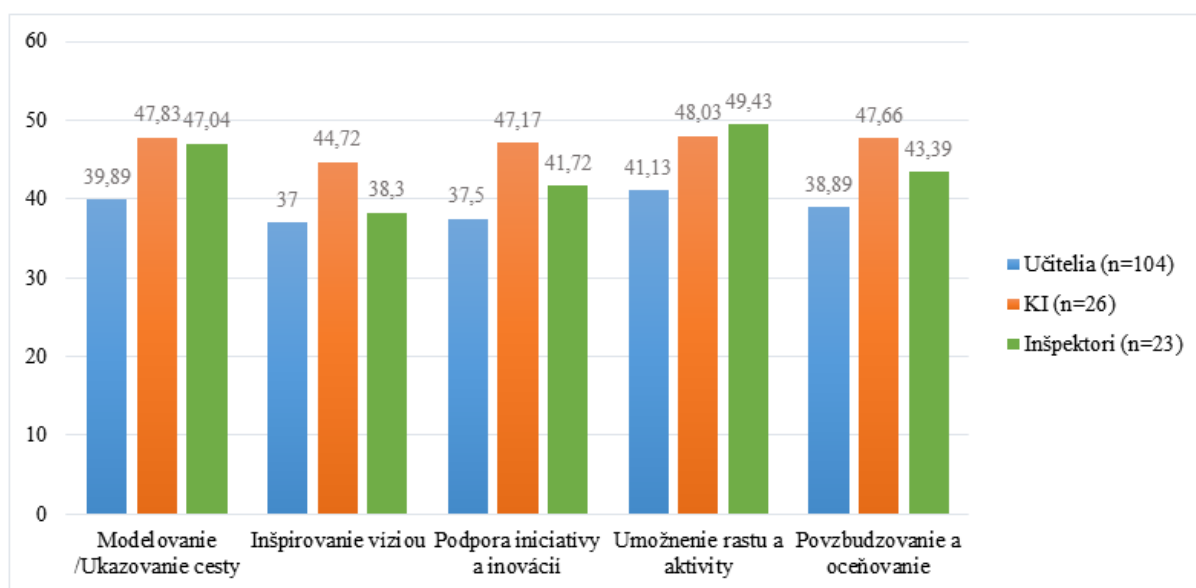
Ako prvé prezentujeme deskriptívne štatistické charakteristiky premenných dotazníka LPI v jednotlivých výskumných súboroch v tabuľke III.1.4.1.

Tabuľka III.1.4.1 Deskriptívne štatistiky faktorov dotazníka LPI podľa výskumných súborov

LPI		AM	SD	Medián	Min	Max	Šikmosť	Strmosť
Učítelia (n=104)	Modelovanie /Ukazovanie cesty	39,89	10,070	40,5	15	60	-0,202	-0,617
	Inšpirovanie víziou	37,00	10,435	36,5	9	60	-0,024	-0,766
	Podpora iniciatívy a inovácií	37,50	9,138	36,5	17	60	0,185	-0,497
	Umožnenie rastu a aktivity	41,13	9,456	42,5	20	60	-0,256	-0,928
	Povzbudzovanie a oceňovanie	38,89	9,756	37	19	60	0,05	-0,927
KI (n=26)	Modelovanie /Ukazovanie cesty	47,83	6,222	49	31	58	-1,021	1,086
	Inšpirovanie víziou	44,72	7,030	46	26	56	-0,573	0,267
	Podpora iniciatívy a inovácií	47,17	5,638	48	27	55	-1,66	4,643
	Umožnenie rastu a aktivity	48,03	6,434	48	35	60	-0,32	-0,505
	Povzbudzovanie a oceňovanie	47,66	8,905	49	23	59	-1,108	1,102
Inšpektori (n=23)	Modelovanie /Ukazovanie cesty	47,04	5,811	47	35	59	0,218	0,935
	Inšpirovanie víziou	38,30	10,196	39	19	60	-0,072	0,935
	Podpora iniciatívy a inovácií	41,72	6,412	42,5	27	50	-0,719	0,935
	Umožnenie rastu a aktivity	49,43	6,171	51	36	60	-0,621	0,935
	Povzbudzovanie a oceňovanie	43,39	9,139	42	24	60	-0,151	0,935

Vysvetlivky: AM - aritmetický priemer, SD - smerodajná odchýlka, Max - maximálne skóre, Min - minimálne skóre

Graf III.1.4.1 Ilustrácia porovnania priemerných skóre (AM) v jednotlivých faktoroch LPI medzi výskumnými súbormi



Podľa ilustračného grafu III.1.4.1 môžeme pozorovať, že najvyššie priemerné skóre (v grafe reprezentovanom aritmetickým priemerom) dosiahli takmer vo všetkých faktoroch LPI účastníci KI. Iba v jednom faktore účastníkov KI predčili školskí inšpektori a to vo faktore Umožnenie rastu a aktivity.

Porovnávanie medzi podsúbormi sme uskutočnili prostredníctvom neparametrického Mann Whitneyho testu, pričom sme následne vyčíslili koeficient tzv. Common Language Effect Size (CLES), čo je neparametrická alternatíva Cohenovho d , ktoré hovorí o veľkosti vecnej významnosti rozdielov medzi porovnávanými súbormi. Pre ľahkú čitateľnosť výsledkov uvádzame v tabuľkách práve koeficientu r_{CLES} počítané z Mann Whitneyho U skóre spolu s označením hladiny významnosti medziskupinových rozdielov.

Tabuľka III.1.4.2 Rozdiely medzi podsúbormi (učitelia, účastníci KI a inšpektori) vo faktore Modelovanie / ukazovanie cesty prezentované prostredníctvom koeficientu r_{CLES}

	Modelovanie /Ukazovanie cesty		
	Medián	Učitelia	Školskí inšpektori
Účastníci KI (n=29)	49	0,48***	0,16
Učitelia (n=104)	40,5	-	0,43***
Školskí inšpektori (n=23)	47	-	-

Vysvetlivky: *** $p \leq 0,001$

Podľa štatistického porovnania medziskupinových rozdielov sme štatisticky významné rozdiely na hladine významnosti 0,001 vo faktore Modelovanie / ukazovanie cesty zaznamenali medzi podsúbormi učiteľov a účastníkmi KI a učiteľmi a školskými inšpektormi, pričom v oboch prípadoch išlo o vecne slabé rozdiely. Učitelia dosiahli v tomto faktore najnižšie priemerné skóre. Rozdiely medzi školskými inšpektormi a účastníkmi KI neboli štatisticky významné.

Tabuľka III.1.4.3 Rozdiely medzi podsúbormi (učitelia, účastníci KI a inšpektori) vo faktore Inšpirovanie víziou prezentované prostredníctvom koeficientu r_{CLES}

	Inšpirovanie víziou		
	Medián	Učitelia	Školskí inšpektori
Účastníci KI (n=29)	46	0,44***	0,40*
Učitelia (n=104)	36,5	-	0,06
Školskí inšpektori (n=23)	39	-	-

Vysvetlivky: *** $p \leq 0,001$; * $p \leq 0,05$

Vo faktore Inšpirovanie víziou sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely medzi účastníkmi KI a učiteľmi (na hladine významnosti 0,001) a účastníkmi KI a školskými inšpektormi (na hladine významnosti 0,05), v oboch prípadoch išlo o vecne slabé rozdiely. Účastníci KI dosiahli vo faktore Inšpirovanie víziou najvyššie priemerné skóre. Rozdiely v priemernom skóre faktoru Inšpirovanie víziou neboli štatisticky významné.

Tabuľka III.1.4.4 Rozdiely medzi podsúbormi (učitelia, účastníci KI a inšpektori) vo faktore Podpora iniciatívy a inovácií prezentované prostredníctvom koeficientu rCLES

	Podpora iniciatívy a inovácií		
	Medián	Učitelia	Školskí inšpektori
Účastníci KI (n=29)	48	0,63***	0,54***
Učitelia (n=104)	36,5	-	0,31*
Školskí inšpektori (n=23)	42,5	-	-

Vysvetlivky: *** $p \leq 0,001$; * $p \leq 0,05$

Vo faktore Podpora iniciatívy a inovácií sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely medzi všetkými podsúbormi nášho výskumného súboru. Medzi účastníkmi KI a oboma ďalšími podsúbormi išlo o hladinu významnosti 0,001 a vecne o stredne veľký rozdiel a medzi podsúbormi učiteľov a školských inšpektorov išlo o hladinu významnosti 0,05 a vecne o slabý rozdiel. Najvyššie priemerné skóre opäť dosiahli účastníci KI.

Tabuľka III.1.4.5 Rozdiely medzi podsúbormi (učitelia, účastníci KI a inšpektori) vo faktore Umožnenie rastu a aktivity prezentované prostredníctvom koeficientu rCLES

	Umožnenie rastu a aktivity		
	Medián	Učitelia	Školskí inšpektori
Účastníci KI (n=29)	48	0,42***	0,13
Učitelia (n=104)	42,5	-	0,52***
Školskí inšpektori (n=23)	51	-	-

Vysvetlivky: *** $p \leq 0,001$

Tu vo faktore Umožnenie rastu a aktivity dosiahli najvyššie priemerné skóre školskí inšpektori. Štatisticky významné rozdiely sme našli medzi podsúbormi učitelia a účastníci KI, kde išlo vecne o slabý rozdiel a učiteľmi a školskí inšpektori, kde išlo o vecne stredne veľký rozdiel. V oboch prípadoch išlo o rozdiely na hladine významnosti 0,001. Štatistické rozdiely sa nepreukázali medzi podsúbormi účastníkov KI a školských inšpektorov.

Tabuľka III.1.4.6 Rozdiely medzi podsúbormi (učitelia, účastníci KI a inšpektori) vo faktore Povzbudzovanie a oceňovanie prezentované prostredníctvom koeficientu rCLES

	Povzbudzovanie a oceňovanie		
	Medián	Učitelia	Školskí inšpektori
Účastníci KI (n=29)	49	0,50***	0,29
Učitelia (n=104)	37	-	0,27*
Školskí inšpektori (n=23)	42	-	-

Vysvetlivky: *** $p \leq 0,001$; * $p \leq 0,05$

V poslednom faktore dotazníka LPI Povzbudzovanie a oceňovanie sa prejavili štatisticky významné rozdiely opäť medzi učiteľmi a účastníkmi KI (hladina významnosti 0,001 a vecne stredne silný rozdiel) a učiteľmi a školskými inšpektormi (na hladine významnosti 0,05 a o vecne slabý rozdiel), pričom najnižšie priemerné skóre dosiahli učiteľmi.

DISKUSIA

V štúdiu sme sa zamerali na porovnanie líderských praktík v zmysle prístupu transformatívneho líderstva od Kouzesa a Posnera, kde nás zaujímalo, ako sú na tom v porovnaní 3 skupiny rôzne skupiny pracovníkov školstva. Išlo o učiteľov, ktorí tvorili všeobecnú vzorku učiteľov Slovenska, s ktorou sme porovnávali ostatné dva podsúbory – účastníkov ročného vzdelávacieho programu KI a školskí inšpektori, čo sú podsúbory, ktoré môžeme považovať za lídrov v edukačnom prostredí, pretože účastníci KI sa na toto vzdelávanie hlásia a prechádzajú výberom, čo predpokladá ich osobné nastavenie stať sa či byť lídrom v edukácii. Školskí inšpektori patria z formálneho hľadiska kategorizácie pracovníkov školstva k riadiacim pracovníkom presahujúcim konkrétnu inštitúciu, teda ide o pozíciu, ktorá by mala byť spojená s líderskými charakteristikami.

Podľa výsledkov nášho výskumu v každej praktike líderstva štatisticky významne nižšie skórovali učelia, ktorí v podmienkach štúdie tvorili všeobecnú vzorku učiteľov, u ktorých sa nepredpokladá, že budú prirodzene disponovať líderskými praktikami, čo sa našim výskumom aj preukázalo. Najvyššie skóre najčastejšie dosiahli účastníci ročného vzdelávania Komenského inštitútu, čím sa preukázalo ich líderské nastavenie a aj ovládanie praktík transformatívneho líderstva podľa charakteristík Kouzesa a Posnera (2017) už v štádiu pred absolvovaním vzdelávacieho programu zameraného na podporu líderských kompetencií.

Deskriptívne ukazovatele nášho výskumu môžeme porovnať s deskriptívnymi ukazovateľmi respondentov diplomovej práce Strenáčikovej (2021). Výskumný súbor tvorilo 191 učiteľov ($AM_{vek} = 38,90$; $SD_{vek} = 11,89$; 29,32% mužov), išlo o učiteľov základných a stredných škôl. Priemerné skóre v jednotlivých faktoroch LPI tohto výskumného súboru boli vyššie ako v našom výskumnom súbore. Modelovanie /Ukazovanie cesty $AM=48,39$; $SD=6,86$ (v našom výskumnom súbore $AM=39,89$; $SD=10,07$), Inšpirovanie víziou $AM=42,73$; $SD=9,03$ 86 (v našom výskumnom súbore $AM=37,00$; $SD=10,435$), Podpora iniciatívy a inovácií $AM=44,05$; $SD=8,82$ 86 (v našom výskumnom súbore $AM=37,50$; $SD=9,138$), Umožnenie rastu a aktivity $AM=49,47$; $SD=6,76$ 86 (v našom výskumnom súbore $AM=41,13$; $SD=9,456$) a Povzbudzovanie a oceňovanie $AM=49,45$; $SD=6,96$ 86 (v našom výskumnom súbore $AM=38,89$; $SD=9,756$). Výskumný súbor Strenáčikovej tak dosiahol vyššie hodnoty vo všetkých faktoroch dotazníka LPI, čo mohlo byť spôsobené výberom a zložením výskumného súboru – Strenáčiková uskutočnila zber dát na základe dostupného a zámerného výberu respondentov a išlo iba o učiteľov základných (bez udania stupňa ZŠ) a stredných škôl.

Školskí inšpektori štatisticky významne vyššie v porovnaní s učiteľmi skórovali v štyroch líderských praktikách - *Modelovanie / ukazovanie cesty*, *Podpora iniciatívy a inovácií*, *Umožnenie rastu a aktivity* a *Povzbudzovanie a oceňovanie* a v jednej praktike - *Inšpirovanie víziou* nebol v našej štúdiu zaznamenaný štatisticky významný rozdiel. A teda školskí inšpektori sú v porovnaní s „bežnými“ učiteľmi disponujú takými líderskými praktikami, ako schopnosťou poskytovať ostatným príklady, ktoré sú v súlade so spoločnými hodnotami, vyhľadávať príležitosti, aktívne začínať z vlastnej iniciatívy a zároveň aktívne vyhľadávať inovatívne spôsoby, schopnosťou budovať vzájomnú dôveru a podporovať vzťahy v tíme a takisto schopnosťou lídra oceňovať jednotlivcov za ich osobný prínos. Od učiteľov nášho výskumného súboru sa školskí inšpektori nelíšia v praktike Inšpirovanie víziou a teda majú podobne rozvinuté schopnosti predvídať budúcnosť a na základe toho ponúkať podnetné a inovatívne nápady.

Medzi podsúbormi účastníci vzdelávania v KI a školskými inšpektormi sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel v troch líderských praktikách - *Modelovanie/Ukazovanie cesty*, *Umožnenie rastu a aktivity* a praktike *Povzbudzovanie a oceňovanie* a teda sú si navzájom podobní v tom, že vedia jasne deklarovať svoje hodnoty a presvedčiť ostatných, aby ich nasledovali, vedia byť ostatným príkladom, vedia budovať vzájomnú dôveru a vzťahy v tíme a napokon vedia vhodne oceniť angažovanosť druhých pre prácu v tíme / pre iných.

Účastníci ročného vzdelávania Komenského inštitútu v našom výskume sa ukázali významne odlišní v smere významne vyššej úrovne od respondentov zvyšných dvoch podsúborov v líderských praktikách *Inšpirovanie víziou* a *Podpora iniciatívy a inovácií*. Sú tak štatisticky významne odlišní a jedineční v schopnosti predvídať budúcnosť a na základe toho ponúkať podnetné a inovatívne nápady a schopnosti vyhľadávať príležitosti, aktívne začínať z vlastnej iniciatívy a zároveň aktívne vyhľadávať inovatívne spôsoby na zlepšenia, čo sú dôležité líderské praktiky najmä v zmysle snáh o zlepšovanie slovenského školstva.

V súhrne výskum preukázal, že štatisticky významne vyššie skórovali vo väčšine líderských praktík LPI účastníci ročného vzdelávacieho programu Komenského inštitútu (len vo faktore *Umožnenie rastu a aktivity* dosiahli vyššiu úroveň školskí inšpektori, pričom táto úroveň nebola štatisticky významne vyššia). Ako sme už spomenuli, ich jedinečnosť sa prejavila v takých líderských praktikách, ktoré poukazujú na ich výnimočnú byť predvídaví a produktívni v inovatívnych nápadoch, ako aj schopnosti byť angažovaní vo vyhľadávaní možností pre inovácie. Tento výsledok považujeme za prirodzený, keďže Komenského inštitút ponúka práve vzdelávanie potencionálnym lídrom či samotným školským lídrom, ktorí sa sami chcú vzdelávať a teda aj vnímajú potrebu zmeny a transformácie slovenského školstva.

Záver časti III

Výsledky empirickej štúdie zameranej na porovnanie úrovne líderských praktík transformatívneho líderstva podľa koncepcie Kouzesa a Posnera (2017) v rôznych skupinách pracovníkov školstva ukazujú, že metodika LPI, ktorá z tejto koncepcie vychádza, diferencuje transformatívne líderské praktiky v populáciách zo školského prostredia, ktoré možno kategorizovať na rôznej úrovni formálneho či neformálneho riadenia a vedenia. Za významné možno hodnotiť výsledky podporujúce vyššiu úroveň praktík transformatívneho líderstva u školských inšpektorov ako kategórie, ktorú možno označiť za formalizovane riadiacu, a rovnako u účastníkov komplexného vzdelávacieho programu organizovaného Komenského inštitútom zameraného na podporu líderstva v edukácii už na začiatku vzdelávania. Podporuje to aj proces výberu účastníkov tohto vzdelávania, ktorý odráža existujúce/vstupné kvality vybraných záujemcov o toho vzdelávanie, ako aj proces výberu účastníkov ako je v Komenského inštitúte nastavený.

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

IV. Koncipovanie požiadaviek na lídrov v edukačnom prostredí – štandardy a profesijné kompetencie

Vo všeobecnosti platí, že parametre kvality líderských zručností potrebné pre podmienky škôl sú nastavované v štandardoch, profesijných štandardoch či kompetenčných štandardoch, ktoré sú typicky vypracované relevantnými národnými až nadnárodnými telesami a majú rôzne ciele, rôznu konceptualizáciu, rôzne zameranie a rôznu mieru záväznosti – od stanovovania rámcov, cez odporúčania až po záväznosť pre účely naplnenia národných požiadaviek na profesionalizáciu riadenia a vedenia v školstve a/alebo akreditovanie vzdelávacích programov pre lídrov v edukačnom prostredí. Je široko rozšírený názor, že zvyšovanie štandardov na líderstvo a manažment je kľúčom k zlepšovaniu škôl. Čoraz viac sa to spája s potrebou pripravovať a rozvíjať lídrov pre ich náročné role.

Prehľadové štúdie zamerané na štandardy, profesijné kompetenčné štandardy a kompetenčné modely líderstva v edukácii (Sollárová et al. 2019b; Ďuricová, Sollárová, & Poliach, 2021) tvorili súčasť konceptualizačnej etapy výskumu projektu APVV 17-0557, ktorej cieľom bolo poskytnúť dostatočne reprezentatívny opis kľúčových termínov, rôznorodosti koncepčných a vývinových trendov od začiatku 21. storočia. Predstavíme prierez významných výstupov k tejto téme tak, aby čitateľ získal predstavu o súvislostiach ich konceptualizácií, účele a trendoch vývinu. Z dôvodu prehľadnosti bude prehľad štruktúrovaný do kontextu medzinárodného, severoamerického, európskeho/stredoeurópskeho a národného/slovenského.

IV.1. Medzinárodný kontext

Pre medzinárodný kontext je charakteristické zameranie prieskumov presahujúcich konkrétnu krajinu či dokonca kontinent, ktoré sa v prvom desaťročí 21. storočia snažili identifikovať charakteristiky lídrov v edukačnom prostredí, typicky predstavovaný top manažmentom škôl, teda riaditeľmi škôl, ktoré ich kolegovia/podriadení vnímali ako efektívne, resp. také, ktorými prispievali k úspešnosti školy. Ukážkou takto zameraného prieskumu je výskum Barbera et al. (2010), ktorí svoj výskum zamerali na *charakteristiky efektívnych lídrov*, pričom zachytili rôzne krajiny a kontinenty. Vo svojich výsledkoch pre Anglickú National College for School Leadership uvádzajú zoznam praktík, presvedčení, postojov a osobných prívlastkov typických pre efektívnych školských lídrov platných nezávisle od krajiny či svetadielu:

- Praktiky:

- budovanie zdieľanej vízie a zmyslu pre účel
- nastavenie vysokých výkonových očakávaní
- rolové modelovanie správania a praktík
- dizajnovanie a manažovanie vyučovania a učebného programu
- vytváranie efektívnych tímov v rámci školského zboru a distribuovanie líderstva
- chápanie ľudí a rozvoj ľudí
- ochrana učiteľov pred témami, ktoré by ich rušili pri práci
- vytvorenie školskej rutiny a noriem pre správanie
- monitorovanie výkonu.

- Presvedčenia, postoje a osobné atribúty:
 - zameranie na výsledky študentov a študenti uprednostnení pred osobnými či politickými záujmami
 - reziliencia a vytrvalosť v cieľoch
 - ochota chápať ľudí a kontext
 - ochota riskovať a čeliť akceptovaným presvedčeniam a správaniu
 - sebauvedomenie a schopnosť učiť sa
 - optimizmus a entuziazmus.

Výsledky podobne zameraného výskumu prezentuje aj Early (2012), v ktorom predstavuje, aké správanie, kvality, atribúty a zručnosti potrebujú školskí lídri mať, aby úspešne viedli svoje školy. Prehľad (Early, 2012, s. 2) obsahuje charakteristiky vynikajúcich riaditeľov škôl ako školských lídrov, ktoré boli výsledkom názorov kolegov na svojich riaditeľov. Tieto sa zriedkakedy týkali štruktúr alebo systémov, prevažne sa zameriavali na osobné a profesionálne atribúty, podľa frekvencie výskytu vo výpovediach vytvorili nasledovné poradie:

- Jasná vízia zameraná na študenta s cieľom rozvinúť ich potenciál, maximalizovať ich well-being a výsledky/výkon.
- Dostať to najlepšie z ľudí/kolegov, čo súviselo s ich prístupom k líderstvu a osobnými zručnosťami
 - motivovanie, povzbudzovanie, dôvera a oceňovanie kolegov
 - modelovanie, vedenie príkladom, najmä vo vyučovaní
 - poskytovanie príležitostí prevziať zodpovednosť a zúčastniť sa rozvojových programov
 - podpora odborného rastu
 - povzbudzovanie iniciatívy a podpora experimentovania
 - prejavovanie záujmu a oceňovanie, povzbudzovanie a pomoc pri napredovaní
 - zameranie na komunitu, angažovanie sa v miestnej komunite
 - budovanie tímov a ich splnomocňovanie
- Dostupnosť a ochota počúvať
- Inovatívnosť
- Entuziazmus
- Rozhodnosť
- Zručnosti efektívnej komunikácie
- Zameranie na kvalitu, predovšetkým učenia sa a vyučovania, vysoké očakávania, snaha o excelentnosť.

Zo súčasnej perspektívy možno konštatovať, že stúpa počet krajín, ktoré mnohé z uvedených charakteristík obsiahli v národných štandardoch či kompetenčných rámcoch, ktoré sa využívajú na rôzne účely, najmä na rámcovanie požiadaviek na kvality lídrov v edukačnom

kontexte, a tým aj na zameranie vzdelávacích a rozvojových programov na podporu takto špecifikovaných požiadaviek.

IV.2. Severoamerický kontext

Jedným z prvých vplyvných telies, ktoré sa v severoamerických podmienkach pričínili o vytvorenie národných štandardov pre líderstvo v školách je The National Policy Board for Educational Administration (NPBEA), v roku 2002 boli výsledkom štandardy určené pre školských lídrov (school leaders) s cieľom nastaviť parametre kvality líderských zručností potrebných pre podmienky škôl (ISLLC Standards). Tieto štandardy uplatňujú princíp konceptualizácie cez poznatky, zručnosti a prax, správanie a atribúty ako dispozičná zložka. Štandardy sú kategorizované v šiestich (ISLLC Standards, 2002) doménach: 1) vízia a misia, 2) vyučovanie a učenie sa, 3) manažovanie systémov a klímy, 5) spolupráca s kľúčovými partnermi, 5) etika a integrita a 6) širší kontext vzdelávania.

NPBEA aktualizovalo pôvodné ISLLC štandardy v roku 2015 s označením Professional Standards for Educational Leaders (PSEL). Aktualizácia štandardov bola reakciou na zmenené prostredie v takých parametroch ako rozvoj technológií, zmeny v demografii aj štruktúre rodiny, vystavenie škôl konkurenčným tlakom na trhu a zodpovednosť za výsledky študentov. Štandardy sú určené všetkým úrovňam edukačného líderstva, pričom podľa explicitného vymenovania úrovni sa jedná o riadiacich pracovníkov školy (leaders in administrative roles) a regionálneho školstva (principals, assistant principals, district leaders). V nových štandardoch je silnejší dôraz na študenta a jeho učenie sa, ako aj na význam ľudských vzťahov nielen v líderstve, ale aj vo vyučovaní (teaching) a učení sa študentov (student learning).

V ďalšom modeli - Leadership Competencies for Learner-centered, Personalized Education (LCLCPE, CCSSO 2017) – sú zdôraznené aspekty líderstva pre personalizované, na žiaka zamerané vzdelávanie a objavuje sa v nich konceptualizácia cez kompetencie. Model je vytvorený ako pomôcka pre rozvoj a podporu efektívnych lídrov s dôrazom na potrebu transformatívneho líderstva. Pomáha tiež pri identifikovaní vedomostí, zručností a dispozícií, ktoré musia lídri rozvíjať, aby vytvárali na žiaka zamerané, personalizované učebné prostredie. Kompetencie sú štruktúrované do jednej východiskovej domény (vízia, hodnoty a kultúra lídra) a 3 podporných domén (podpora výkonu druhých, osobné zručnosti lídra a zdieľaná zodpovednosť). Napriec každou z domén prechádzajú témy inovácie, riadenia zmeny a na študenta zameraných prístupov.

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

Tím uznávaných expertov z oblasti edukačného líderstva (Tomal, Schilling, & Wilhite, 2014) vyvinul štandardy (Standards Based Teacher Leadership), v ktorých syntetizujú nielen model TLMS z r. 2010, ale aj záväzné štandardy ICLE z r. 2002, pričom doplnili svoj vzťahový rámec o kľúčové kompetencie identifikované z aktuálneho výskumu líderstva

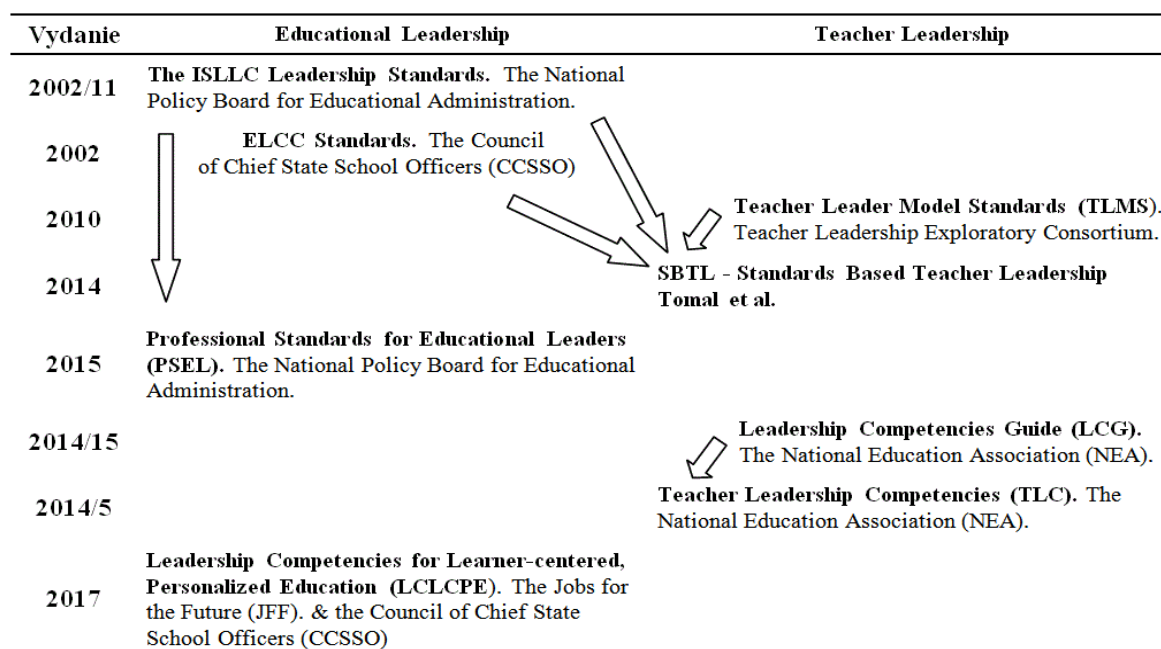
aplikovaného pre vzdelávanie. Táto štruktúra prepája kompetencie, líderstvo a výsledky zamerané na zlepšenie školy. Autori proklamujú, že učiteľskí lídri pridávajú do školského prostredia kapacitu líderstva, keďže môžu „mentorovať, obhajovať, koučovať a byť hovorcami“ študentov a kolegov na svojej škole. Efektívni učiteľskí lídri majú zručnosti, ktorými podporujú víziu, misiu a ciele svojej školy, a zároveň podporujú učiteľskú profesiu.

Ďalšia nezávislá iniciatíva učiteľských asociácií vo vytváraní štandardov učiteľského líderstva (teacher leadership standards) bola výsledkom spolupráce telies: The National Education Association (NEA), the National Board for Professional Teaching Standards, a the Center for Teaching Quality, výsledkom boli modely Leadership Competencies Guide (LCG) a The Teacher Leadership Competencies (TLC; 2014/15). Účelom modelov bolo dizajnoviť rámec vízie edukačného líderstva a premietnuť túto víziu do sady kompetencií, ktoré by reprezentovali ašpiračnú víziu pre transformatívne edukačné líderstvo. Kompetencie sú štruktúrované ako inštruktážne líderstvo (zdieľanie inovatívneho vyučovania s druhými/kolegami), strategické líderstvo (fungovanie na úrovni mimoškolských, správnych a národných úrovní pri tvorbe stratégií) a asociačné líderstvo (ako tvoriť a viesť tím).

V roku 2008 skupina vzdelávateľov vytvorila Teacher Leadership Exploratory Consortium, pre účely preskúmania aktuálneho výskumu zameraného na vodcovské roly učiteľa. Výsledkom iniciatívy bola publikácia Teacher Leader Model Standards (2010), ktorá vysvetľuje účel takýchto štandardov, ktorým je stimulovať dialóg medzi partnermi v rámci učiteľskej profesie o tom, čo tvorí poznatky, zručnosti a kompetencie, ktoré si učitelia potrebujú osvojiť vo vodcovských rolách v prostredí škôl a v ich profesii.

Uvedené trendy vývoja modelov znázorňuje Obrázok IV.2.1.

Obrázok IV.2.1. Vývojová následnosť vybraných štandardov líderstva v edukácii



Vysvetlivky: Vydanie – rok publikovania štandardov; Educational Leadership – zameranie na educational a school leadership; Teacher Leadership – zameranie špecifickejšie na teacher leadership (prevzaté zo Sollárová et al., 2019b, s. 231)

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

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

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

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

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

IV.3. Európsky kontext

Špecifikum európskeho kontextu je dané nielen prevažujúcim zameraním na školské líderstvo (school leadership), ale najmä medzinárodnými diskusiami a projektami, ktoré mapovali na jednej strane špecifickosť jednotlivých krajín, a na druhej strane snahu nastavovať jednotiace parametre prístupu národných politík v prístupoch k edukačnému líderstvu na úrovni jeho koncipovania a na úrovni jeho podpory/vzdelávania/pripravy. Ako ukážku demonštrujeme podobu národného prístupu (a) a výraznejšie sa zameriame na európske medzinárodné projekty (b).

(a) Národná úroveň

V roku 2004 bol v Anglicku zriadený súbor národných štandardov pre riaditeľov, v ktorom boli zatriedené hlavné postupy profesionálneho líderstva a manažmentu v šiestich kľúčových oblastiach (Successful school leadership, Education Development Trust, 2016). Tieto postupy je možné aplikovať na všetky štádiá a typy škôl a sú ďalej rozdelené na poznatky, odborné vlastnosti, spôsobilosti a zručnosti, ako aj kroky potrebné na ich dosiahnutie. Patrí sem:

- *Formovanie budúcnosti* – zahŕňa budovanie spoločnej vízie a strategického plánu školy (v spolupráci s orgánmi na regionálnej či vládnej úrovni), ktorý motivuje personál a ostatných členov komunity;
- *Vedenie učenia a učenia sa* – riaditelia sú zodpovední za zlepšovanie kvality učenia a učenia sa a za výsledky študentov. Znamená to stanovanie vysokých očakávaní, monitorovanie a hodnotenie efektivity vzdelávacích výsledkov. Úspešné vzdelávacie prostredie zabezpečí, že študenti budú efektívni, entuziastickí, nezávislí a naklonení celoživotnému vzdelávaniu;
- *Sebarozvoj a práca s ostatnými* – budovanie vzťahov a odbornej vzdelávacej komunity prostredníctvom riadenia výkonu a efektívneho profesijného rozvoja personálu;
- *Riadenie organizácie* – zlepšovanie organizačnej štruktúry prostredníctvom sebahodnotenia, organizácie a riadenia ľudí a zdrojov s cieľom budovania kapacít zamestnancov a efektívneho rozdeľovania zdrojov;
- *Zaistenie zodpovednosti* – riaditelia sú zodpovední voči študentom, rodičom, zriaďovateľom, lokálnym úradom a celej komunite poskytovať vysokokvalitné

vzdelávanie s cieľom podpory kolektívnej zodpovednosti v rámci celej školskej komunity a prispievania do vzdelávacích služieb v širšom kontexte;

- *Upevnenie komunity* – budovanie vzťahov a spolupráca s inými školami, rodičmi a úradmi s cieľom zdieľania odborných poznatkov a zaistenia blaha detí.

(b) Medzinárodné európske projekty

Medzinárodné európske projekty mapovali aktuálny kontext a situáciu školského líderstva v partnerských krajinách, identifikovali spoločné témy, ktoré zjednocovali edukačných lídrov a tvorcov politík naprieč Európou. Prvé analýzy zúročil materiál Európska kvalifikačná sieť pre efektívne školské líderstvo (A European Qualification Network for Effective School Leadership, 2011), kde 12 zúčastnených partnerov (SR a ČR mali status kooptovaných partnerov) v rámci svojich krajín hodnotili *dôležitosť jednotlivých tém edukačného líderstva* vo svojich krajinách. Výsledkom vyhodnotenia bola sada kľúčových *domén* (1 – 5), ktoré obsahli všetky témy líderstva; tie sú špecifikované v rámci komponentov. Domény boli vnímané ako široké kategórie líderstva, ktoré sú členené na jednotlivé *komponenty* líderstva, ktoré sú vo vzťahu k špecifickým a detailným požiadavkám.

- (1) Politické a kultúrne očakávania a ich prevod do vnútorného významu a smerovania.

Komponenty:

- a. Rozvoj líderstva a riadenie zmeny
- b. Rozvoj strategického plánovania
- c. Prevod externých požiadaviek na interný význam/zmysel
- d. Negociovanie a komunikovanie zmyslu, vízie a misie
- e. Posilnenie etických štandardov.

- (2) Chápanie a podpora učiteľov a ostatných pracovníkov zboru. Komponenty:

- a. Zlepšovanie vyučovania a učenia sa študentov
- b. Posilnenie kompetencií učiteľov v ich predmetoch, didaktike, metodológii, riadení triedy a IKT
- c. Budovanie tímovej práce a distribuovaného líderstva
- d. Zabezpečenie riadenia výkonu a hodnotenia
- e. Rozvoj účinného riadenia ľudských zdrojov
- f. Vytvorenie kultúry profesionálneho/odborného učenia sa.

- (3) Skultúrňovanie a štruktúrovanie škôl (v smere podpory práce, nie prekážok práce v hlavných činnostiach vyučovania a učenia sa žiakov/študentov). Komponenty:

- a. Rozvoj školského líderstva a manažmentu
- b. Vytváranie efektívnej organizačnej a komunikačnej kultúry
- c. Budovanie primeraných organizačných štruktúr
- d. Plánovanie a manažovanie ľudských, materiálnych a finančných zdrojov
- e. Zabezpečenie transparentného rozhodovania.

(4) Práca s partnermi a externým prostredím. Komponenty:

- a. Budovanie a udržiavanie vzťahov s rodičmi, širšou školskou komunitou a relevantnými inštitúciami na lokálnej aj národnej úrovni
- b. Kooperovanie s agentúrami a organizáciami, inštitúciami mimo školu na miestnej, národnej a medzinárodnej úrovni
- c. Sieťovanie s inými školami.

(5) Osobný rozvoj a rast. Komponenty:

- a. Rozvíjanie a udržiavanie líderských kompetencií kontinuálnym profesionálnym rozvojom
- b. Budovanie peer sietí na lokálnej, národnej alebo medzinárodnej úrovni.

Materiál má odporúčací charakter pre uplatnenie v rozvíjaní líderstva v každej krajine a má slúžiť ako inšpiratívny materiál pre realizátorov aj tvorcov národných vzdelávacích politík.

IV.4. Stredoeurópsky kontext

Stredoeurópska spolupráca v školstve (CECE) je medzinárodná spolupráca zriadená v roku 1997 a obnovená v roku 2007 medzi ministerstvami školstva v Rakúsku, Českej republike, Maďarsku, Slovensku a Slovinsku. V rámci tejto spolupráce sa ministerstvá zaviazali k podpore implementácie medzinárodných projektov v oblasti vzdelávania, ktorá je v súlade s cieľmi Európskej komisie. Práve CECE v roku 2008 spustila prvý projekt, ktorý bol zameraný na školské líderstvo – *Rola školského líderstva v tvorbe vzdelávacieho prostredia, ktoré napomáha efektívnemu učeniu sa s osobitým zreteľom na zlepšenie kvality aktivity učiteľov* [The Role of School Leadership in Creating a Learning Environment that is Conducive to Effective Learning with Special Regard to the Improvement of the Quality of Teacher Activity]. Ďalší projekt z roku 2010 niesol názov *Školské líderstvo pre efektívne učenie sa* [School Leadership for Effective Learning] a v roku 2011 nasledoval projekt *Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve* [International Co-operation for School Leadership].

Dôvodom pre výber témy školské líderstvo bol rýchlo rastúci medzinárodný záujem o túto problematiku, založený na výsledkoch medzinárodných výskumov ako napríklad správa OECD z roku 2008 s názvom *Zlepšovanie školského líderstva* [Improving School Leadership], ktorá opisuje významný dopad školského líderstva na motiváciu učiteľov a kvalitu vzdelávania.

Jedným z výsledkov počiatočnej fázy spolupráce, prvého projektu, bola publikácia z roku 2009 s názvom *Rola školského líderstva v zlepšovaní učenia sa* [The Role of School Leadership in the Improvement of Learning], ktorá opisovala hlavný výsledok – vytvorenie teoretického základu pre výskum a spoluprácu, na základe ktorého boli dosiahnuté dodatočné výsledky: súhrn správ partnerských krajín, regionálne závery, odporúčania ohľadom politík spolu s analytickými správami krajín o súčasnom stave a stratégiách rozvoja školského líderstva vo vzdelávacom systéme zúčastnených stredoeurópskych štátov. Na základe spoločnej štruktúry a prístupu, z ktorých vyplynuli spoločné kritériá, vznikol medzinárodný porovnávací súhrn založený na správach jednotlivých krajín, záveroch a odporúčaní ohľadom vzdelávacích politík.

Všeobecný záver súhrnnej správy konštatoval, že školské líderstvo si vyžaduje dodatočné zlepšenie vo všetkých partnerských krajinách s osobitným zreteľom na nasledovné oblasti: intenzívnejšia spolupráca medzi osobami s rozhodovacou právomocou v rôznych oblastiach a na rôznych úrovniach, iniciatívy s cieľom podpory pozície lídrov vo verejnom vzdelávaní ponúkajúce kontinuálny profesijný rozvoj, efektívnejšie vzdelávanie, väčší dôraz na výber a hodnotenie, rozsiahlejší výskum s výsledkami založenými na dôkazoch. Správy partnerských krajín vypovedali o tom, že na rozdiel od povinností a úloh školských lídrov, legislatívne dokumenty všetkých piatich krajín neobsahovali takmer žiadne informácie o kompetenciách lídrov potrebných pre efektívne vykonávanie ich práce. Bez jasne vymedzených kompetencií školských lídrov je veľmi náročné upevniť ich pozíciu a realizovať náležitý nábor, výber a hodnotenie. Po zvýraznení týchto nedostatkov sa partneri rozhodli pokračovať v spolupráci s cieľom podpory už spomenutých spôsobov zlepšenia školského líderstva a zamerali sa na kompetencie školských lídrov. Spolupráca pokračovala formou výskumov a rozvoja a zúčastňovali sa jej všetky zainteresované osoby – riaditelia škôl, vzdelávatelia, osoby s rozhodovacou právomocou.

Nasledujúci projekt *Školské líderstvo pre efektívne učenie sa* (IMPROVING SCHOOL LEADERSHIP IN CENTRAL EUROPE, 2010) bol zameraný na rozvoj národných kompetenčných profilov školských lídrov, ktoré môžu slúžiť ako základ pre výber, vzdelávanie a doškoloňovanie lídrov. Hlavným dôvodom bolo nadobudnutie všeobecnej predstavy o kompetenciách školských lídrov, ktorá obsahuje názory všetkých relevantných zainteresovaných osôb.

V rámci následného projektu *Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve* (International Co-operation for School Leadership; ICSL) v rokoch 2011-2012, zameraného na vytvorenie kompetenčného profilu školských lídrov, na základe výskumu 5 zúčastnených stredoeurópskych krajín vrátane Slovenska, bol vytvorený kompetenčný profil prezentovaný v správe Schratz et al. (2013). Kľúčovými konceptami pre koncipovanie kompetenčného profilu boli koncepty (a) rámec, (b) štandardy a (c) kompetencie.

(a) Rámec (framework)

Podľa UNESCO dokumentu (2006, s. 36, in Schratz et al., 2013), *rámec* často zahŕňa podrobnosti o štandardoch a kompetenciách. Pod nadpisom *Profesijné štandardy a kompetenčné rámce* sa píše, že „niektoré krajiny sa rozhodli vytvoriť kompetenčný rámec s cieľom riešenia problému náboru, školenia a rozvoja riadiaceho personálu. Tieto rámce sú spoločne navrhnuté odborníkmi a organizujúcimi orgánmi a určujú a opisujú poznatky a kompetencie nutné pre efektívne riadenie školy. Sú určené na zostavenie vzdelávacích rozvojových programov. Čiastočne umožňujú aj výber vzdelávateľov a akreditovanie ich programov. Môžu byť tiež súčasťou pravidelného hodnotenia riaditeľov“ (školských lídrov), „a programov profesijného rozvoja, ako bude ich kariéra napredovať. Všetky rámce v podstate pozostávajú z rovnakých prvkov, ale ich definície a poradie sa líšia vzhľadom k rôznym prioritám.“ Z toho vyplýva, že rámce vytvárajú kritériá a príležitosti pre zlepšenie sebahodnotenia začínajúcich školských lídrov, zabezpečujú ich prípravu a sú nástrojmi pre riadenie efektívneho náboru a výberu školských lídrov. Taktiež umožňujú reakciu na spätnú väzbu a osobný a profesijný rozvoj lídrov.

(b) Štandardy

Britský register pracovných štandardov (Occupational Standard Directory, in Schratz et al., 2013) poskytuje jasnú operatívnu definíciu „štandardov“: „...Štandardy... definujú schopnosti, ktoré sa vzťahujú na pracovné pozície alebo profesie vo forme výkonu, poznatkov a dôkazov potrebných pre potvrdenie ich kompetencie. Predstavujú kľúčové aktivity, ktoré spadajú pod príslušnú profesiu, a to za všetkých okolností. *Môžu sa využiť ako:* opis osvedčených postupov v konkrétnych oblastiach práce; vyjadrenie kompetencie, ktorá zoskupuje zručnosti, poznatky a vedomosti potrebné na vykonávanie určitej práce; nástroj pre manažerov na riadenie širokej škály zamestnancov a kontrolu kvality; rámec na vzdelávanie a rozvoj.“

Reálna podoba štandardov je tvorená členeným dlhým zoznamom povinností – úlohy, funkcie a povinnosti líderskej pozície, ktoré sú bežne súčasťou opisu práce. Tak dlhé zoznamy povinností sa síce hodia do kontrolného zoznamu, ale odvracia sa pozornosť od zručností a predpokladov, ktoré stoja za dosiahnutými výsledkami a zabúda sa aj na kontext týchto výsledkov.

(c) Kompetencie a schopnosti

Definícia *OECD* (2005, s. 4) definuje kompetenciu ako „viac než len poznatky a zručnosti. Predstavuje schopnosť splniť náročné požiadavky pomocou využitia a mobilizácie psychosociálnych zdrojov (vrátane zručností a postojov) v konkrétnej situácii.“

Kompetencie môžu byť definované ako poznatky, zručnosti a postoje, ktoré vyplývajú z konania určitej osoby.

Tak ako uvádza Schratz (2013) v správe z projektu International Co-operation in School Leadership z roku 2011-12, líderské kompetencie nie je jednoduché „zmerať“ prostredníctvom „stanovených štandardov“, pretože sú kombináciou poznatkov, zručností a hodnôt. Líderské aktivity predstavujú podľa neho širokú škálu oblastí v spoločenských situáciách, takže štandardizácia je zložená z rôznych úrovní možnosti interpretácie, v dôsledku ktorej sa otvára široké spektrum so „stanovenými“ štandardmi na jednej (napr. prísne právne záležitosti) a „dynamickými“ štandardmi na druhej strane (kompetencie, ktoré nie je jednoduché „zmerať“).

Príklad č. 1: Štandardy bez priestoru na interpretáciu (ukážky):

- Školský líder pozná pravidlá školy a prispôsobuje im svoju každodennú prax.
- Školský líder zabezpečuje dodržiavanie všetkých zákonných ustanovení a pokynov riadiacich školských orgánov.
- Školský líder zabezpečuje rešpektovanie úradných dokumentov a školského poriadku.

Očakávané konanie sa nachádza v zóne určitosti, čo znamená, že je jednoduché stanoviť čo bude štandard a čo sa dá očakávať pri „meraní“ kompetencie. Tak ako to demonštrujú aj ukážky, v tomto prípade sú štandardy veľmi opisné, opisujú konkrétne postupy.

Príklad č. 2: Štandardy s čiastočným priestorom na interpretáciu (ukážky):

- Školský líder pravidelne pozoruje kvalitu učenia a výsledky žiakov.
- Školský líder usmerňuje učiteľov, dáva im náležité pokyny, odstraňuje chyby a sťažnosti.

- Školský líder vykonáva hodnotenie s cieľom zistenia, či škola dosiahla ciele stanovené v pláne rozvoja školy.

Očakávané konanie sa nachádza v zóne nejednoznačnosti, čo znamená, že osoba môže konať rôzne a existuje viacero možností výsledkov „merania“ kompetencie, preto štandard musí zostať dynamický.

Príklad č. 3: Štandardy so širokým priestorom na interpretáciu (ukážky):

- Školský líder je zodpovedný za vedenie školy a udržiavanie dobrých vzťahov medzi školou, žiakmi, zákonnými zástupcami a zvyšným personálom zodpovedným za výučbu.
- Školský líder je zodpovedný za vytvorenie strategického plánu pre personálne požiadavky a osobný rozvoj.
- Školský líder vytvára aktivity s cieľom zlepšenia školy.

Očakávané konanie sa nachádza v zóne neurčitosti, čo znamená, že konanie osoby nie je možné vopred určiť rovnako ako výsledky „merania“ kompetencie, preto musí štandard zostať veľmi dynamický. V tomto prípade štandardy predstavujú rámec alebo súbor všeobecných zásad (napr. „školský líder určuje zameranie“).

Na základe uvedených súvislostí a prijatých definícií publikácia následne opisuje kompetencie, ktoré vznikli na základe výskumu v rámci projektu *Medzinárodná spolupráca v školskom lídersipe* (ICSL) v rokoch 2011-2012. Tzv. *Stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov* opisuje jasný súbor kompetencií (ktoré zainteresované osoby a školskí lídri označili ako potrebné) pre tých, ktorí zvažujú prevzatie pozície hlavného školského lídra.

Národné a stredoeurópske kompetenčné profily a závery, ktoré boli z nich vyvedené inšpirovali partnerov k vytvoreniu Stredoeurópskeho kompetenčného rámca pre školských lídrov, ktorý môže slúžiť ako základ pre rôzne úpravy a použitia. Cieľom tohto (tretieho) projektu (2011-2012) bolo pretransformovať profily na štruktúrovaný rámec a nájsť možnosti, ako ho prispôbiť národným vzdelávacím programom pre školských lídrov.

Metodológia výskumu (podľa Schratz et al., 2013) pozostávala z vedenia národných seminárov pre lídrov a osoby s rozhodovacou právomocou a z vykonania a analýzy prieskumov vo forme dotazníkov. Cieľom seminárov a prieskumu bolo zistiť, aké sú očakávania a požiadavky zainteresovaných osôb od úspešných lídrov. Očakávania a požiadavky boli následne pretransformované na formy správania, aktivity a postoje k situáciám, ľuďom a procesom. Na základe výsledkov národných seminárov, tímy odborníkov zostavili kompetenčnú štruktúru, ktorá pozostávala z nasledovných 9 oblastí:

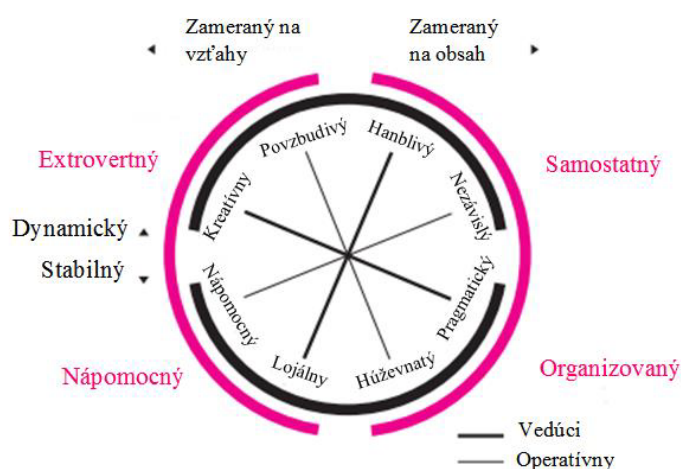
1. Vypracovanie stratégie
2. Vedenie procesov učenia a učenia sa
3. Manažment a rozvoj školy ako organizácie
4. Manažment organizačných zdrojov, rozvoj ľudských zdrojov, riadenie kolegov
5. Podpora transparentnosti, prevzatie zodpovednosti, vernosť kvalite
6. Pozitívny pohľad na svet; optimizmus
7. Etické správanie; morálny aspekt líderstva

8. Kompetencie líderstva; osobné znaky

9. Partnerstvo – spolupráca, nadviazanie kontaktov a tvorba sietí

Po navrhnutí štruktúry sa odborníci zamerali na testovanie jej relevantnosti prostredníctvom zbierania ďalších dát v prieskume formou dotazníka.

Posledným krokom bolo zostavenie národných kompetenčných profilov, ktoré predstavovali spomínané očakávania a požiadavky a umožňovali meranie líderských kompetencií a poskytovali informácie ohľadom potenciálneho nutného rozvoja. Na ich zostavenie bol použitý model RDA (Role Diagrammatic Approach), ktorý opisuje ľudské správanie z holistického hľadiska a môže byť použitý ako nástroj na meranie. (RDA obsahuje viac ako 30 tisíc slov a výrazov na opis správania, z ktorých vie následne vytvoriť profil človeka alebo opis súboru vzorcov správania). Model pozostáva z troch rozmerov a ôsmich poloosí (Obrázok IV.4.1).



Obrázok IV.4.1 RDA osi (zdroj: Schratz et al., 2013, s. 15)

Očakávania a požiadavky získané zo seminárov a dotazníkov boli aplikované do modelu RDA, ktorý vytvoril profil pre každú partnerskú krajinu.

Na základe kvantitatívnej analýzy národných profilov bolo preukázané, že existujú isté rozdiely v odpovediach testovaných piatich krajín, a teda aj v kompetenčných profiloch opisu ideálneho a úspešného školského lídra. Tieto rozdiely môžu byť spôsobené odlišnými zákonmi a správou daných štátov. Spoločným znakom boli silné organizačné zručnosti (zodpovedajúce poloosi označenej ako *Húževnatý*), ktoré boli považované za veľmi dôležité pre školských lídrov v každej krajine.

Kompetenčný profil môže byť užitočný pri tvorbe kurzov a učebných plánov školského líderstva a môže byť zdrojom metód rozvoja, ktoré sú v súlade s plánovanými zmenami zabezpečujúcimi najlepších odborníkov.

Taktiež môže byť užitočný pri tvorbe špeciálne navrhnutých programov rozvoja pre školských lídrov, ktoré sú založené na porovnávaní ich optimálnych a skutočných kompetencií. Tieto porovnávania slúžia hlavne na dôkladné porozumenie očakávaní od líderstva a od osoby ako takej. Rozvoj je založený na dynamike, ktorá pramení z týchto odlišností.

Hlavný produkt projektu – *Stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov* bol označený ako „Central 5“. Tento názov odkazuje na 5 stredoeurópskych krajín, ktoré sa

podieľali na tvorbe rámca; 5 kompetenčných oblastí, ktoré tvoria štruktúru rámca a taktiež na presvedčenie, že tieto oblasti sú „centrálne“, teda najdôležitejšie a najnutnejšie pre úspešných lídrov 21. storočia.

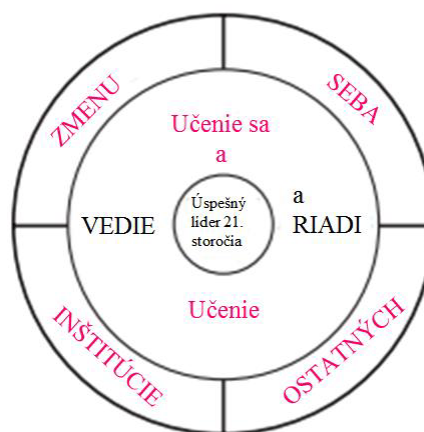
Správa z projektu Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve (International Co-operation for School leadership) v r. 2011 (Schratz et al., 2013), v rámci ktorého bolo zastúpené aj Slovensko (prof. PaedDr. Alena Hašková PhD., Ing. Vladimír Laššák PhD., prof. Ing. Miriam Bitterová PhD.), obsahuje výsledky projektu zhmotnené v podobe hlavného produktu – kompetenčného rámca pre školských lídrov s názvom Central 5. tento kompetenčný rámec je aj v samotnej správe hodnotený ako jedinečný vo viacerých polohách:

- (1) Je to model vychádzajúci z dopytu, založený hlavne na empirickom výskume a skúmaní praxe, ktorý obsahuje všetky dostupné modely a výsledky výskumov.
- (2) Rámec je stredoeurópsky. Väčšina už existujúcich kompetenčných rámcov bola vytvorená v anglosaských krajinách, v ktorých je používanie kompetencií dlho zaužívané. Avšak v stredoeurópskom regióne je tento prístup pomerne nový.
- (3) Keďže tento rámec bol vytvorený v rámci medzinárodnej spolupráce, nie je priamo prepojený so vzdelávacím systémom konkrétnej krajiny. Namiesto toho bolo cieľom vytvoriť neutrálny a vyvážený model, založený na moderných vzdelávacích teóriách a spoločných európskych predstavách.

Predmetom projektu boli kompetencie školského lídra a rozvoj (príprava a vzdelávanie) školských lídrov v regióne. Partneri z Rakúska, Českej republiky, Maďarska, Slovenska a Slovinska sa snažili na základe výsledkov 3-ročnej spolupráce vytvoriť prvý medzinárodný kompetenčný rámec pre školských lídrov vychádzajúci z očakávaní hlavných zainteresovaných osôb ako sú školskí lídri, učitelia, školitelia lídrov, odborníci na vzdelávanie a tvorcovia politik.

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

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



Obrázok IV.4.2. Hierarchia kompetenčných oblastí v rámci Central 5 (podľa Schratz et al., 2013, s. 38)

Na základe prehľadu relevantnej literatúry, analýzy zozbieraných údajov, interpretácie výsledkov adaptácie kompetenčného rámca v danej krajine, prípadových štúdií a porovnávacej štúdie švédskych odborníkov (ktorí sa zapojili do posledného štádia spolupráce) za kľúčový

prvok zodpovedajúci hlavnému zameraniu školy bolo označené „učenie a učenie sa“ (teaching and learning). Znamená to, že hlavnou úlohou školského lídra je podpora učenia a učenia sa na všetkých úrovniach. Táto priorita je vyjadrená aj na obrázku IV. 3., kde „Vedenie a riadenie učenia a učenia sa“ je umiestnené v strede, zatiaľ čo umiestnenie ostatných kompetencií po okrajoch naznačuje, že slúžia tomuto hlavnému zameraniu.

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

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

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

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

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

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

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

Vedenie a riadenie učenia a učenia sa

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

Základné deskriptory:

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

Kompetencie:

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

Vytvorený rámec predstavuje veľký prínos v rámci podpory práce celej školy zainteresovaných osôb. Napríklad pre školských lídrov a vzdelávateľov sú dôležitým nástrojom pre sebahodnotenie, dotazníky s cieľom podpory osobného rozvoja a testovacie postupy pre zlepšenie školiacich programov. Naopak pre výskumníkov a výskum sú dôležité témy ako systémové líderstvo a diskusia „líder“ verzus „líderstvo“.

Keďže projekt vznikol na základe spolupráce medzi ministerstvami piatich stredoeurópskych krajín, jedným z hlavných cieľov bolo premeniť výsledky na politiku. Z uvedených vyberáme dve odporúčania, ktoré zodpovedajú hlavným témam našej publikácie (Schratz et al., 2013), konkrétne

- otestovanie rámca Central 5 na základe aktuálnej miestnej, regionálnej a národnej praxe, a
- vytvorenie kontinuálneho vzdelávania líderstva s možnosťami pre začínajúcich lídrov a dopredu ustanoveným vzdelaním a školením.

IV.5. Národný kontext – SR

Začíname v prieniku s projektom Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve, národnou adaptáciou rámca Central 5. Správa (Schratz et al., 2013) v kapitole 7 popisuje prehľad adaptácií rámca Central 5 rôznym vzdelávacím programom pre školských lídrov v piatich stredoeurópskych krajinách. Príspevok slovenských účastníkov projektu bol odlišný v tom, že možnosť adaptácie kompetenčného rámca Central 5 bola prezentovaná z pohľadu vtedy pripravovaných národných profesijných štandardov. Autori (prof. Hašková, Ing. Laššák) vnímali na Slovensku obmedzené možnosti priamej adaptácie kompetenčného rámca pre kontinuálne vzdelávanie riadiacich pracovníkov školstva, pričom ako dôvod týchto obmedzení videli v legislatívnych požiadavkách vzťahujúcich sa na kontinuálne profesijné vzdelávanie definované *Zákonom o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*. Programy

musia byť schválené *Akreditačnou komisiou* a nie je možné ich zmeniť. Napriek uvedenému vnímali možnosť využitia rámca Central 5 na vtedy prebiehajúci proces tvorby profesijných štandardov. Autori vytvorili 8-členný tím odborníkov, ktorí mali prístup k obom typom materiálov – medzinárodnému kompetenčnému rámcu (Central 5), ktorý bol vytvorený v rámci projektu *Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve* a taktiež k návrhu profesijných štandardov (PŠ) pre školských lídrov, ktorý vznikol v rámci národného projektu *Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov*.

Zapojení odborníci vyjadrovali svoje názory na kompetenčný rámec (Central 5) v porovnaní s národným návrhom profesijných štandardov pre školských lídrov. Väčšina hodnotení sa prikláňala k systému profesijných štandardov. Výhodu rámca Central 5 vnímali v jej komplexnejšej podobe, keďže Central 5 zahŕňa aj také informácie, ktoré nie sú v profesijných štandardoch vôbec spomenuté. Na druhú stranu, z dôvodu prílišnej komplikovanosti je rámec Central 5, podľa názoru niektorých odborníkov, sotva zrozumiteľný a použiteľný. Aj tieto názory viedli k vyššiemu hodnoteniu PŠ (znamená to, že väčšina posudkov a vyjadrení zaznela v prospech PŠ), ktoré boli označené za použiteľnejšie v praxi. Podľa názorov odborníkov bol systém PŠ jasnejší a prehľadnejší vo všetkých oblastiach a kompetenciách práve z dôvodu menšieho obsahu informácií. Navyše majú PŠ bližšie k reálnym pracovným podmienkam školských lídrov a lepšie spĺňajú súčasné potreby lídrov. Ďalším problémom bolo, že rámec Central 5, na rozdiel od PŠ, nepopisuje indikátory dôkazov o poznatkoch, zručnostiach a postojoch. V dôsledku týchto poznatkov rámec Central 5 poskytuje určité možnosti na tvorbu školiacich programov pre školských lídrov. V porovnaní s PŠ nie sú oblasti a indikátory definované tak jasne a jednoznačne.

Komentáre, hodnotenia a odporúčania odborníkov sú užitočné pre aktualizáciu rámca Central 5 a jeho využitie v praxi. Po prvýkrát bola počiatočná verzia rámca použitá pri porovnaní s novovytvoreným profesijným štandardom, ktorý vymedzuje očakávané kompetencie školského lídra na Slovensku. Počas budovania rámca Central 5 bolo veľa nápadov zapracovaných do novovznikajúceho slovenského profesijného štandardu pre školských lídrov. Tím tvorcov konštatuje, že našiel medzi nimi mnoho podobností, najmä pri porovnaní hlavných náplní práce školského lídra (napr. vedenie a riadenie učenia a učenia sa, koncepčný rozvoj školy v meniacom sa prostredí, vedenie a riadenie seba, ostatných a vedenie a riadenie školy ako inštitúcie z právneho a administratívneho hľadiska a pod.). Oba systémy používajú v mnohých prípadoch odlišné výrazy na pomenovanie rovnakých záležitostí a tvorcovia skonštatovali, že sa navzájom dopĺňajú. Podľa autorov ďalší spôsob, ako by sa mohol rámec Central 5 využiť, je zakomponovať ho do rozvoja vzdelávacích programov pre školských lídrov na Slovensku. V súčasnosti je stále veľké množstvo potrieb lídrov, ktoré školiace programy dostatočne nenapĺňajú. V tomto prípade by rámec mohol slúžiť ako základ pre určenie špecifických školiacich potrieb, a to prostredníctvom kompetencií vyjadrených poznatkami, zručnosťami a postojmi. Treťou možnosťou využitia rámca Central 5 je aplikovať ho pri určovaní kritérií pre výberové konania nových školských lídrov. Napokon štvrtý spôsob, ako využiť rámec Central 5 je na sebahodnotenie kompetencií školských lídrov.

To, ako sa uvedené analýzy a zapojenie do vtedy prebiehajúceho procesu tvorby profesijných štandardov pre riadiacich pracovníkov školstva premietlo, ukazujú aktuálne platné normy v podobe Pokynu ministra č. 39/2017 s účinnosťou od 1. júla 2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a ktoré zahŕňajú aj profesijné štandardy pre kariérové pozície – (v Čl. 5,

resp. prílohách č. 33 a 34) pre vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov, riaditeľov a zástupcov riaditeľov.

Napr. model pre riaditeľov škôl vymenúva vedomosti, spôsobilosti a kompetencie na 10-tich stranách a rámcuje ich do štyroch hlavných oblastí: (1) normatívne, ekonomické koncepčné riadenie, (2) riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole, školskom zariadení, (3) personálne riadenie, (4) a profesijný rozvoj. Vytvorený záber možno teda hodnotiť ako prevažne manažérsky, predstavujú ho tri zo štyroch oblastí: 1. normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie; 2. riadenie odborných činností v školskom zariadení a 4. personálne riadenie). Iba jedna oblasť zodpovedá líderským kompetenciám (oblasť 4. profesijný rozvoj, uvádzajúci kompetencie: vedenie ľudí, podpora sebarozvoja a rozvoja druhých, aj v stotožnení sa s rolou).

O otvorených otázkach súvisiacich s existujúcou koncepciou profesijných štandardov svedčí aj aktuálne schválený a realizovaný Národný projekt Projekt NP Teachers: revízia profesijných štandardov (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>).

Národný projekt Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS) realizuje Metodicko-pedagogické centrum v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom. Projekt trvá do 31. decembra 2022. Je financovaný z Operačného programu Ľudské zdroje, Prioritná os 1. ITMS kód projektu NP Teachers: 312011AUN7. Do projektu s celoslovenskou pôsobnosťou bude zapojených cca 8 000 pedagogických a odborných zamestnancov.

Jeho hlavným cieľom je podporiť profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov pri zavádzaní zmien v školách a školských zariadeniach. Jednou z troch podaktivít projektu je Podaktivita 1.1 Revízia a inovácia profesijných štandardov (realizuje MPC). Prvá podaktivita je zameraná na revíziu a inováciu súčasných a tvorbu nových profesijných štandardov.

Záver časti IV.5.

(slovenského kontextu koncipovania profesijných kompetencií na riadiacich pracovníkov školstva)

Tak ako v mnohých krajinách, aj na Slovensku sú vytvorené kompetenčné rámce pre školských lídrov. Aktuálne Nariadenie ministra školstva č. 39/2017 s účinnosťou od 1. júla 2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl zahŕňajú aj profesijné štandardy pre kariérové pozície – (v Čl. 5, resp. prílohách č. 33 a 34) vedúcich pedagogických zamestnancov a vedúcich odborných zamestnancov, riaditeľov a zástupcov riaditeľov.

Táto koncepcia sa premieta do zamerania vzdelávania riadiacich pracovníkov školstva, realizovaných v rámci MPC (Metodicko-pedagogické centrum) ako súčasť vzdelávacích programov (Programu kontinuálneho vzdelávania a Funkčného inovačného vzdelávania), ako aj v rámci vysokoškolského vzdelávania (Pisoňová a kol., 2014; Pisoňová a kol., 2021). Prieskumy zamerané na zhodnotenie úrovne manažérskej prípravy riaditeľov škôl v SR (napr. Pisoňová a kol., 2021) ukázali, že samotní účastníci vzdelávania nevnímajú priestor venovaný téme vedenia ľudí za dostatočný a privítali by jeho výraznejšie zastúpenie v štruktúre vzdelávania, ako aj výraznejšie prepojenie s praxou.

Okrem toho, že obsahová línia programov, najmä na úrovni manažmentu škôl nezodpovedá potrebám nadobúdania líderských kompetencií, podľa kategorizácie analýzy OECD (Pont, Nusche, & Moorman, 2008/OECD) ide o typ menej efektívnej podpory, nakoľko prebieha najčastejšie až počas výkonu pozície. Rovnako nezodpovedá ani návrhom kompetencií z uvedených európskych projektov, ktorých sa zúčastnilo aj Slovensko.

O otáznikoch nad koncepciou profesijných štandardov svedčí aj aktuálne schválený a realizovaný Národný projekt (NP) Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS); (<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>), ktorý realizuje Metodicko-pedagogické centrum v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom. Jeho hlavným cieľom je podporiť profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov pri zavádzaní zmien v školách a školských zariadeniach. Prvá podaktivita projektu je zameraná na revíziu a inováciu súčasných a tvorbu nových profesijných štandardov.

Nateraz v podmienkach Slovenska platí, že iniciatívu v podpore a vzdelávaní lídrov v edukačnom kontexte, do ktorého sú zahrnutí aj učitelia a rozvojové programy zamerané na podporu inovácií a projektov s impaktom na širšiu učiteľskú komunitu a verejnosť od roku 2014 prebrali mimovládne organizácie Teach for Slovakia (<https://teachforslovakia.sk/>) a Komenského Inštitút (<https://komenskehoinstitut.sk/>).

Záverom ku kapitolám venovaným zahraničným a domácim podobám koncipovania požiadaviek na lídrov v edukačnom kontexte možno konštatovať, že v porovnaní so zahraničím, v SR sa formálne štandardy aj formálne funkčné vzdelávanie vzťahujú len na riadiacich pracovníkov, čo zodpovedá konceptu školského lídra. Okrem toho sú aktuálne definované profesijné kompetenčné štandardy koncipované v prospech prevahy manažérskych kompetencií a minimálneho dôrazu na líderské kompetencie, z čoho zároveň vyplýva, že aj v procese vzdelávania zostávajú poddimenzované. Podpora učiteľského líderstva sa realizuje v rámci rozvojových programov neštátnych inštitúcií (Komenského inštitút a Teachers for Slovakia) v rámci neformálneho vzdelávania a v obmedzenom rozsahu (danom kapacitnými možnosťami organizácií vzdelávania; napr. hlavný ročný program pre lídrov v KI absolvuje cca 20 účastníkov).

Uvedené súvislosti viedli tím riešiteľov projektu aplikačného výskumu APVV 17-0557 k definovaniu výskumného zámeru projektu tak, aby s využitím zahraničných skúseností a prístupov ku koncipovaniu požiadaviek na líderské kompetencie lídra v škole, ako aj s využitím teoretického poznania a empirických zistení vzťahujúcich sa najmä na efektívne líderstvo aplikované do edukačného prostredia a modely líderstva podporujúce úspešné školy zamerané na rozvoj učenia a učenia sa žiakov/štvudentov, bol vytvorený teoreticky ukotvený a empiricky podložený model kompetencií lídra v škole relevantný a aplikovateľný v podmienkach Slovenska pre riadiacich pracovníkov školy aj učiteľov, využiteľný aj ako rámec pre koncipovanie vzdelávacích programov zameraných na podporu kompetencií lídra v škole. Proces a výsledok tohto zámeru približuje nasledovná kapitola.

IV.6. Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii

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

Kompetenčný model predstavuje vzťahový rámec, ktorý uvádza kompetencie potrebné pre efektívny výkon špecifického povolania alebo skupiny príbuzných povolání, pracovnej pozície alebo procesov. Pomáha pochopiť a aplikovať kompetencie (Marrelli, et al., 2005). Kompetenčné modely obsahujú rôzne schopnosti, zručnosti, vedomosti, osobnostné črty alebo charakteristiky vhodné alebo nevyhnutné pre pozíciu, pre ktorú je ten-ktorý model vytvorený (Smutný, P., Procházka, J. Vaculík, M., 2014).

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

Uvedené súvislosti tvorili východiská pre zameranie výskumného projektu APVV 17-0557 – (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii), v rámci ktorého jedným z hlavných cieľov bolo, s využitím zahraničných skúseností a prístupov ku koncipovaniu štandardov a kompetenčných štandardov pre lídrov v edukačnom prostredí a aplikovaním psychologického poznania zameraného na teóriu, výskum a kompetenčné modely efektívneho líderstva, vytvoriť teoreticky ukotvený a na výskumných zisteniach postavený model kompetencií pre lídrov v edukačnom prostredí ako vzťahový rámec pre definovanie líderských kompetencií lídrov v edukačnom prostredí (školských aj učiteľských lídrov) aplikovateľný do tvorby rozvojových a vzdelávacích programov zodpovedajúcim aktuálnym potrebám zlepšovania vzdelávania na úrovni základného a stredného školstva v Slovenskej republike.

Metodológia a proces tvorby kompetenčného modelu

Pre proces vývoja kompetenčného modelu sme sa inšpirovali postupom Marrelliovej a jej tímu (Marrelli et al., 2005), ktorí opisujú tvorbu kompetenčného modelu ako komplexný proces tvorený niekoľkými vzájomne prepojenými krokmi:

Krok 1 tvorí *definovanie cieľov* (ako zodpovedanie takých otázok ako: za akým účelom je kompetenčný model vyvíjaný alebo ako bude aplikovaný).

Krok 2 predstavuje *plánovanie metodológie* (zahŕňa výber vzorky/ súboru a metódy pre získanie údajov).

Krok 3 tvorí samotné *identifikovanie kompetencií a vytvorenie kompetenčného modelu* (v tomto kroku je široko definovaný obsah práce použitý na identifikovanie špecifických zručností, poznatkov a charakteristík, ktoré tvoria kompetencie. Pracovná verzia by mala byť posúdená relevantnými expertmi a revidovaná podľa ich spätnej väzby. Následne sú kompetencie identifikované a organizované do rámca, ktorý vytvára kompetenčný model).

Procedúra tvorby kompetenčného modelu

Krok 1 definovanie účelu, prístupu a cieľov kompetenčného modelu pre lídrov v edukácii:

(a) hlavným cieľom vytvorenia kompetenčného modelu bolo vytvoriť rámec pre kompetenčné štandardy, ktorý bude aplikovateľný do koncipovania vzdelávacích programov zameraných na prípravu a rozvoj lídrov v edukácii, bude tiež využiteľný pre identifikovanie vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávacích programov, ako aj pre meranie efektu týchto programov;

(b) pre prístup ku konceptu líderstvo v edukácii je dôležité, aby obsahol pracovníkov školstva nezávisle od ich pozície, teda riadiacich pracovníkov aj učiteľov v transformatívnom úsilí a angažovaní sa v smere zlepšovania výsledkov vzdelávania a komplexného rozvoja žiakov/študentov v ich profesionálnej aj osobnej rovine, v transformatívnom úsilí zameranom na podporu zmeny zdola a dosiahnutie systémových zmien, čo z pohľadu jednotlivého lídra znamená mať impakt aj na druhých v čo najširšom rámci školy, školstva a odbornej aj laickej/spolupracujúcej komunity.

(c) koncepčný rámec pre nastavenie vzdelávania zameraného na rozvoj líderstva v edukácii, ktorý umožní koncipovať vzdelávanie podporujúce líderstvo v edukácii zamerané na rozvoj kompetencií komplexne a kompaktne premietnutých do relevantných domén a operacionalizované na úrovni indikátorov.

Krok 2 – proces implementácie metodologických postupov.

Hlavnými zdrojmi identifikovania kategórií kompetencií (zručností, poznatkov a osobných charakteristík) relevantných pre kontext edukačného líderstva boli:

(a) analýza strategických dokumentov a existujúcich zahraničných a domácich štandardov a kompetenčných štandardov a

(b) výsledky prieskumov a empirických štúdií zameraných na efektívne líderstvo v edukačnom kontexte.

(a) Analýza strategických dokumentov, prehľadov, projektov, národných štandardov a kompetenčných štandardov líderstva v edukácii tvorili súčasť konceptualizačnej etapy výskumného projektu, ktorej cieľom bolo poskytnúť dostatočne reprezentatívny opis kľúčových termínov, rôznorodosti koncepčných a vývojových trendov od začiatku 21. storočia. Detailné charakteristiky, analýza a ich zhodnotenie uvádzajú samostatné prehľadové štúdie a publikácie (napr. Sollárová et al. 2019b; Ďuricová, Sollárová, & Poliach, 2021), ako aj aktualizované a rozšírené kapitoly IV. 1. – IV. 5. tejto publikácie. Uvedieme tie prístupy a modely, ktoré sa stali kľúčovými východiskami pre koncipovanie vlastného modelu:

(a1) V období od cca 2014 sa v konceptualizácii profesijných štandardov objavuje popri doménach aj parameter kompetencií, reprezentatívnou ukážkou je model Leadership Competencies for Learner-centered, Personalized Education (LCLCPE, CCSSO 2017), v ktorom boli zdôraznené aspekty líderstva pre personalizované, na žiaka zamerané, vzdelávanie. Model bol vytvorený ako pomôcka pre rozvoj a podporu efektívnych lídrov s dôrazom na potrebu transformatívneho líderstva. Kompetencie detailne špecifikované cez početné indikátory, sú štruktúrované v rámci jednej východiskovej domény (vízia, hodnoty a kultúra lídra) a 3 podporných domén (podpora výkonu druhých, osobné zručnosti lídra a zdieľaná

zodpovednosť). Naprieč každou z domén prechádzajú témy inovácie, riadenia zmeny a na študenta zameraných prístupov.

(a2) jednou z rozvíjajúcich sa línií rozvoja a koncipovania štandardov v edukačnom prostredí predstavujú štandardy, ktoré sú zamerané na učiteľské líderstvo. Teacher Leadership Exploratory Consortium publikovalo v roku 2010 Teacher Leader Model Standards (2010), charakterizujúce poznatky, zručnosti a kompetencie, ktoré si učitelia potrebujú osvojiť vo vodcovských rolách v prostredí škôl a v ich profesii. Štandardy sú kategorizované do 7 domén, ktoré opisujú rôzne aspekty a funkcie učiteľského líderstva, sú zamerané na jeho roly, dispozície a aktivity, ktoré majú vplyv na každodenné fungovanie v školách. Tiež sa zameriavajú na učebnú klímu a kultúru pre učenie sa študentov ako kritických aspektov pre zvýšenie výkonu študentov. Tím uznávaných expertov z oblasti edukačného líderstva (Tomal et al., 2014) vyvinul štandardy (Standards Based Teacher Leadership), v ktorých syntetizujú nielen uvedený model TLMS z r. 2010, ale aj záväzné štandardy ICLL z r. 2002, pričom doplnili svoj vzťahový rámec štandardov o kľúčové kompetencie identifikované z aktuálneho výskumu líderstva aplikovaného pre vzdelávanie. Táto štruktúra prepája kompetencie, líderstvo a výsledky zamerané na zlepšenie školy (school improvement).

(a3) Prístup cez kľúčové kompetencie sa začína približne v tom istom období objavovať aj v koncipovaní kompetenčných štandardov zameraných aj na školských lídrov. Napr. Kirtman a Fullan (2014) uvádza 7 kľúčových kompetencií pre zmenu celého systému (whole-system change). Kompetencie školských lídrov sú popisované/definované ako črty, charakteristiky, hodnoty a správanie lídrov, ktorí sa dokážu zamerať na svoje zlepšovanie (improvement), budovanie kapacít v druhých, zameranie sa smerom von na budúce trendy vo vzdelávaní (teda napĺňajú to, čo Fullan (2011) identifikoval ako podmienky zmeny celého systému a toho, vďaka čomu je možné dosiahnuť pretrvávajúce, udržateľné výsledky. Podľa Fullana ide o (a) budovanie kapacít, (b) tímovú prácu, (c) pedagogiku a inštrukcie a (d) systémovú politiku.

(a4) Európsky prístup k líderstvu v škole je zameraný v prevažujúcej miere na top manažment škôl (školské líderstvo), čo odráža aj klasický prístup k manažérsky chápanému prístupu k riaditeľom škôl (školský manažment) platný aj pre Slovensko. Približne od roku 2008 sú výrazne zastúpené európske medzinárodné prieskumy a projekty zamerané na školské líderstvo, ktoré boli zamerané na identifikovanie spoločných tém, ktoré zjednocovali tvorbu vzdelávacích politík naprieč európskymi krajinami. Pre koncipovanie požiadaviek na lídrov v škole bol najrelevantnejší projekt Medzinárodná spolupráca pre školské líderstvo s výstupom Central 5 – stredoeurópskym kompetenčným profilom školského líderstva (Schratz et al., 2013), ktorý ponúka kompetenčný rámec využiteľný aj v nastavovaní kompetenčných štandardov aj v koncipovaní vzdelávania podporujúceho rozvoj líderstva. V kap. IV.4. a IV. 5. sme referovali o nedostatočnom využití tohto rámca v tvorbe aktuálne platných požiadaviek na riadiacich pracovníkov školstva (Nariadenie ministra školstva č. 39/2017 s účinnosťou od 1. júla 2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl) a stále prevažujúcej orientácii na manažérsku prípravu riadiacich pracovníkov školstva vo formálnom vzdelávaní.

(b) viaceré výsledky prieskumov a empirických štúdií zamerané na efektívne líderstvo v škole uvádza časť III. tejto publikácie. Na tomto mieste ich doplníme o prieskumy a empirické štúdie realizované na Slovensku a osobitne členmi riešiteľského tímu projektu APVV 17-0557.

Za cenný vklad do empiricky podloženého prístupu k identifikovaniu kompetencií školských manažérov v slovenských podmienkach považujeme výskumný počin nitrianskeho tímu z UKF dlhodobo sa venujúceho téme vzdelávania školských manažérov, ktorý bol koncepcne ukotvený v metóde Garuda a výsledky porovnané s profilom manažéra v kontexte európskych krajín. Hašková a Pisoňová (2019) prezentujú proces a výsledky extenzívneho výskumu zameraného na kompetencie školských manažérov, ktorého cieľom bolo identifikovať kľúčové kompetencie nevyhnutné pre aktuálne podmienky fungovania slovenského vzdelávacieho systému pre úspešné riadenie škôl. V prvom kole išlo o identifikovanie kľúčových faktorov úspechu aj zlyhaní slovenských školských manažérov a identifikáciu kompetencií nevyhnutných pre úspešný manažment škôl. Účastných bolo 1 204 školských lídrov, ktorí mali vyjadriť svoj názor na rôzne komponenty kvalifikačného profilu, ktoré si ich pozícia vyžaduje. Identifikácia kľúčových kompetencií bola založená na reflexiách manažérskych kompetencií riaditeľov škôl. Štruktúru kompetencií tvorilo 10 oblastí: 1. riadenie školy ako organizácie, 2. riadenie pedagogického procesu školy, 3. riadenie ľudí, 4. právne/legislatívne riadenie školy, 5. ekonomika a zdroje školy, 6. sebaevaluácia, 7. vodcovská komunikácia (leading communication), 8. vytváranie a ovplyvňovanie školskej klímy, 9. napĺňanie požiadaviek ďalšieho vzdelávania, 10. ďalšie kompetencie dôležité pre úspešné riadenie školy. Analýza výsledkov ukázala rozdiely diferencujúce riaditeľov základných a stredných škôl, väčších a menších škôl, ako aj skúsených a začínajúcich manažérov. Kompetenčné profily boli vypracované podľa metódy Garuda zameranej na tri oblasti – manažment (systematická flexibilita, štýl myslenia, abstraktné myslenie, tendencia k riziku a sebakontrola), sociálna sféra (empatia, sociálny kontakt, sociálna flexibilita, podpora, dôvera), a výkon (súťaživosť, vplyv, sebadôvera, nezávislosť, fyzická sila, psychická energia) Profily boli porovnávané s priemerným profilom manažéra v Európe (average Euro-manager profile). Medzi silnými stránkami boli identifikované napr. potenciál tvoriť dlhodobé ciele a vízie, schopnosť ovládať vlastné emócie v hektických pracovných a sociálnych podmienkach, schopnosť pracovať v kompetitívnom/súťaživom prostredí, ambícia ovplyvňovať druhých. Ako slabé miesta boli označené napr. vyššia potreba štruktúry a zaoberanie sa detailmi práce, nižšia ochota delegovať prácu, slabá psychická reziliencia voči kritike a potenciálnemu vystaveniu sa chybám, čo má za následok opatrnosť v procese rozhodovania sa, nižšia sebadôvera vo vlastné schopnosti, vysoká potreba podpory a povzbudzovania od druhých. Z výsledkov je možné nastaviť rozvojové programy, napr. dôraz na posilnenie delegovania úloh a zodpovednosti, nezávislé rozhodovanie alebo rozhodovanie v stresových situáciách, osobnostný rozvoj na posilnenie sebavedomia, vytváranie podmienok pre úspešnú kooperáciu v tíme.

V rámci spomínaného projektu APVV boli realizované štúdie zamerané na skúmanie rôznych osobnostných charakteristík relevantných pre efektívne líderstvo v edukačnom prostredí slovenskej populácie riadiacich pracovníkov školstva, učiteľov a študentov učiteľských odborov ako potenciálnych lídrov. Sledované charakteristiky sa typicky dávali do vzťahu s transformatívnym líderstvom, pričom boli overované koncepcie a adaptované metodiky Kouzesa a Posnera (LPI; The Leadership Practices Inventory; Kouzes, Posner, 2017; Kaliská, 2019) a koncepcia a Dotazník prístupu k vedeniu ľudí CLQ (Dotazník prístupu k vedení lidí; Procházka, Vaculík & Smutný, 2016). Ako príklady uvádzame štúdiu zameranú na analýzu dimenzií transformatívneho štýlu vedenia a sebahodnotenia (Ďuricová, L., 2020); analyzujúca vzťahy medzi transformatívnym líderstvom a osobnou kauzalitou (Pašková, 2020);

štúdiá analyzujúca vzťahy medzi črtovou emocionálnou inteligenciou a líderskými praktikami transformatívneho líderstva (Heinzová, & Kaliská, 2020), štúdiá analyzujúca vzťahy medzi osobnostnými premennými (identifikovanými inventárom NEO-FFI), sebahodnotením a typmi transformatívneho líderstva (Kaliská, 2021).

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

- (1) Záber domén v štandardoch pre lídrov v edukácii zmysle ich tematického/obsahového zamerania je možné štruktúrovať do okruhov: (a) hodnôt (misia, vízia, etika); (b) odbornej/pedagogickej kvality (inštruktážne líderstvo, inovácie, kurikulum, hodnotenie); (c) manažmentu (zdrojov, rozvoja personálu.); (d) vzťahov v kontexte vzdelávania (s rodinou, komunitou, pedagogickou odbornou obcou, riadiacimi telesami); (e) osobnostných kvalít, relevantných pre líderstvo.
- (2) Z perspektívy vývoja profesijných a kompetenčných štandardov pre lídrov v edukácii možno identifikovať zmeny v cieľových skupinách, ktorým sú tieto štandardy určené v tom, že sa objavujú približne od roku 2004 štandardy, neskôr kompetenčné štandardy pre učiteľov ako učiteľských lídrov.
- (3) Zmena vo význame pojmu „kompetencie“. líderstvo, teda ako to, ČO majú jednotlivci robiť; kompetencie v tomto poňatí definujú (minimálne) štandardy výkonu. Trendom posledného desaťročia je koncipovať kompetenčné štandardy, ktoré sú definované ako pozorovateľné vzorce správania, ktoré jedinec musí preukázať a ktoré súvisia s pracovným výkonom, resp. ho ovplyvňujú. V tomto ponímaní sa chápu kompetencie v zmysle „AKO“ ľudia tieto štandardy dosahujú.
- (4) V podmienkach Slovenska v aktuálnych profesijných štandardoch riadiacich pracovníkov školy prevládajú oblasti a kompetencie manažérske, nie líderské, pričom vzdelávanie zamerané na rozvoj líderských kompetencií (školského aj učiteľského líderstva) je skôr výsadou neformálneho vzdelávania organizovaného mimovládnyimi organizáciami.
- (5) Podľa preštudovaného množstva modelov môžeme zhrnúť, že kompetenčné modely sú koncipované buď pre školského lídra alebo pre učiteľského lídra, nie je nám známy model, ktorý by riešil lídra v edukácii nezávisle od jeho formalizovanej riadiacej pozície, resp. riaditeľa aj učiteľa spolu. Pre účely projektu, aj v súlade s koncepciou vzdelávania existujúcou (Komenského inštitút), ale určite aj (nami v budúcnosti) odporúčanou podobou je vytvorenie jednotného modelu, ktorý by bol relevantný pre lídra v edukácii nezávisle od toho, či má rôzne formalizovaný status manažéra alebo nie. Toto riešenie umožňuje prístup cez kľúčové kompetencie („core competencies“), ktoré má významové prieniky s generickými modelmi kompetencií lídrov a zároveň vytvára priestor aj pre zohľadnenie špecifik kontextu (v našom prípade edukácie). Koncipovanie modelov kľúčových kompetencií lídrov v edukácii v zahraničí možno považovať za trend posledných rokov. Mnohé z týchto modelov boli pri tvorbe nášho modelu použité. Napriek tomu budeme model prezentovať ako originálny minimálne v dvoch bodoch: (1) je to model univerzálny pre riadiacich pracovníkov aj učiteľov a (2) v štruktúre modelu predstavuje kľúčové kompetencie naprieč doménami a operacionalizuje ich na úrovni indikátorov.

VÝSLEDKY

Krok 3 Tvorba modelu kľúčových kompetencií pre lídra v edukácii

Konceptualizácia modelu

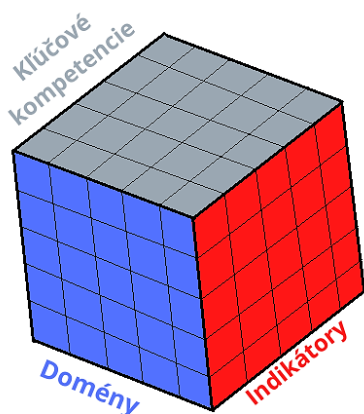
(1) Vytvorený model kompetencií nadväzuje na trend posledného desaťročia konceptualizovať kompetencie ako pozorovateľné vzorce správania, ktoré musí jedinec preukázať a ktoré ovplyvňujú jeho pracovný výkon. Dôraz na procesuálnu stránku, spôsoby dosahovania profesijných štandardov umožnia operacionalizovať kompetencie na úrovni poznatkov, zručností, spôsobilosti a ďalších charakteristík jedinca, čo umožní cielené koncipovanie vzdelávania, ako aj merateľné indikátory vzdelávacích potrieb a efektu vzdelávania.

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

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

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

(5) Výslednú štruktúru modelu (Obrázok IV.6.) tvoria 3 dimenzie: kľúčové kompetencie, domény a indikátory.



Obrázok IV.6. 1 Štruktúra Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii

Vysvetlivky: **Kľúčové kompetencie** – farba šedá, **Domény** – farba modrá, **Indikátory** – farba červená

Stručná charakteristika kľúčových kompetencií, domén a zoznam indikátorov

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

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

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

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

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

KK5. Budovanie externých sietí a partnerstiev: Vytvárať a podporovať externé siete a partnerstvá zamerané na podporu, presadzovanie a udržateľnosť zmien a dosiahnutie vysokého štandardu vo výsledkoch. Rozvíjanie vzťahov s komunitou zamerané na spoluvytváranie a presadzovanie vízie a cieľov školy, zapájanie sa do externých partnerstiev na najrôznejších úrovniach.

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

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

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

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

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

D5. Líder vo vzťahu k systému - doménu charakterizuje zdieľaná zodpovednosť a štruktúry pre nepretržité zlepšovanie, inovácie a hodnotenie, vytváranie a udržiavanie na učiaceho sa

zameraný systém obnovy, zlepšovania, transformácie, formou štruktúr, ktoré to robia uskutočniteľným a udržateľným.

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

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

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

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

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

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

(C) Indikátory kľúčových kompetencií zodpovedajúce doménam

Tab IV.6.1 Indikátory kľúčových kompetencií aplikované do domén

Kľúčové kompetencie (názov + charakteristika)	Doména (D1.-5.) + <i>indikátory kľúčovej kompetencie (zodpovedajúce doménam)</i>
KK1.Otvorenosť k zmene a riadenie zmeny <i>Otvorenosť a osobné angažovanie sa pre zlepšovanie výsledkov vzdelávania a úspešnosť žiakov/študentov. Oplyvňovanie zmeny / transformácie v duchu kultúry/filozofie zlepšovania výsledkov vzdelávania a úspešnosti žiakov/študentov.</i>	1.D1. Vytvára a zdieľa jasné smerovanie a ciele organizácie v smere podporovania rovnosti príležitostí vo vzdelávaní, presadzovania kultúry kvalitných výsledkov vzdelávania a komplexného rozvoja profesionálnej a osobnej stránky žiakov/študentov, s cieľom pripraviť ich pre budúcnosť prostredníctvom inkluzívnych, individualizovaných a na študenta zameraných prístupov. 1.D2. Vyhľadáva inovácie na dosiahnutie kvalitných výsledkov vo vzdelávaní. Modeluje a zdieľa efektívne vyučovacie stratégie, ktoré inšpirujú iných zlepšiť sa. Proaktívne plánuje a tvorí systémové kroky na dosiahnutie celoškolských cieľov. 1.D3. Je flexibilný, otvorený a odolný. Dokáže efektívne zvládať a manažovať zmenu. 1.D4. Podporuje a angažuje sa v sieťovaní učiteľov. Prispieva k budovaniu a rozvoju spôsobilostí učiteľov v rámci vlastnej organizácie aj mimo nej. 1.D5. Etabluje a udržiava kultúru zameranú na zlepšovanie výsledkov vzdelávania a komplexnosti rozvoja profesionálnej a osobnej stránky žiakov/študentov. Vytvára normy, ktoré posilňujú hlas študentov pri riadení strategických zmien. Buduje systemické stratégie na zabezpečenie udržateľnosti zmeny na všetkých úrovniach.
KK2. Zameranie a angažovanie sa pre (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie <i>Neustále vzdelávanie, rozvíjanie a zdokonaľovanie odbornosti</i>	2.D1. Etabluje a udržiava kultúru zameranú na učenie sa s prívlastkami inovatívny, ochotný riskovať a nepretržite sa zlepšujúci a rozvíjajúci. 2.D2. Vzdelávaním sa nepretržite rozvíja svoje odborné/profesionálne vedomosti, zručnosti a spôsobilosti relevantné pre dosiahnutie cieľov organizácie a naplnenie jej vízie. Zbiera, analyzuje a využíva rôzne formy dát, podľa

Kľúčové kompetencie (názov + charakteristika)	Doména (D1.-5.) + <i>indikátory kľúčovej kompetencie</i> <i>(zodpovedajúce doménam)</i>
<i>a profesionálnych kvalít je aktívne presadzovanou, podporovanou a napĺňanou hodnotou na úrovni jednotlivca aj celej organizácie.</i>	ktorých sa rozhoduje. Tvorí a implementuje efektívne akčné plány. V snahe inovovať je ochotný riskovať a podporovať iniciatívy druhých. 2.D3. Pravidelne reflektuje a presne hodnotí svoje silné stránky a oblasti rozvoja, vyhľadáva spätnú väzbu a rozvíja sa s cieľom zlepšiť efektívnosť svojho profesionálneho fungovania. 2.D4. Podporuje odborný rozvoj členov tímu/pracovníkov. Motivuje k seberealizácii a tvorivosti druhých a vytvára pre ich rozvoj priestor. Mentoruje a koučuje svojich spolupracovníkov/kolegov v rámci organizácie aj mimo nej. 2.D5. Podporuje a zapája sa do profesionálneho sieťovania zameraného na rozvoj učiteľov, škôl a vzdelávania.
KK3. Efektívna komunikácia a interakcia <i>Jasná, otvorená a konštruktívna komunikácia ako predpoklad vytvárania a udržiavania efektívnych vzťahov na všetkých úrovniach. Otvorenosť, podpora a konštruktívne riešenie záťažových situácií ako predpoklad vytvárania pracovnej klímy nevyhnutnej pre pohodu, dôveru a dosahovanie excelentných výsledkov.</i>	3.D1. Presadzuje kultúru jasnej a otvorenej komunikácie a konštruktívnych a pozitívnych interakcií a vzťahov na všetkých úrovniach. 3.D2. Ovláda a využíva zručnosti efektívnej komunikácie, riešenia konfliktov a vytvárania efektívnych vzťahov. Jasne, autenticky a presvedčivo komunikuje svoju agendu. Kriticky myslí a rozhodnutia komunikuje jasným a stručným spôsobom. Je otvorený, počúva a podporuje druhých. Dokáže akceptovať rozdielne stanoviská druhých a predchádzať konfliktom. 3.D3. Je autentický, integrovaný, emocionálne stabilný. Dokáže byť empatický a podporný pre druhých. V záťažových a konfliktných situáciách je rozvážny a akceptujúci. 3.D4. Kompetentne zvláda a rieši konflikty. Proaktívne sa angažuje do náročných konverzácií so študentmi, kolegami a komunitou. Inšpiruje druhých pre riešenie problémov a konfliktov štýlom win-win. 3.D5. Svojou efektívnou komunikáciou a interakciami vytvára tímovú kultúru, kde sa spätná väzba a náročné konverzácie vyskytujú pravidelne a kde je samostatnosť a proaktivita ľudí vítaná a oceňovaná.
KK4. Posilňovanie kooperatívnej kultúry <i>Zameriavanie sa viac na tím než na seba. Riadenie a rozvíjanie druhých. Budovanie spolupráce a rozvoj vysokovýkonného tímu.</i>	4.D1. Zaväzuje sa a presadzuje kultúru spolupráce a tímovosti v dosahovaní cieľov a vízie organizácie. 4.D2. V práci so žiakmi/študentmi využíva kooperatívne učenie sa. Pozná teóriu budovania vysoko efektívnych tímov a dokáže ju aplikovať. 4.D3. Je ochotný a schopný spolupracovať a byť platným členom tímu. Je iniciatívny, aktívny, konštruktívny pri riešení úloh tímu. 4.D4. Angažuje sa v rozvíjaní kooperatívnej kultúry so žiakmi/študentmi, kolegami a komunitou. Prispieva k budovaniu a udržiavaniu efektívneho a vysokovýkonného tímu. 4.D5. Prispieva k budovaniu tímov učiteľov a vzdelávateľov zameraných na podporu pokrokov vo vzdelávaní a učení sa.
KK5. Budovanie externých sietí a partnerstiev	5.D1. Chápe svoju rolu ako súčasti rôznorodých externých sietí zameraných na zmenu a zlepšovanie školy a vzdelávania.

Kľúčové kompetencie (názov + charakteristika)	Doména (D1.-5.) + <i>indikátory kľúčovej kompetencie</i> (zodpovedajúce doménam)
<i>Externé siete a partnerstvá budované s cieľom podpory, presadenia a udržateľnosti zmien a dosiahnutia vysokého štandardu vo výsledkoch. Rozvíjanie vzťahov s komunitou zamerané na spoluvytváranie a presadzovanie vízie a cieľov školy, zapájanie/angažovanie sa externých partnerstiev na najrôznejších úrovniach.</i>	5.D2. Vidí svoju rolu ako lídra v širokom zábere/spôsobe, ktorý prekračuje pracovné prostredie v rámci vlastnej organizácie. 5.D3. Posilňuje a udržiava väzby s miestnymi či globálnymi komunitami. 5.D4. Dokáže angažovať ľudí vo vnútri aj mimo školy/školského prostredia do obojstranných partnerstiev 5.D5. Podporuje odborné/profesionálne učiace sa komunity (mentoring). Buduje kooperatívnu kultúru s externým prostredím (rodičia, odborné telesá, správne orgány a inštitúcie) zameranú na podporu dosiahnutia cieľov. Angažuje sa v sieťovaní zameranom na líderstvo vo vzdelávaní.

Záver časti IV

Líderstvo v edukácii sa stalo prioritnou témou vzdelávacej politiky na celom svete. Tak ako sa krajiny snažia prispôbovať svoje vzdelávacie systémy potrebám súčasnej spoločnosti, menia sa očakávania voči školám aj manažmentu škôl. Vo všeobecnosti platí, že parametre kvality líderských zručností potrebné pre podmienky škôl sú nastavované v štandardoch, profesijných štandardoch či kompetenčných štandardoch, ktoré sú typicky vypracované relevantnými národnými až nadnárodnými telesami a majú rôzne ciele, rôznu konceptualizáciu, rôzne zameranie a rôznu mieru záväznosti – od stanovovania rámcov, cez odporúčania až po záväznosť pre účely naplnenia národných požiadaviek na profesionalizáciu riadenia a vedenia v školstve a/alebo akreditovanie vzdelávacích programov pre rozvoj lídrov v edukačnom prostredí.

Pre slovenský kontext sú najrelevantnejšie prístupy ku koncipovaniu požiadaviek na lídrov v škole, ktoré vychádzajú z európskeho, resp. stredoeurópskeho kontextu a sú prezentované v rámci pokračujúcej medzinárodnej spolupráce zameranej predovšetkým na školské líderstvo. Osobitne výrazný potenciál dopadu na tvorbu profesijných štandardov mali výsledky projektu *Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve* prebiehajúcom v rokoch 2011-12 ako tretie štádium Stredoeurópskej spolupráce, ktorej cieľom bolo vytvoriť medzinárodný kompetenčný rámec pre školské líderstvo využiteľný aj vo vzdelávaní školských lídrov zúčastnených krajín (vrátane Slovenska). Realizované prieskumy v radoch odborníkov (napr. Hašková, Laššák, in Schratz et al., 2013) však poukazujú na vnímanie vytvoreného kompetenčného rámca („Central 5“) ako pomerne rozsiahleho až neprehľadného, čo sťažuje jeho priame využitie ako rámca pre koncipovanie vzdelávania školských lídrov, v porovnaní s existujúcimi profesijnými štandardmi platnými v SR.

Analýzy zahraničných podôb koncipovania požiadaviek na lídrov v edukačnom kontexte a ich porovnanie s národným/slovenským kontextom umožňujú konštatovať, že v porovnaní so zahraničím sa formálne štandardy aj formálne funkčné vzdelávanie vzťahuje len na riadiacich pracovníkov, čo zodpovedá konceptu školského lídra, pričom v aktuálne platných profesijných kompetenčných štandardoch výrazne prevažujú manažérske kompetencie a dôraz na líderské kompetencie je poddimenzovaný, čo vyplýva aj z viacerých prieskumov hlavne medzi účastníkmi vzdelávania (napr. Pisoňová a kol., 2021, Pisoňová, Hašková, 2022).

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

prístupov ku koncipovaniu požiadaviek na líderské kompetencie lídra v škole, ako aj s využitím teoretického poznania a empirických zistení vzťahujúcich sa najmä na efektívne líderstvo aplikované do edukačného prostredia a modely líderstva podporujúce úspešné školy zamerané na rozvoj učenia a učenia sa žiakov/štoventov, bol vytvorený teoreticky ukotvený a empiricky podložený model kompetencií lídra v škole relevantný a aplikovateľný v podmienkach Slovenska pre lídrov v škole rovnako pre riadiacich pracovníkov (školských lídrov) ako aj učiteľov (učiteľských lídrov), využiteľný aj ako rámec pre koncipovanie vzdelávacích programov zameraných na podporu kompetencií lídra v škole. Proces a výsledok tohto zámeru približuje kapitola IV. 6. Pri tvorbe modelu bol využitý metodologický postup vývoja kompetenčného modelu podľa Marrelli et al. (2005). Po zadefinovaní cieľov a analýze zahraničných a domácich štandardov, kompetenčných štandardov a výskumov efektívneho líderstva v edukačnom kontexte bol vytvorený Model kľúčových kompetencií pre riadiacich pracovníkov školy aj učiteľov, špecifikovaný v doménach a indikátoroch. Trojdimenzionálny model tvorí *päť kľúčových kompetencií* (otvorenosť k zmene a riadenie zmeny; zameranie a angažovanie sa pre stály rozvoj seba aj organizácie; efektívna komunikácia a interakcie; posilňovanie kooperatívnej kultúry; budovanie externých sietí a partnerstiev), ktoré sú aplikované v rámci *piatich domén* zodpovedajúcich rolám lídra v edukácii (vázia, hodnoty a kultúra; odbornosť/riešenie úloh; líder vo vzťahu k sebe - osobné zručnosti, spôsobilosti a hodnoty; líder vo vzťahu k druhým - zameranie na druhých. manažment seba a druhých; líder vo vzťahu k systému – strategické líderstvo a vedenie zmeny). Kľúčové kompetencie v jednotlivých doménach sú špecifikované na úrovni *indikátorov*. Takto dizajnovaný model poskytuje rámec pre koncipovanie vzdelávania a podporu rozvoja kľúčových kompetencií lídra v edukácii, ako aj rámec pre identifikáciu vzdelávacích potrieb účastníkov využiteľný nielen na zameranie vzdelávania z pohľadu účastníka, ale aj na vyhodnocovanie efektívnosti realizovaného vzdelávacieho programu. Oba uvedené účely približuje V. časť publikácie.

V. Vzdelávanie a podpora školských lídrov

Efektívna príprava a rozvoj súčasných aj budúcich lídrov v edukačnom prostredí je jedným z prostriedkov, ako reagovať na zmeny, ktorými školstvo a vzdelávanie prechádza a ako sa menia zodpovednosti a výzvy, ktorým manažéri a lídri v edukačnom prostredí čelia. V posledných 10-15 rokoch sa rozvoj (vzdelávanie a podpora) lídrov v edukačnom prostredí stala realitou v krajinách EU aj mimo Európy. Správa OECD (2005) venovaná analýze praxe v rozvíjaní školského líderstva dokladuje, že školskí lídri potrebujú špecifickú prípravu, aby kompetentne reagovali na rozširovanie svojich rolí a zodpovedností. Práve ako reakcia na zmeny v rolách a zodpovednostiach školských lídrov došlo k nárastu poskytovania vzdelávacích programov užšie alebo širšie zameraných na líderstvo. Mnohí samotní školskí lídri volajú po takomto vzdelávaní, keďže ich typické študijné a pracovné východisko učiteľa ich na pozíciu lídra nepripravuje.

Doposiaľ je ešte stále malý počet empirických dôkazov, ktoré potvrdzujú, že dopad vzdelávania v líderstve a jeho rozvoja na efektivitu je významný (Davis *et al.*, 2005) a nepotvrdzujú priamy dopad vzdelávania v líderstve a jeho rozvoja na výsledky škôl. Predsa však existuje všeobecný konsenzus medzi odborníkmi, výskumníkmi a tvorcami politík, že profesionálne školenie a rozvoj majú vplyv na účastníkov a zlepšujú ich vedomosti, zručnosti a spôsobilosti. Tieto poznatky môžu prispieť k efektívnemu správaniu lídrov a napokon aj zlepšeniu vo výučbe a štúdiu (Moorman, 1997; Evansová & Mohrová, 1999; Davis *et al.*, 2005; Darlingová-Hammondová *et al.*, 2007).

V.1. Efektivita vzdelávacích programov

Analýza potrieb môže pomôcť s rozvojom efektívnych programov. Metaanalýza efektivity programov zameraných na rozvoj manažmentu ukázala, že „pracovníci môžu dosiahnuť výrazné zlepšenie vo vedomostiach aj zručnostiach, pokiaľ sa vykoná dostatočná úvodná analýza, ktorou sa zaručí, že ponúkaný rozvoj je adekvátny pre určitého lídra“ (Collinsová & Holton, 2004). Táto analýza potrieb je považovaná za dôležitý prostriedok na určenie požiadaviek rozvoja líderstva pre školských lídrov, avšak existuje málo dôkazov o tom, že táto teória je zavedená do praxe (Davis *et al.*, 2005).

Podporu potreby vzdelávania a rozvoja v líderstve možno nájsť vo výskumoch líderstva v iných sektoroch, akým je napríklad súkromné podnikanie (in Port, Nusche, & Moorman, 2008):

- Existuje istá podobnosť medzi výzvami, ktorým čelia lídri v podnikaní a v školstve. Pre oba sektory je taktiež veľmi dôležitý profesionálny rozvoj, aby dokázali reagovať na tieto výzvy. *Centrum kreatívneho líderstva* (Center for Creative Leadership) zverejnilo štúdiu, ktorej cieľom bolo predpovedať trendy vo vedení podniku. Výsledky by sa mohli rovnako uplatniť aj v školstve. Vrcholoví lídri v podnikoch čelia zložitým situáciám, ktoré sú podmienené mnohými faktormi, napríklad, že musia urobiť viac za menej peňazí a rýchlo reagovať na akúkoľvek zmenu v ich prostredí. Prioritou musí byť rozvoj organizačného talentu a zlepšenie spôsobov, akými organizácie plánujú prevzatie funkcií lídrov.

- Výskum o profesionálnom výkone, ktorý bol pôvodne zameraný na pochopenie profesionálnej hry šachu a nedávno rozšírený aj do oblastí ako sú veda, šport, hudba a manažment, taktiež ponúka významné poznatky. Najdôležitejší poznatok tohto výskumu je, že odbornosť si vyžaduje veľké množstvo znalostí, ktoré osoba nadobudne až rokmi vzdelávania a skúseností (Bereiter a Scardamaliová, 1993). Ericsson a Lehmann (1996) tvrdia, že „najvyššia úroveň ľudského výkonu v rôznych odvetviach môže byť dosiahnutá len po približne 10-tich hodinách veľkého a každodenného množstva úmyselne vykonaných aktivít“. Rozvoj školského líderstva, ktoré si vyžaduje vysokú odbornosť je nevyhnutný, pretože poskytuje pevný základ vedomostí a roky skúseností, nakoľko efektívnym lídrom sa človek nestane len na základe vzdelávania alebo získania kvalifikácie.

Správa OECD z roku 2008 (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) k téme zhodnotenia úspešných rozvojových programov pre lídrov v edukácii uvádza názor niektorých výskumníkov, podľa ktorých kľúčové prvky efektívnych programov sú rovnaké pre prípravné aj priebežné vzdelávanie a že medzinárodne existuje značná podobnosť v podstate a obsahu programov líderstva. Davis *et al.* (2005) zistil, že efektívne programy sú založené na výskume, učebný plán je kompaktný, poskytujú reálne skúsenosti, využívajú kohorty, mentorov a štruktúru spolupráce medzi programom a školami. Bush a Glover (2004) analýzou literatúry o rozvoji líderstva v rámci školstva aj mimo neho poukázali na skutočnosť, že dnes môžeme byť svedkami formujúceho sa medzinárodného učebného plánu pre školské líderstvo, ktorý kladie dôraz na: štúdium založené na práci, akčné učenie sa, mentoring, koučing, diagnostiku a portfóliá.

Úspešné vzdelávanie praktizujúcich riaditeľov si vyžaduje kontinuálne vzdelávanie, ktoré zahŕňa vstupné alebo prípravné vzdelávanie, adaptačný program a priebežné či následné doškolovanie. Konkrétne prvky úspešného školenia sú:

- štúdium líderstva založené na praxi, ktoré zahŕňa analýzu postupov, kontrolu a profesionálny rozvoj na základe bezprostredného pozorovania;
- siete spolupracovníkov zamerané na štúdium, napríklad siete riaditeľov, študijné skupiny a mentoring alebo vzájomné učenie sa, ktoré predstavuje neustálu prax a zdroj podpory.

Napríklad v USA boli mnohé zo spomínaných konceptov kodifikované *Medzištátnym licenčným konzorciom školských lídrov* (Interstate School Leaders Licensure Consortium) v „Návrhoch na kvalitný profesionálny rozvoj“ [Propositions of Quality Professional Development] a *Národnou radou rozvoja personálu* (National Staff Development Council) v „Štandardoch pre rozvoj personálu školy“ [Standards for Staff Development] (NSDC, 2001). Ďalšie prvky úspešných programov sú uvedené v tabuľke V.1.

Tabuľka V.1. Niektoré prvky programov zameraných na rozvoj školského líderstva v USA

Správa Profesionálny rozvoj riaditeľov škôl pre líderstvo vysokovýkonných učiacich sa komunit [Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities] vypovedá o aktuálnych cieľoch, procesoch, obsahu a zásadách plánovania programov rozvoja leadershipu. Obzvlášť dôležité sú odporúčania týkajúce sa cieľov a zásad plánovania, zamerané hlavne na školy, miestne a národné vládne orgány. Podľa tejto správy by mal profesionálny rozvoj, okrem iného aj:

- byť založený na zásadách efektívneho rozvoja personálu/učiteľského zboru;
- zodpovedať potrebám uchádzača, ktoré sa určia prostredníctvom hodnotenia a plánu rozvoja uchádzača;
- čerpať zo zručností a schopností efektívneho školského líderstva;
- zodpovedať väčšiemu a súvislému plánu rozvoja, ktorý je prepojený s náležitými plánmi stratégií a zlepšovania;
- poskytovať merateľné ciele pokroku účastníka;
- zodpovedať celému spektru kariérnych potrieb a úrovni lídra;
- odpovedať na súbor kritických „koncipovaných otázok“.

Zdroj: Moorman (1997), prevzaté z Pont, Nusche, & Moorman, 2008, s. 134.

V celkovom zhodnotení vzdelávania lídrov v edukácii, resp. odporúčaní, ktorými by sa toto vzdelávanie malo riadiť, správa OECD (Pont, Nusche, & Moorman, 2008, s. 136-138) zdôrazňuje potrebu zohľadnenia praktických potrieb školských lídrov, chápanie vzdelávania ako kontinuálneho procesu, ako aj primeranej pestrosti či záberu poskytovaného vzdelávania. konkrétne uvedené okruhy špecifikuje nasledovne:

(1) Rozvoj zručností v líderstve môže posilniť prax

Na základe metód z rôznych krajín a výskumov je dokázané, že poskytované vzdelávanie zamerané na podporu školského líderstva musí zodpovedať rozšíreným funkciám a povinnostiam školského líderstva. Napriek tomu, že väčšina nastupujúcich riaditeľov má skúsenosti s vyučovaním, neznamená to, že disponujú všetkými zručnosťami, ktoré sú potrebné na vedenie školy v 21. storočí (Huber, 2004). Školské líderstvo si vyžaduje špecifické zručnosti a vedomosti, ktoré človek nemusí nadobudnúť po rokoch vyučovania.

- Rozvojové stratégie musia byť zamerané na rozvoj a posilnenie zručností, ktoré súvisia s funkciou zlepšovania výsledkov škôl: *a)* podpora, ohodnotenie a rozvoj kvality učiteľov; *b)* stanovenie cieľov, hodnotenie a zodpovednosť; *c)* strategický manažment financií a ľudských zdrojov a *d)* spolupráca s inými školami.

- Vzdelávacie programy musia vychádzať z analýzy potrieb a z kontextových faktorov, ktoré majú vplyv na prax a podporu vzdelávania. To znamená zabezpečenie cieleného poskytovania v oblastiach s osobitnými potrebami, ako sú napríklad školy s horšími sociálno-ekonomickými podmienkami alebo menšie školy vo vidieckej oblasti, ktoré nemusia mať rozpočet na rozvoj.

(2) Rozvoj líderstva ako kontinua

Rozvoj líderstva musí byť vnímaný ako celoživotné vzdelávanie. Väčšina dôkazov o vplyve rozvoja potvrdzuje, že rozvoj líderstva je obsiahlejší než konkrétne programy. Je možné sa ho naučiť prostredníctvom kombinácie formálnych a neformálnych postupov, a to naprieč rôznymi štádiami líderskej praxe.

Kariéra školského lídra musí byť podporovaná počas všetkých štádií v primeranej miere a musí zahŕňať adaptačné a doškoloňovacie programy a byť doplnená o ďalšie, pokiaľ nastanú významné zmeny.

a) Podpora prípravného/vstupného vzdelávania v líderstve

Pokiaľ je školenie v líderstve podmienkou alebo značnou výhodou pre vykonávanie funkcie, môže sa tým zlepšiť kvalita vzdelania profesionalizáciou tejto funkcie, riaditeľa budú spokojnejší so svojou pozíciou.

- Taktiež je potrebné nájsť správnych uchádzačov, ktorí chcú rozvíjať svoje líderstvo. Jednou z možností je zahrnúť tému školského líderstva do pregraduálnej prípravy učiteľských študijných programov, podporiť učiteľov vo zväžení funkcie lídra a pomôcť im pridať sa do tímu lídrov. Navyše môžu jednotlivcom pomôcť so sebahodnotením svojich schopností, silných a slabých stránok súvisiacich s touto funkciou.

b) Príprava adaptačných programov

Adaptačné programy sú veľmi výhodné pri príprave školského líderstva a pomáhajú im vytvárať sieť lídrov, v rámci ktorej môžu zdieľať svoje obavy a výzvy. Zároveň pomáhajú znížiť náklady na školenia pre osoby so záujmom a prispôbiť školenie konkrétnym potrebám začínajúcich riaditeľov.

- Tieto programy by mali pozostávať z kombinácie teoretických a praktických vedomostí a samoštúdiá.

c) Zabezpečenie doškolenia na pokrytie aktuálnych potrieb

Doškoloňovacie programy môžu závisieť od potrieb a okolností. Neexistuje žiadny štandardný spôsob poskytovania príležitostí na rozvoj líderstva, avšak existuje široká škála možností, ktoré môžu byť zamerané na konkrétne kontextové faktory na národnej, miestnej a školskej úrovni.

- Doškoloňovacie programy by mali stavať na predošlých študijných príležitostiach školského líderstva. Pokiaľ nie sú prítomné žiadne počiatočné požiadavky, základné doškoloňovacie programy by mali podporiť rozvoj zručností v líderstve.
- Riaditelia a tímy lídrov by mali mať pravidelne prístup k doškoleniam, aby mohli zlepšovať svoje zručnosti a držať krok s novými trendami.

Virtuálne alebo reálne siete im taktiež poskytujú priestor pre neformálny rozvoj.

(3) Zabezpečenie súvislého, kontinuálneho poskytovania vzdelávania prostredníctvom rôznych inštitúcií

Neexistuje žiadny štandardný postup ako poskytovať podporu rozvoja líderstva. Pri zvolení správneho postupu je dôležité brať do úvahy faktory ako aktuálne možnosti školení a rozvoja, dostupnosť odbornosti, vládne opatrenia, aktuálna a predpokladaná kvalita a dostupnosť líderstva. Napokon by mali byť vytvorené podnety na účasť na školeniach, aby zvýšili účasť a kvalitu poskytovania vzdelávacích programov.

- O potreby v rámci školení lídrov sa môže starať široká škála poskytovateľov. Školenia poskytuje Ministerstvo školstva alebo miestne vlády, alebo môžu byť outsourcované špecializovaným inštitúciám, inštitúciám zameraným na školenia učiteľov alebo špecializovaným orgánom zameraným na vzdelávanie lídrov. Poskytovateľmi môžu byť aj univerzity. Okrem toho si inštitúcie zamerané na učiteľstvo a líderstvo zostavili vlastné školiace programy.
- Je dokázané, že rozvoj národných inštitúcií školského líderstva v niektorých krajinách pomohol pri transformácii podmienok školského líderstva prostredníctvom zvyšovania povedomia, zlepšovania vedomostí a poskytovania príležitostí v rozvoji školského líderstva.
- V krajinách, kde nie je žiadne národné zameranie, ale len rad inštitúcií starajúcich sa o miestne a regionálne potreby, je dôležité vymedziť jasné štandardy, aby sa poskytovatelia zamerali na rozvoj líderstva. Mnohé vlády majú k dispozícii štandardy, hodnotenia a iné mechanizmy na kontrolu a regulovanie kvality programov.

(4) Zabezpečenie náležitej rozmanitosti s cieľom zefektívnenia vzdelávania

Obsah, návrh a metódy efektívnych programov vznikli na základe veľkého množstva vedomostí kombinovaných s praxou. Nasledovné faktory sú kľúčové: súvislosť učebného plánu, reálne skúsenosti, rozdelenie na kohorty, mentoring, koučing, vzájomné učenie sa a štruktúra spolupráce medzi programom a školami.

V.2. Vzdelávanie lídrov v škole v SR

Vzdelávaním lídrov v škole v podmienkach Slovenska je myslené v prevažnej väčšine vzdelávanie riadiacich pracovníkov školstva ako súčasť kontinuálneho profesijného rozvoja učiteľov a odborných zamestnancov škôl. Súčasťou prípravy lídrov v škole sú tiež prístupy, ktoré majú svoju tradíciu v podmienkach SR, konkrétne etablovanie vysokoškolskej cielenej prípravy riadiacich pracovníkov školstva (školský manažment), a v novších trendoch aj vzdelávanie lídrov v škole zahŕňajúce učiteľov v rámci neformálneho vzdelávania (Komenského inštitút). Akú podobu tieto programy majú a ako zodpovedajú zahraničným trendom, predstaví najbližšia kapitola.

Hlavný prúd podpory a vzdelávania riadiacich pracovníkov školstva v SR (školský manažment, resp. školskí lídri) predstavíme v charakteristike a zhodnotení, ktoré bolo súčasťou

stredoeurópskeho projektu Central 5, spracovaného slovenskými zástupcami v projekte, prof. Haškovou a Ing. Laššákom (in Schratz et al., 2013).

Požiadavky, ktoré sa vzťahujú na jednotlivé pozície pedagogických zamestnancov, kam patrí aj školský líder, sú určené prostredníctvom profesijných štandardov. Stanovenie štandardov bolo predmetom národného projektu s názvom *Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov* (2009-2013), ktorý riadilo *Metodicko-pedagogické centrum* pod záštitou *Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Hlavným cieľom projektu bolo vytvoriť efektívny systém kontinuálneho profesijného rozvoja pre učiteľov a odborných zamestnancov škôl (školskí odborníci/experti) s cieľom rozvoja ich kľúčových kompetencií. Prvá časť projektu bola zameraná na tvorbu, inováciu a implementáciu profesijných štandardov a nástrojov hodnotenia profesijných kompetencií. Ďalšie časti súviseli s hodnotením vzdelávacích potrieb učiteľov, tvorbou a akreditáciou vzdelávacích programov zameraných na kontinuálny profesijný rozvoj, publikáciou študijných zdrojov pre učiteľov a zorganizovaním vzdelávaní pre učiteľov.

Návrh systému profesijných štandardov bol vypracovaný pre tri úrovne učiteľskej kariéry (učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou, učiteľ s druhou atestáciou) a tiež pre konkrétne pozície učiteľskej kariéry vrátane pozície školského lídra.

Profesijný štandard pre pozíciu riaditeľa školy sa skladá z profesijných kompetencií rozdelených do štyroch oblastí:

1. Normatívne, ekonomické a koncepčné riadenie školy
- 2. Riadenie procesov vzdelávania v škole alebo v školskom zariadení**
3. Personálne riadenie
4. Školský líder

Na načrtnutie v tom čase návrhu profesijných štandardov pre školských lídrov autori opisujú obsah oblasti „Riadenie procesov vzdelávania“ (Tabuľka V.2.)

Tabuľka V.2 Kompetencie školského lídra v oblasti „Riadenie procesov vzdelávania v škole alebo školskom zariadení“ (Hašková, Laššák, in Schratz et al., 2019, s. 125)

Oblasť: Riadenie procesov vzdelávania v škole alebo školskom zariadení	
Kompetencia: Riadiť tvorbu a inováciu školského vzdelávacieho programu	
Predpoklady: • poznať model dvojúrovňového kurikula • poznať metodiku tvorby a inovácie školského vzdelávacieho programu • schopnosť riadiť tvorbu a inováciu školského vzdelávacieho programu • schopnosť plánovať zdroje na realizáciu (implementáciu) školského vzdelávacieho programu	
Preukázanie kompetencií:	Školský líder: • vytyčuje zameranie školy v spolupráci so zamestnancami, rodičmi a partnermi školy (zainteresovanými osobami), • vymedzuje očakávania kvality a formuluje vzdelávacie ciele školy v spolupráci s učiteľmi a odbornými zamestnancami školy, školského zariadenia, • riadi proces výberu vzdelávacích stratégií zabezpečujúcich rozvoj kompetencií žiakov, • riadi prácu tímov tvoriacich školský vzdelávací program školy, školského zariadenia tak, aby: ○ bol v súlade so štátnym vzdelávacím programom, ○ zohľadňoval potreby žiakov, študentov, rodičov, škôl vyššieho typu, zamestnávateľov a iných relevantných subjektov, ○ bol v súlade s koncepciou a stratégiou rozvoja školy, ○ bol v súlade s potenciálne dostupnými zdrojmi (materiálnymi, personálnymi, technickými, finančnými a pod.).
Kompetencia: Riadiť implementáciu školského vzdelávacieho programu	
Predpoklady: • poznať metódy a nástroje analýzy vzdelávacej činnosti • schopnosť definovať kľúčové procesy potrebné pre implementáciu školského vzdelávacieho programu • schopnosť monitorovať priebeh realizácie školského vzdelávacieho programu • schopnosť vytvoriť podmienky a zabezpečiť potrebné zdroje na realizáciu školského vzdelávacieho programu • schopnosť riadiť a viesť poradné orgány a pracovné skupiny na úrovni školy	
Preukázanie kompetencií:	Školský líder: • vytyčuje a sleduje procesy vedúce k žiadanej kvalite vzdelávania v škole,

Oblasť: Riadenie procesov vzdelávania v škole alebo školskom zariadení	
Kompetencia: Riadiť tvorbu a inováciu školského vzdelávacieho programu	
Predpoklady: • poznať model dvojúrovňového kurikula • poznať metodiku tvorby a inovácie školského vzdelávacieho programu • schopnosť riadiť tvorbu a inováciu školského vzdelávacieho programu • schopnosť plánovať zdroje na realizáciu (implementáciu) školského vzdelávacieho programu	
Preukázanie kompetencií:	Školský líder: • vytyčuje zameranie školy v spolupráci so zamestnancami, rodičmi a partnermi školy (zainteresovanými osobami), • vymedzuje očakávania kvality a formuluje vzdelávacie ciele školy v spolupráci s učiteľmi a odbornými zamestnancami školy, školského zariadenia, • riadi proces výberu vzdelávacích stratégií zabezpečujúcich rozvoj kompetencií žiakov, • riadi prácu tímov tvoriacich školský vzdelávací program školy, školského zariadenia tak, aby: ○ bol v súlade so štátnym vzdelávacím programom, ○ zohľadňoval potreby žiakov, študentov, rodičov, škôl vyššieho typu, zamestnávateľov a iných relevantných subjektov, ○ bol v súlade s koncepciou a stratégiou rozvoja školy, ○ bol v súlade s potenciálne dostupnými zdrojmi (materiálnymi, personálnymi, technickými, finančnými a pod.).
	• iniciuje a podporuje efektívnu výmenu skúseností, vzájomné učenie sa učiteľov, vedúce k žiadanej kvalite vzdelávania a učenia, • priebežne analyzuje a vyhodnocuje vzdelávaciu činnosť a robí (iniciuje) potrebné korekcie, • skúma spokojnosť žiakov, študentov, rodičov a učiteľov so vzdelávacou činnosťou a spôsobmi vedenia a riadenia školy, • vytvára podmienky na realizáciu školského vzdelávacieho programu a riadi prácu poradných orgánov a pracovných skupín na úrovni školy.
Kompetencia: Riadiť sebahodnotenie školského vzdelávacieho programu	
Predpoklady: • poznať teoretické východiská hodnotenia a sebahodnotenia • schopnosť vytvoriť systém sebahodnotenia školy a školského vzdelávacieho programu • schopnosť stanoviť ciele a kritériá hodnotenia vzdelávacích aktivít a výsledkov učenia • schopnosť vytvoriť plán sebahodnotenia školy a školského vzdelávacieho programu • schopnosť vyhodnocovať stav procesov a výsledkov vzdelávania vo vzťahu k cieľom	

Oblasť: Riadenie procesov vzdelávania v škole alebo školskom zariadení	
Kompetencia: Riadiť tvorbu a inováciu školského vzdelávacieho programu	
Predpoklady: • poznať model dvojúrovňového kurikula • poznať metodiku tvorby a inovácie školského vzdelávacieho programu • schopnosť riadiť tvorbu a inováciu školského vzdelávacieho programu • schopnosť plánovať zdroje na realizáciu (implementáciu) školského vzdelávacieho programu	
Preukázanie kompetencií:	Školský líder: • vytyčuje zameranie školy v spolupráci so zamestnancami, rodičmi a partnermi školy (zainteresovanými osobami), • vymedzuje očakávania kvality a formuluje vzdelávacie ciele školy v spolupráci s učiteľmi a odbornými zamestnancami školy, školského zariadenia, • riadi proces výberu vzdelávacích stratégií zabezpečujúcich rozvoj kompetencií žiakov, • riadi prácu tímov tvoriacich školský vzdelávací program školy, školského zariadenia tak, aby: ○ bol v súlade so štátnym vzdelávacím programom, ○ zohľadňoval potreby žiakov, študentov, rodičov, škôl vyššieho typu, zamestnávateľov a iných relevantných subjektov, ○ bol v súlade s koncepciou a stratégiou rozvoja školy, ○ bol v súlade s potenciálne dostupnými zdrojmi (materiálnymi, personálnymi, technickými, finančnými a pod.).
• schopnosť navrhnuť zlepšenia a zmeny v školskom vzdelávacom programe	
Preukázanie kompetencií:	Školský líder: • určuje oblasti sebahodnotenia, ciele a indikátory v spolupráci s učiteľmi a členmi personálu školy, • vyberá vhodné metódy a nástroje sebahodnotenia, • schvaľuje plán sebahodnotenia, • podporuje vznik a vytvára podmienky na prácu sebahodnotiacich tímov, • na základe zistení prijíma opatrenia a rozhodnutia vo vzťahu k cieľom sebahodnotenia, • z dlhodobého hľadiska vyhodnocuje efektívnosť a účelnosť intervencií vo vzťahu k zvyšovaniu kvality.

Samotné vzdelávanie vo forme kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a vedúcich pedagogických zamestnancov, v dôsledku účinnosti zákona NR SR č. 317/2009 Z. z. o

pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení ďalších zmien, realizuje v prevažnej miere Metodicko-pedagogické centrum (MPC) v podobe dvoch programov: (1) *funkčné vzdelávanie pre vedúcich zamestnancov* o rozsahu 60 hodín prezenčnej výučby, ktoré je obsahovo koncipované v 37-ich odborných okruhoch; (2) *a inovačné funkčné vzdelávanie Líderstvo v škole pre pedagogických zamestnancov* o rozsahu 42 hodín prezenčnej a 18 hodín dištančnej výučby.

Cieľom funkčného vzdelávania pedagogického zamestnanca je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon riadiacich činností. Jednotlivé moduly vzdelávacieho programu tvoria: Riadenie školy a školského zariadenia pre pozíciu riaditeľ základnej školy (ďalej ZŠ) a strednej školy (ďalej SŠ); zástupcu riaditeľa ZŠ a SŠ, ktorý obsahuje 5 modulov a 18 tém. Modul 1: Normatívne a ekonomické riadenie Modul 2: Riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole Modul 3: Personálne riadenie Modul 4: Sebarozvoj vedúceho pedagogického a odborného zamestnanca Modul 5: Rozvoj školy a školského zariadenia.

Podobným spôsobom je rozpracovaný obsah funkčného inovačného vzdelávania, ktorý obsahuje 3 moduly a 9 tém. Cieľom funkčného inovačného vzdelávania pedagogických zamestnancov je zdokonaľovanie ich profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon riadiacej činnosti. Funkčné inovačné vzdelávanie je určené pre absolventov funkčného vzdelávania. Uskutočňuje sa v rozsahu 60 hodín a svojím obsahom nadväzuje na obsah funkčného vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov (podľa Pisoňová, 2011).

Možno konštatovať, že obsahová línia programov, najmä na úrovni manažmentu škôl, opäť nezodpovedá potrebám nadobúdania líderských kompetencií, čo sa ukázalo aj v prieskumoch zameraných na súčasné vzdelávanie riadiacich pracovníkov školstva v podmienkach Slovenska (=školských manažérov); napr. Hašková a Pisoňová (2019) konštatujú poddimenzovanie viacerých tém, medzi inými aj líderstva, čo hodnotia ako dôvod negatívneho vplyvu na výkon funkcie riaditeľa. Pisoňová a kol. (2021) referujú o negatívnom reflektovaní kvalifikácie lektorov v uvedených vzdelávacích programoch MPC účastníkmi vzdelávania, kde lektormi sú štandardne učitelia bez manažérskej skúsenosti alebo kvalifikácie.

Ďalším skôr nevýhodným parametrom existujúceho nastavenia vzdelávania riadiacich pracovníkov školstva podľa kategorizácie analýzy OECD (Pont, Nusche, & Moorman, 2008/OECD) je fakt, že v oboch prípadoch vzdelávacích programov ide o typ menej efektívnej podpory, nakoľko prebieha najčastejšie až počas výkonu pozície (manažérom škôl vyplýva zo zákona povinnosť prihlásiť sa na funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov do dvoch rokov od nástupu do pozície).

Aj v uvedených súvislostiach predstavujú snahy etablovať vzdelávanie pre (aj budúcich) riadiacich pracovníkov školstva na úrovni vysokoškolského vzdelávania alternatívu, ktorá môže skúsenosti z kontinuálneho vzdelávania, ale aj trendov v nastavovaní požiadaviek na kompetencie lídrov v edukačnom prostredí (tak ako dokumentujú medzinárodné projekty s účasťou Slovenska predstavené v predchádzajúcej časti publikácie) zúročiť a vyťažiť. Zrejme najdlhšiu tradíciu predstavuje tím vysokoškolských odborníkov z Univerzity Konštantína v Nitre, ktorý, aktuálne po 10-ročnej prestávke v univerzitnom vzdelávaní školského manažmentu po legislatívnych zmenách v zákone 138/2019 zz. znovu otvorila študijný program pre školský manažment s názvom Manažment vzdelávania a verejnej správy od r. 2020/2021 (podrobne in Pisoňová, Hašková, 2022). Obsah vzdelávania je tvorený 5 modulmi,

z nich tri sú manažérske (zamerané ekonomicky, personálne-manažérsky a manažment vzdelávacích procesov školy), dva sú líderské (sebarozvoj školských lídrov a rozvoj školy).

Uvedenú iniciatívu autorky publikácie vnímajú ako najvýraznejšiu snahu etablovať prípravu riadiacich pracovníkov školstva v podmienkach Slovenska v ucelenom a cielene zameranom pregraduálnom vzdelávaní potenciálnych riadiacich pracovníkov školstva. Súčasťou zmieňovaného projektu APVV 17-0557 bolo, okrem iného, zmapovať existujúce vzdelávanie zamerané na podporu líderských kompetencií aj v kontexte pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, konkrétne zameranie predstaví štúdia v následnej kapitole.

V.3. Líderské kompetencie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva

Nadväzujúc na teoretickú analýzu líderstva a možností rozvíjania premenných sýtiacich tento konštrukt v slovenskom edukačnom systéme nás zaujímalo, či a ako na potrebu prípravy učiteľov v podpore líderských kompetencií relevantných pre školské prostredie reaguje jeden z aktérov ich prípravy – akademické prostredie v učiteľských študijných programoch. Tejto téme sme sa venovali v rámci dizertačnej práce s našou doktorandkou Kocurovou (2021). Vzhľadom na zistenia v jej dizertačnej práci, sme sa pre potreby tejto publikácie rozhodli detailnejšie analyzovať a porovnať dáta sledovaných premenných získané od študentov prvého a druhého ročníka magisterského štúdia učiteľstva.

Cieľ štúdie a výskumné otázky

Cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť, do akej miery sú počas štúdia v učiteľských študijných programoch rozvíjané líderské kompetencie u študentov magisterského štúdia. Formulovali sme päť výskumných otázok:

VO1: Ktoré kompetencie lídra sú najviac a ktoré najmenej rozvíjané u študentov magisterského štúdia učiteľstva?;

VO2: Ktoré metódy boli najviac a najmenej využívané počas vyučovania z pohľadu študentov magisterského štúdia učiteľstva?;

VO3: Existuje vzťah medzi využívanými metódami a formami práce počas štúdia a rozvíjanými líderskými kompetenciami u študentov magisterského štúdia učiteľstva?;

VO4: Existuje rozdiel medzi 1. a 2. ročníkom magisterského štúdia učiteľstva vo využívaných metódach?;

VO5: Existuje rozdiel medzi 1. a 2. ročníkom magisterského štúdia učiteľstva v rozvíjaných líderských kompetenciách?

METÓDY

Výskumný súbor

Z metodologického hľadiska predstavuje výskumný súbor zámerný dostupný výber: študenti a študentky učiteľských študijných programov v magisterskom stupni štúdia v externej (n=8) a dennej forme (n=163) na slovenských učiteľských fakultách (N=171; prvý ročník n₁=88, druhý ročník n₂=83) vo veku od 20 rokov do 35 rokov (AM_{vek}=23,68; SD_{vek}=1,820). Muži tvorili 17,5 % (n=30) a ženy 82,5 % (n=141). Záujem zamestnať sa po získaní absolútoría v školstve ako začínajúci učiteľ deklarovalo 136 respondentov (79,5 %), 32 (18,7 %) ešte

nebolo rozhodnutých a 3 (1,8 %) respondenti sa vyjadrili, že nemajú záujem pracovať ako učelia.

Metodika výskumu

Na zistenie miery rozvíjaných líderských kompetencií u študentov magisterského štúdia bola použitá dotazníková metóda (Hendl & Remr, 2017). Vlastný dotazník (Šukolová & Kocurová, 2020, nepublikované) vznikol v rámci riešenia projektu *APVV 17-0557 Psychologický prístup v tvorbe, implementácii a overovaní kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*. Bol vytvorený na zisťovanie názorov respondentov – študentov a študentiek na ich prípravu v oblasti líderstva. Obsahoval (1) osem otázok zisťujúcich sociálno-demografické údaje, (2) trinásť položiek predstavujúcich rôzne metódy a formy práce, ktoré využívali študenti počas vyučovania na vysokej škole (vybrané boli najčastejšie využívané metódy študentmi počas štúdia) a (3) tridsať výrokov sýtiacich päť líderských dimenzií zodpovedajúcich Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii ako výstupu projektu APVV 17-0557 (Sollárová, 2021) a jednu riadiacu dimenziu líderstva v edukácii, ktorá sa skôr zameriava na manažérsku kompetenciu lídra. Uvádzame ich prehľadne v Tabuľke V.3.1.

Respondenti mali možnosť sa vyjadriť pri výrokoch sýtiacich líderské kompetencie a vyučovacie metódy na 5 bodovej škále (0 – minimálne; 1 – mierne; 2 – priemerne; 3 – prevažne; 4 – maximálne). Dotazník bol administrovaný v elektronickej podobe počas mesiacov január a február 2021 prostredníctvom zástupcov vedenia oslovených učiteľských fakúlt na Slovensku a pre jeho zdieľanie sme využili aj existujúce študentské skupiny na Facebooku. Výsledky môžeme zovšeobecňovať len na študentov a študentky, ktorí sa zapojili do výskumu.

Tabuľka V.3.1 Dimenzie líderstva v dotazníku

Dimenzie	skratka
Dimenzie líderstva (5)	
1 Otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie	DL1
2 Zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie	DL2
3 Efektívna komunikácia a interakcia	DL3
4 Posilňovanie kooperatívnej kultúry	DL4
5 Budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí;	DL5
Dimenzia riadenia v edukácii (1)	
1 Riadenie seba a procesov	DR1

VÝSLEDKY

Výsledky – študenti magisterského stupňa štúdia spolu (N=171)

Na spracovanie údajov bol použitý štatistický program IBM SPSS Statistics 25 for Windows. Využívali sme sa operácie deskriptívnej a inferenčnej štatistiky (Řehák & Brom, 2015). Pre zisťovanie vzťahov medzi vyučovacími metódami a rozvíjanými líderskými kompetenciami u študentov prvého a druhého ročníka magisterského štúdia bol využitý Pearsonov a Spearmanov korelačný koeficient. Pre zisťovanie rozdielov medzi študentmi prvého a druhého ročníka magisterského štúdia bol využitý Studentov T-test a Mann Whitneyho U-test.

Výsledky preukázali, že podľa názorov študentov magisterského štúdia (N=171) bola u nich počas pregraduálnej prípravy najviac rozvíjaná DL3 – kompetencia zameraná na efektívnu komunikáciu a interakciu (AM=12,63). Hneď za ňou nasledovali DL4 – posilňovanie kooperatívnej kultúry (AM=11,44), DL2 – zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie (AM=10,80), DL1 – otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny (AM=10,79), DR1 – riadenie seba a procesov (AM=10,77). Najmenej rozvíjanými boli kompetencie v dimenzii DL5 – budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí (AM=9,22). Deskriptívne ukazovatele uvádzame v prehľadnej Tabuľke V.3.2. Celkové skóre rozvíjaných líderských kompetencií sa u študentov pohybovalo v treťom kvartile. Maximálny počet bodov, ktorý mohli dosiahnuť, bol 100 bodov a dosiahnutý priemer 54,88 bodov. Čím vyššia hodnota priemerného skóre, tým viac je daná kompetencia podľa názorov všetkých zapojených študentov rozvíjaná.

Tabuľka 5.3.2 Deskriptívne ukazovatele kompetencií lídra (N=171)

KOMPETENCIE	AM	Mdn	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
Efektívna komunikácia a interakcia	12,63	14,00	4,780	-,735	,067	0	20
Posilňovanie kolaboratívnej kultúry	11,44	12,00	4,648	-,493	-,261	0	20
Zameranie sa na rozvoj seba aj organizácie	10,80	11,00	4,619	-,303	-,423	0	20
Otvorenosť k zmene a riadenie zmeny	10,79	11,00	4,749	-,319	-,691	0	20
Budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí	9,22	10,00	4,810	-,030	-,614	0	20
Riadenie seba a procesov	10,77	11,00	4,838	-,388	-,407	0	20
Celkové skóre - líderstvo	54,88	57,00	21,622	-,470	-,222	1	100
Legenda: AM-priemer; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Skewness-šikmosť; Kurtosis-strmosť; Min-minimum; Max-maximum; N=početnosť Použitá škála: 5 bodová škála (0-minimálne, 1-mierne; 2-priemerne; 3-prevažne; 4-maximálne)							

Medzi najviac využívané metódy (podľa mediánových hodnôt: čím vyššia hodnota, tým vyššia frekvencia využívania metódy) v pregraduálnej príprave uvádzajú študenti tvorbu a prezentovanie seminárnych prác a prednášky. O niečo menej boli využívané skupinové diskusie; príprava portfólií, písanie reflexií; skupinové projekty; sledovanie filmov a videí; sociálno-psychologické tréningy a mediálne prezentácie. Naopak, najmenej študenti participovali na príprave a organizácii verejného podujatia a projektoch zameraných na službu komunite (Tabuľka V.3.3).

Tabuľka V.3.3 Deskriptívne ukazovatele využívaných metód (N=171)

METÓDY	AM	Mdn	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
Tvorba a prezentácia seminárnych prác	3,54	4,00	,928	-2,185	4,113	0	4
Prednášky	3,49	4,00	,990	-2,108	3,766	0	4
Skupinové diskusie	2,72	3,00	1,233	-,592	-,747	0	4
Príprava portfólia	2,39	3,00	1,356	-,372	-1,115	0	4
Písanie reflexií	2,38	2,00	1,415	-,371	-1,121	0	4
Skupinové projekty	2,23	2,00	1,124	-,297	-,702	0	4
Sledovanie filmov/videí	2,22	2,00	1,301	-,096	-1,107	0	4
Realizácia prípadovej štúdie	1,85	2,00	1,345	,050	-1,161	0	4
Realizácia vlastného výskumného projektu	1,71	2,00	1,336	,206	-1,160	0	4
Sociálno-psychologický tréning	1,56	1,00	1,324	,386	-,987	0	4
Mediálne prezentácie	1,56	1,00	1,320	,370	-1,021	0	4
Participácia na príprave a organizácii verejného podujatia	1,27	1,00	1,363	,645	-,969	0	4
Projekty zamerané na službu komunite	1,04	1,00	1,155	,917	-,073	0	4
<i>Legenda: N=početnosť; AM-priemer; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Skewness-šikmosť; Kurtosis-strmosť; Min-minimum; Max-maximum</i> <i>Použitá škála: 5 bodová škála (0-minimálne, 1-mierne; 2-priemerne; 3-prevažne; 4-maximálne)</i>							

Výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu preukázali štatisticky významné vzťahy medzi využívanými metódami a formami práce počas štúdia a rozvíjanými líderskými kompetenciami u všetkých študentov magisterského štúdia (bez rozdielu ročníka).

Na základe celkového skóre v rozvíjaných líderských kompetenciách najsilnejšie pozitívne vzťahy boli preukázané v realizácii vlastných výskumných (evaluačných) projektoch ($p=0,517$) a pri skupinových diskusiách ($p=0,512$).

Podľa názorov študentov realizovanie vlastných výskumných projektov najviac ich rozvíjalo v kompetencii (a) Otvorenosti k zmene (inakosti) a riadenie zmeny ($p=0,533$); a (b) v zameraní sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie ($p=0,529$).

Skupinové diskusie preukázali silný vzťah v rozvíjaní troch líderských kompetencií: v zameraní sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie ($p=0,507$); v efektívnej komunikácii/ interakcii ($p=0,504$) a v posilňovaní kooperatívnej kultúry ($p=0,504$).

Kompetencia zameraná na budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí sa preukázala v silnom vzťahu s projektmi zameranými na službu komunite ($p=0,522$).

Pri všetkých silných vzťahoch sa preukázala signifikancia rovná $p \leq 0,001$. Stredne silné a slabé vzťahy sa preukázali vo zvyšných metódach. Výsledky uvádza Tabuľka V.3.4.

Tabuľka V.3.4 Vzťah medzi využívanými metódami a líderskými kompetenciami (N=171)

METÓDY	K1	K2	K3	K4	K5	Celkové skóre
Skupinové projekty	,298***	,330***	,280***	,447***	,302***	,368***
Projekty zamerané na službu komunite	,462***	,410***	,353***	,384***	,522***	,467***
Mediálne prezentácie	,421***	,383***	,287***	,338***	,375***	,404***
Sociálno-psychologický tréning	,368***	,386***	,288***	,350***	,311***	,377***
Prednášky	,222**	,235**	,341***	,299***	,105	,252***
Príprava portfólia	,354***	,330***	,358***	,366***	,340***	,366***
Realizácia vlastného výskumného (evalvačného) projektu	,533***	,529***	,418***	,373***	,491***	,517***
Participácia na príprave a organizácii verejného podujatia	,322***	,350***	,267***	,278***	,382***	,343***
Tvorba a prezentácia seminárnych prác	,311***	,329***	,387***	,354***	,205**	,332***
Sledovanie filmov/videí	,278***	,316***	,288***	,301***	,286***	,317***
Písanie reflexií	,442***	,483***	,481***	,464***	,435***	,500***
Skupinové diskusie	,465***	,507***	,504***	,504***	,400***	,512***
Realizácia prípadovej štúdie	,436***	,416***	,388***	,399***	,389***	,438***

*Legenda: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; n=početnosť; K1- otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny; K2 - zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie; K3 - efektívna komunikácia a interakcia; K4 - posilňovanie kolaboratívnej kultúry; K5 - budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí
Sila vzťahu: $r/r_0/V \geq 0,5 \rightarrow$ silná závislosť (vzťah), $r/r_0/V < 0,5 \rightarrow$ stredne silná závislosť (vzťah), $r/r_0/V \leq 0,3 \rightarrow$ zanedbateľný (slabý) vzťah*

Výsledky – študenti magisterského stupňa štúdia podľa ročníkov (N=171: n₁=88, n₂=83)

Podľa výsledkov priemerných hodnôt uvedených v Tabuľke 5 študenti druhého ročníka magisterského stupňa štúdia (n₂) dosahovali vyššie hodnoty v troch líderských kompetenciách v porovnaní so študentmi prvého ročníka (n₁): v efektívnej komunikácii a interakcii (AM=12,78), v posilňovaní kooperatívnej kultúry (AM=11,72) a v zameraní sa na rozvoj seba aj organizácie (AM=10,92).

Naopak, študenti prvého ročníka magisterského stupňa štúdia dosahovali vyššie priemery v porovnaní s druhákmi v kompetenciách zameraných na otvorenosť k zmene a riadeniu zmeny (AM=10,92), v riadení seba a procesov (AM=11,15) a v budovaní externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí (AM=9,45).

Celkové skóre rozvíjaných líderských kompetencií sa u študentov pohybovalo v treťom kvartile. Maximálny počet bodov, ktorý mohli dosiahnuť bolo 100. Priemerné hodnoty: 54,73 (1. ročník) a 55,04 (2. ročník).

V Tabuľke V.3.5 sme zoradili hodnoty vzostupne tak, aby (1) prvé v poradí boli líderské kompetencie a posledná manažérska, (2) podľa toho, ktorý ročník skóruje vyššie v priemernom skóre – teda najprv kompetencie, kde prváci skórujú vyššie a potom druháci; (3) nakoniec podľa veľkosti priemernej hodnoty pre prvý ročník a druhý ročník.

Tabuľka V.3.5 Deskriptívne ukazovatele kompetencií lídra – podľa ročníkov (n₁=88; n₂=83)

KOMPETENCIE	Mgr. ročník	AM	Mdn	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
Otvorenosť k zmene a riadenie zmeny	1.	10,92	11,50	4,511	-,476	-,323	0	19
	2.	10,65	11,00	5,013	-,184	-,949	0	20
Budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí	1.	9,45	10,00	4,638	-,072	-,338	0	19
	2.	8,96	10,00	5,001	,027	-,813	0	20
Efektívna komunikácia a interakcia	1.	12,49	14,00	4,913	-,748	,006	0	20
	2.	12,78	13,00	4,659	-,723	,193	0	20
Posilňovanie kolaboratívnej kultúry	1.	11,17	12,00	4,493	-,542	-,358	0	20
	2.	11,72	12,00	4,817	-,486	-,148	0	20
Zameranie sa na rozvoj seba aj organizácie	1.	10,69	11,00	4,452	-,327	-,300	0	19
	2.	10,92	11,00	4,814	-,297	-,503	0	20
Celkové skóre - líderstvo	1.	54,73	57,50	20,994	-,614	,111	1	97
	2.	55,04	57,00	22,397	-,354	-,467	4	100
Riadenie seba a procesov	1.	11,15	11,50	4,583	-,585	,039	0	20
	2.	10,36	10,00	5,091	-,199	-,662	0	20
Legenda: AM-priemer; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Skewness-šikmosť; Kurtosis-strmosť; Min-minimum; Max-maximum; n=početnosť Použitá škála: 5 bodová škála: 0-minimálne, 1-mierne; 2-priemerne; 3-prevažne; 4-maximálne 1.ročník, 2. ročník								

VÝSLEDKY

Výsledky prezentované v Tabuľke V.3.6 sú zoradené vzostupne, to znamená, že (1) najprv metódy, ktoré sú využívané najčastejšie; (2) podľa toho, ktorý ročník skóruje vyššie v mediánovom a priemernom skóre – teda najprv metódy, kde prváci skórujú vyššie a potom druháci a nakoniec (3) podľa veľkosti priemeru pre prvý a druhý ročník.

Ukazujú, že študenti 1. ročníka magisterského stupňa štúdia častejšie využívali sedem metód ako študenti druhého ročníka v tomto stupni štúdia. Ide o tieto metódy: (1) príprava portfólia; (2) písanie reflexií; (3) sledovanie filmov/videí; (4) skupinové projekty; (5) mediálne prezentácie; (6) sociálno-psychologický tréning a (7) projekty zamerané na službu komunite.

Naopak, študenti 2. ročníka magisterského stupňa štúdia častejšie využívali zvyšných šesť metód ako študenti prvého ročníka: (1) prednášky (2) tvorba a prezentácia seminárnych prác; (3) skupinové diskusie; (4) realizácia prípadovej štúdie; (5) realizácia vlastného výskumného (evaluačného) projektu a (6) participácia na príprave a organizácii verejného podujatia. Hodnoty mediánu naznačujú, že prednášky a tvorba/prezentácia seminárnych prác sú najčastejšie využívanými metódami a formami.

Tabuľka V.3.6 Deskriptívne ukazovatele metód – podľa ročníkov (n₁=88; n₂=83)

METÓDY	Mgr. ročník.	AM	Mdn	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
Príprava portfólia	1.	2,42	3,00	1,379	-,369	-1,155	0	4
	2.	2,35	3,00	1,338	-,388	-1,067	0	4
Písanie reflexií	1.	2,40	3,00	1,513	-,442	-1,242	0	4
	2.	2,36	2,00	1,312	-,271	-,975	0	4
Sledovanie filmov/videí	1.	2,26	2,00	1,300	-,085	-1,135	0	4
	2.	2,18	2,00	1,308	-,109	-1,080	0	4
Skupinové projekty	1.	2,24	3,00	1,194	-,352	-,905	0	4
	2.	2,23	2,00	1,051	-,218	-,399	0	4
Mediálne prezentácie	1.	1,58	1,00	1,371	,309	-1,192	0	4
	2.	1,54	1,00	1,272	,450	-,788	0	4
Sociálno-psychologický tréning	1.	1,56	1,00	1,240	,311	-,940	0	4
	2.	1,55	1,00	1,416	,441	-1,064	0	4
Projekty zamerané na službu komunity	1.	1,07	1,00	1,172	,872	-,134	0	4
	2.	1,01	1,00	1,142	,982	,072	0	4
Prednášky	1.	3,40	4,00	1,045	-1,729	2,047	0	4
	2.	3,59	4,00	,924	-2,692	7,7170	0	4
Tvorba a prezentácia seminárnych prác	1.	3,51	4,00	,922	-1,924	2,977	0	4
	2.	3,58	4,00	,939	-2,499	5,684	0	4
Skupinové diskusie	1.	2,63	3,00	1,298	-,491	-,954	0	4
	2.	2,82	3,00	1,160	-,695	-,468	0	4
Realizácia prípadovej štúdie	1.	1,81	2,00	1,329	,094	-1,099	0	4
	2.	1,90	2,00	1,367	,002	-1,213	0	4
Realizácia vlastného výskumného (evalvačného) projektu	1.	1,59	1,00	1,327	,313	-1,133	0	4
	2.	1,83	2,00	1,342	,099	-1,147	0	4
Participácia na príprave a organizácii verejného podujatia	1.	1,22	1,00	1,282	,623	-,922	0	4
	2.	1,33	1,00	1,449	,641	-1,079	0	4
Legenda: AM-priemer; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Skewness-šikmosť; Kurtosis-strmosť; Min-minimum; Max-maximum; n=početnosť Použitá škála: 5 bodová škála: 0-minimálne, 1-mierne; 2-priemerne; 3-prevažne; 4-maximálne								

Výsledky Spearmanovho korelačného koeficientu v Tabuľkách 7 a 8 preukázali štatisticky významné vzťahy medzi využívanými metódami a formami práce počas štúdia a rozvíjanými líderskými kompetenciami u študentov 1. aj 2. ročníka magisterského stupňa štúdia. Na základe celkového skóre v rozvíjaných líderských kompetenciách najsilnejšie pozitívne vzťahy boli preukázané u študentov 1. ročníka v (1) realizácii vlastných výskumných (evaluačných) projektov ($\rho = 0,555$). Podľa názorov študentov realizovanie vlastných výskumných projektov malo pozitívny dopad na rozvoj v kompetencii (a) otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny ($\rho=0,555$); a (b) v zameraní sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie ($\rho=0,554$). Silné vzťahy sa preukázali medzi projektami zameranými na službu komunity a budovaním externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí ($\rho=0,511$). Pri všetkých silných vzťahoch sa preukázala signifikancia rovná 0. Stredne silné a slabé vzťahy sa preukázali vo zvyšných metódach. Výsledky sú uvedené v Tabuľke 5.3.7.

Tabuľka V.3.7 Vzťah medzi metódami a líderskými kompetenciami – 1.ročník (n₁=88)

METÓDY / KOMPETENCIE	K1	K2	K3	K4	K5	Celkové skóre
Skupinové projekty	,202	,260*	,209	,405***	,161	,276**
Projekty zamerané na službu komunity	,449***	,356***	,328**	,404***	,511***	,460***
Mediálne prezentácie	,349***	,348***	,310**	,340***	,342***	,381***
Sociálno-psychologický tréning	,259*	,315**	,199	,335***	,208	,292**
Prednášky	,312**	,364***	,464***	,387***	,218*	,356***
Príprava portfólia	,282**	,235**	,253*	,312**	,303**	,282**
Realizácia vlastného výskumného (evaluačného) projektu	,555***	,554***	,457***	,432***	,497***	,555***
Participácia na príprave a organizácii verejného podujatia	,361***	,363***	,261*	,327**	,381***	,362***
Tvorba a prezentácia seminárnych prác	,280**	,270*	,391***	,326**	,164	,284**
Sledovanie filmov/videí	,187	,177	,193	,235*	,085	,180
Písanie reflexií	,421***	,394***	,416***	,396***	,426***	,443***
Skupinové diskusie	,451***	,421***	,438***	,397***	,411***	,450***
Realizácia prípadovej štúdie	,439***	,378***	,371***	,346***	,384***	,409***

Legenda: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$; n=početnosť; K1- otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny; K2 - zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie; K3 - efektívna komunikácia a interakcia; K4 - posilňovanie kolaboratívnej kultúry; K5 - budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí

Na základe celkového skóre v rozvíjaných líderských kompetenciách boli u študentov 2. ročníka preukázané najsilnejšie pozitívne vzťahy v (1) v skupinových diskusiách ($p = 0,576$) a v (2) písaní reflexií ($p = 0,564$).

Podľa názorov študentov prostredníctvom skupinových diskusií a písania reflexií sa dokázali rozvíjať v troch líderských kompetenciách: (1) zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie, (2) efektívna komunikácia a interakcia a (3) posilňovanie kooperatívnej kultúry. Realizácia vlastných výskumných projektov najviac podporuje rozvoj v kompetencii (a) otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny ($p=0,506$).

Skupinové projekty zase kompetenciu zameranú na posilňovanie kooperatívnej kultúry a vďaka projektom zameraným na službu komunity sa rozvíjali v kompetencii zameranej na budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí ($p=0,538$). Pri všetkých silných vzťahoch sa preukázala signifikancia $p \leq 0,001$. Výsledky sú uvedené v Tabuľke V.3.8.

Tabuľka V.3.8 Vzťah medzi metódami a líderskými kompetenciami – 2.ročník (n₂ = 83)

METÓDY / KOMPETENCIE	K1	K2	K3	K4	K5	Celkové skóre
Skupinové projekty	,383***	,402***	,362***	,506***	,438***	,464***
Projekty zamerané na službu komunity	,480***	,458***	,370***	,369***	,538***	,469***
Mediálne prezentácie	,496***	,416***	,258*	,341**	,394***	,423***
Sociálno-psychologický tréning	,453***	,450***	,373***	,365***	,394***	,444***
Prednášky	,116	,080	,183	,183	-,037	,127
Príprava portfólia	,417***	,433***	,487***	,429***	,384***	,448***
Realizácia vlastného výskumného (evalvačného) projektu	,506***	,499***	,376***	,308**	,483***	,473***
Participácia na príprave a organizácii verejného podujatia	,297**	,340**	,276*	,234*	,385***	,326**
Tvorba a prezentácia seminárnych prác	,349***	,391***	,378***	,382***	,246*	,376***
Sledovanie filmov/videí	,355***	,461***	,384***	,383***	,457***	,441***
Písanie reflexií	,457***	,593***	,576***	,544***	,451***	,564***
Skupinové diskusie	,480***	,604***	,577***	,615***	,392***	,576***
Realizácia prípadovej štúdie	,429***	,451***	,405***	,450***	,384***	,451***

Legenda: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$; n=početnosť; K1- otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny; K2 - zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie; K3- efektívna komunikácia a interakcia; K4- posilňovanie kolaboratívnej kultúry; K5- budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí

Všetky metódy uvedené v Tabuľke V.3.6 sme rozdelili do 2 skupín z didaktického hľadiska podľa aktivity študenta na: (1) tradičné metódy s nízkou aktivitou študentov a (2) aktivizujúce metódy s prevahou aktivity študentov. Prehľadne ich uvádzame v Tabuľke V.3.9.

Tabuľka V.3.9 Skupiny metód – prehľad podľa skupín

SKUPINY METÓD			KONKRÉTNE METÓDY
1	tradičné		prednášky
			sledovanie filmov a videí
2	aktivizujúce	individuálne	príprava portfólia
			realizácia vlastného výskumného (evalvačného) projektu
			písanie reflexií
			tvorba a prezentácia seminárnych prác
			realizácia prípadovej štúdie (kazuistika, anamnéza, rozhovor, správa, diagnostikovanie)
			skupinové projekty
		skupinové	skupinové diskusie
			sociálno-psychologický tréning
			projekty zamerané na službu komunity (service-learning)
		smerom ku komunitě	mediálne prezentácie (tvorba prezentačných videí, účasť na konferenciách, verejných fórach, publikačné výstupy)
			participácia na príprave a organizácii verejného podujatia (zbierka, konferencia, workshop, podujatie pre partnerský subjekt...)

Výsledky deskriptívnej štatistiky uvedené v Tabuľke V.3.10 preukázali, že študenti 2. ročníka magisterského stupňa štúdia v priemere dosahovali vyššie skóre ako študenti prvého ročníka vo využívaní rôznych skupín metód počas štúdia.

Tabuľka V.3.10 Deskriptívne ukazovatele skupín metód – podľa ročníkov (n₁=88; n₂=83)

SKUPINY METÓD	Mgr. ročník	AM	Mdn	SD	Skewness	Kurtosis	Min	Max
tradičné metódy	1.	5,66	6,00	1,976	-0,855	0,504	0	8
	2.	5,77	6,00	1,720	-0,828	0,869	0	8
aktivizujúce individuálne	1.	6,42	6,50	2,724	-0,222	-0,555	0	12
	2.	6,60	6,00	2,741	-0,066	-0,648	1	12
aktivizujúce skupinové	1.	9,92	10,50	3,896	-0,531	-0,310	0	16
	2.	10,12	11,00	3,597	-0,498	-0,467	1	16
aktivizujúce smerom ku komunite	1.	3,86	4,00	2,952	0,446	0,536	0	12
	2.	3,88	3,00	3,137	0,534	-0,642	0	12
Legenda: n=početnosť; AM-priemer; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Skewness-šikmosť; Kurtosis-strmosť; Min-minimum; Max-maximum Použitá škála: 5 bodová škála (0-minimálne, 1-mierne; 2-priemerne; 3-prevažne; 4-maximálne)								

Výsledky Pearsonovho a Spearmanovho korelačného koeficientu V Tabuľke V.3.11 a V.3.12 preukázali štatisticky významné vzťahy medzi využívanými metódami a formami práce počas štúdia a rozvíjanými líderskými kompetenciami u študentov obidvoch ročníkov magisterského stupňa štúdia.

Na základe celkového skóre v rozvíjaných líderských kompetenciách najsilnejšie pozitívne vzťahy boli preukázané u študentov 1. ročníka v aktivizujúcich metódach realizovaných individuálnym spôsobom ($r=0,581$). Podľa názorov študentov realizovanie individuálnych aktivizujúcich metód silne súvisí s rozvojom všetkých piatich líderských kompetencií. Aktivizujúce skupinové metódy silne súviseli s kompetenciou zameranou na posilňovanie otvorenosti k zmene a jej riadenia ($r=0,543$) a kooperatívnej kultúry ($r=0,556$). Aktivizujúce metódy zamerané na komunitu preukázali silnú pozitivitu s otvorenosťou k zmene a riadeniu zmeny, v budovaní externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí ($r=0,540$). Pri všetkých silných vzťahoch sa preukázala signifikancia rovná $p \leq 0,001$. Výsledky sú uvedené v Tabuľke V.3.11.

Tabuľka V.3.11 Vzťah medzi využívanými metódami a líderskými kompetenciami (n₁=88)

SKUPINY METÓD	K1	K2	K3	K4	K5	Celkové skóre
tradičné metódy	0,377***	0,394***	0,432***	0,435***	0,258*	0,416***
aktivizujúce skupinové	0,543***	0,498***	0,430***	0,556***	0,399***	0,511***
aktivizujúce individuálne	0,549***	0,536***	0,535***	0,509***	0,521***	0,581***
aktivizujúce smerom ku komunite	0,500***	0,469***	0,406***	0,451***	0,540***	0,518***
Legenda: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; n=početnosť; K1- otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny; K2- zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie; K3- efektívna komunikácia a interakcia; K4- posilňovanie kolaboratívnej kultúry; K5- budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí						

Na základe celkového skóre v Tabuľke V.3.12 v rozvíjaných líderských kompetenciách najsilnejšie pozitívne vzťahy boli preukázané aj u študentov 2. ročníka v individuálnych aktivizujúcich metódach ($r=0,654$). Podľa názorov študentov realizovanie rôznych aktivizujúcich metód silne súvisí s rozvojom všetkých piatich líderských kompetencií. Pri všetkých silných vzťahoch sa preukázala signifikancia $p \leq 0,001$.

Tabuľka V.3.12 Vzťah medzi využívanými metódami a líderskými kompetenciami (n₂=83)

SKUPINY METÓD	K1	K2	K3	K4	K5	Celkové skóre
tradičné metódy	0,377***	0,426***	0,427***	0,425***	0,366***	0,438***
aktivizujúce skupinové	0,600***	0,652***	0,581***	0,683***	0,538***	0,518***
aktivizujúce individuálne	0,602***	0,661***	0,630***	0,593***	0,532***	0,654***
aktivizujúce smerom ku komunite	0,535***	0,514***	0,391***	0,409***	0,533***	0,518***
Legenda: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; n=početnosť; K1- otvorenosť k zmene (inakosti) a riadenie zmeny; K2- zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie; K3- efektívna komunikácia a interakcia; K4- posilňovanie kolaboratívnej kultúry; K5- budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí						

Medzi študentmi 1. a 2. ročníka magisterského stupňa štúdia sa nepreukázala žiadna štatistická významnosť rozdielov ani vo využívaných metódach počas výučby, ani v rozvíjaných kompetenciách. Študenti oboch ročníkov približne v rovnakej miere využívajú metódy z oboch skupín metód a zároveň sú v rovnakej miere rozvíjaní v líderských kompetenciách a samotnom líderstve. (Tabuľka V.3.13 a V.3.14).

Tabuľka V.3.13 Rozdiely vo využívaní metód – podľa ročníkov (n₁=88; n₂=83)

SKUPINY METÓD	Mgr. ročník	AM	Mdn	SD	Z		Sig.	
tradičné metódy	1.	9,17	10,00	2,640	-,280		,779	
	2.	9,35	10,00	2,422				
					Levenov test		Studentov T-test	
					F	Sig.	T-test	Sig.
aktivizujúce individuálne	1.	6,42	6,50	2,724	,018	,892	-,435	,664
	2.	6,60	6,00	2,741				
aktivizujúce skupinové	1.	8,22	9,00	4,319	,075	,784	-,353	,725
	2.	8,45	9,00	4,191				
aktivizujúce smerom ku komunite	1.	3,86	4,00	2,952	,659	,418	-,034	,973
	2.	3,88	3,00	3,137				
Legenda: n=početnosť; AM-priemer; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; Z-hodnota Mann-Whitneyho U-testu, sig.-signifikancia, F-hodnota Levenovho testu								

Tabuľka V.3.14 Rozdiely v rozvíjaní kompetencií – podľa ročníkov (n₁=88; n₂=83)

KOMPETENCIE	Mgr. ročník	AM	Mdn	SD	Levenov test		Studentov T-test	
					F	Sig.	T-test	Sig.
Otvorenosť k zmene a riadenie zmeny	1.	10,92	11,50	4,511	2,775	,098	,370	,712
	2.	10,65	11,00	5,013				
Zameranie sa na rozvoj seba aj organizácie	1.	10,69	11,00	4,452	,531	,467	-,314	,754
	2.	10,92	11,00	4,814				
Efektívna komunikácia a interakcia	1.	12,49	14,00	4,913	,156	,693	-,402	,688
	2.	12,78	13,00	4,659				
Posilňovanie kolaboratívnej kultúry	1.	11,17	12,00	4,493	,132	,717	-,776	,439
	2.	11,72	12,00	4,817				
Budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí	1.	9,45	10,00	4,638	1,380	,242	,666	,507
	2.	8,96	10,00	5,001				
Celkové skóre - líderstvo	1.	54,73	57,50	20,994	,963	,328	-,093	,926
	2.	55,04	57	22,397				
Legenda: n=početnosť; AM - priemer; Mdn - medián; SD - štandardná odchýlka; Z - hodnota Mann-Whitneyho U-testu, sig.-signifikancia, F- hodnota Levenovho testu								

DISKUSIA

V našom výskume nás zaujímalo, či a ako na potrebu prípravy učiteľov – lídrov reaguje jeden z aktérov ich prípravy – akademické prostredie v učiteľských študijných programoch. V analýze výsledkov sme sa zamerali na najviac a najmenej zlepšované kompetencie lídra z perspektívy subjektívneho vnímania študentov. Na základe analýzy zistení konštatujeme, že študenti magisterského stupňa štúdia sa počas štúdia v najväčšej miere zlepšili v kompetencii *efektívna komunikácia a interakcia*. Naše výsledky sa zhodujú s východiskami (Chu et al., 2017) poukazujúcimi na dôležitosť otvorenej komunikácie ako jednej z mäkkých zručností dôležitých pre úspech jedinca v rýchlo meniacej sa spoločnosti. Zároveň je to očakávaná zručnosť lídrov. Domnievame sa, že za ich zlepšením môžu byť vyučovacie hodiny, počas ktorých mali študenti možnosť prezentovať svoje výstupy vo vzájomnej interakcii s ostatnými. Zlepšiť komunikáciu mali možnosť aj prostredníctvom rôznych inscenačných aktivít, dramatizácie, diskusií, tímovej práce a interaktívnych prednášok externých lektorov pozvaných v rámci riešenia výskumných úloh rôznych projektov. Vzhľadom na dôležitosť interakcie medzi učiteľom a žiakom v školskom prostredí pozitívne vnímame zistenie, že táto kompetencia je vysoko rozvíjanou u študentov. Naopak, najmenej rozvíjanou líderskou kompetenciou sa ukázala *kompetencia zameraná na budovanie externých sietí/partnerstiev a značky v externom prostredí*. Domnievame sa, že tieto výsledky vyplývajú z nízkeho počtu ponúkaných a absolvovaných predmetov počas štúdia s potenciálom na budovanie značky a spolupráce s externým prostredím. To však neznamená, že univerzity nemajú snahu ponúkať študentstvu predmety tohto typu. Naši respondenti túto skutočnosť komunikovali. Aj napriek tomu, že výsledky nevyšli ako štatisticky významné, môžeme identifikovať úsilie fakúlt implementovať do vyučovania rôznych predmetov projekty a aktivity zamerané na zmysluplnú službu komunite.

Analýza najviac a najmenej využívaných metód a foriem práce odhalila, že počas štúdia študenti v najväčšej miere vytvárali a prezentovali seminárne práce a absolvovali prednášky. Medzi ďalšie často využívané metódy patrili skupinové diskusie a príprava portfólií. Domnievame sa, že za častým využívaním prednášok a tvorbou i prezentovaním seminárnych prác je to, že ide o metódy a formy práce ktoré sú integrálnou a tradičnou súčasťou vzdelávacieho systému na vysokej škole. Kým prednáška plní funkciu hromadného monologického vysvetľovania učiva študentstvu s ich prevažne pasívnou účasťou, tak tvorba a následné prezentovanie seminárnej práce podporuje osvojovanie a rozvíjanie dôležitých zručností práce s odborným textom, citáciami, vyhľadávaním, výberom a kritickým posúdením rôznych zdrojov, vhodnou argumentáciou, formuláciou vlastných myšlienok a prezentačnými zručnosťami. Zistenia sú v súlade s výsledkami dotazníkového prieskumu projektu To dá rozum (Lukáč & Hall, 2019 in Hall et al., 2019), kde študenti 1. a 2. stupňa vysokoškolského štúdia označili vysvetľovanie učiva za metódu, ktorá je počas štúdia najčastejšie využívanou metódou takmer vo všetkých organizačných formách. Výsledky sa však rozchádzajú v bode, kedy študenti vysokých škôl vyjadrili, že by vnímali prezentovanie seminárnych prác pred spolužiakmi pozitívnejšie vtedy, ak by dostali za svoj výkon konštruktívnu zmysluplnú spätnú väzbu (od spolužiakov i vyučujúceho) smerujúcu k identifikácii limitov a rezerv ako aj priestoru pre následné zlepšovanie.

Najmenej využívané metódy a formy práce študentmi magisterského stupňa štúdia boli projekty zamerané na službu komunite a participovanie na príprave a organizácii verejného podujatia. Nazdávame sa, že táto skutočnosť vychádza nielen z limitovanej ponuky voliteľných

a výberových predmetov, ale aj z osobného záujmu podieľať sa na predmetoch, ktoré si vyžadujú vyššiu zodpovednosť, angažovanosť, tímovú prácu, spoluprácu a čas navyše.

Analýzovali sme aj vzťah medzi využívanými metódami a formami práce počas štúdia a rozvíjanými kompetenciami lídra u študentov magisterského štúdia. Výsledky výskumu naznačujú, že dosiahnuté zlepšenie v kompetenciách lídra u študentstva magisterského štúdia súvisí so zvyšujúcou sa mierou využívania aktivizujúcich metód a foriem práce počas štúdia, ktoré poskytujú viac priestoru pre vzájomnú interakciu a aktívnu participáciu. Čím častejšie študenti realizovali vlastný výskumný (evaluačný) alebo service-learningový projekt, tým viac sa zlepšovali v týchto líderských kompetenciách: *otvorenosť k zmene (inakosti) a riadeniu zmeny, zameranie sa na (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie*. Nazdávame sa, že tieto skutočnosti vyplývajú z nastaveného systému vzdelávania, kedy študentstvo magisterského štúdia má za sebou množstvo predmetov, ktoré si vyžadovali zručnosti s plánovaním, prípravou a realizáciou projektov ešte pred realizovaním výskumu v rámci svojich bakalárskych resp. diplomových prác. Vzhľadom na dané skutočnosti je legitímnym očakávaním, že realizácia výskumov či prieskumov podporuje aj rozvíjanie niektorých predpokladov sýtiacich koncept líderstva.

Analýza výsledkov preukázala, že projekty zamerané na službu komunite najviac zlepšujú študentstvo v líderskej kompetencii *budovanie externých sietí resp. partnerstiev a značky v externom prostredí*. Výsledok nadväzuje na predchádzajúce zistenie, kedy sa projekty zamerané na službu komunite využívajú počas štúdia študentstvom najmenej. Paradoxne práve tieto projekty sú najviac zodpovedné za budovanie externých partnerstiev a sietí. Domnievame sa, že aktivity študentov a študentiek v dobrovoľníctve založenom na službe komunite prinášajú praktické skúsenosti z kontaktu s mnohými klientmi, žiakmi, partnermi. Zároveň vytvárajú podmienky pre lepšiu vizibilitu nielen seba, ale aj inštitúcie, z ktorej boli vyslaní. Aj takto sa buduje dobrá značka školy. Uvedené ladí s prínosmi predmetu service learning na rozširovanie partnerstiev a sieťovanie (Brozmanová Gregorová, et al., 2020). Konštatujeme, že práve živým kontaktom a interakciami s inými ľuďmi - s rôznymi zamestnávateľmi, partnermi, klientmi či spolupracovníkmi sa posilňujú komunikačné zručnosti potrebné aj pri realizovaní komunitných aktivít. Ďalej sa domnievame, že participácia študentstva na projektoch zameraných na službu komunite vyžaduje a rozvíja tímovú prácu, osobnú zodpovednosť, často aj výzvu prevziať úlohu lídra v tíme. Naše výsledky sa zhodujú s výskumnými zisteniami (Brozmanová Gregorová et al., 2013), podľa ktorých sa študenti a študentky vyjadrili, že sa rozvíjali vďaka absolvovaniu predmetu service learning zameraného na službu komunite nielen v komunikačných kompetenciách, ale aj v kompetenciách vyžadujúcich vedenie ľudí, tímovú (spolu)prácu, čo sú premenné sýtiace líderstvo.

Výskumné šetrenie preukázalo, že miera využívania skupinovej diskusie počas štúdia silne súvisí so zlepšením sa v troch líderských kompetenciách a to: v (1) *zameraní a angažovaní sa pre (nepretržitý) rast/rozvoj seba aj organizácie*, (2) *v efektívnej komunikácii a interakcii* a v (3) *posilňovaní kooperatívnej kultúry*. Domnievame sa, že to vyplýva zo snahy vyučujúcich aktivizovať študentstvo počas vyučovania a namiesto tradičných monologických metód vhodne vyberať a kombinovať aktivizujúce metódy, poskytujúce priestor pre vlastnú iniciatívu, aktivitu, angažovanosť sa, dynamiku v komunikácii počas vyučovania, možnosti vyjadrenia vlastných názorov a myšlienok, ale aj spolupráce so študentmi navzájom. Tieto tvrdenia sú v súlade s výsledkami prieskumu To dá rozum (Hall & Lukáč, 2019 in Hall et al., 2019), v ktorom je metóda diskusie považovaná za jednu z aktivizujúcich metód podporujúcich budovanie

argumentačných, prezentačných a komunikačných zručností študentstva počas vysokoškolského štúdia. Ostatné výsledky preukázali stredne silnú a slabú súvislosť medzi mierou využívania metód, foriem práce a kompetenciami lídra. Rozdiely medzi ročníkmi sa nepotvrdili. Preto konštatujeme, že aktivizujúce metódy a formy práce vo vhodnej kombinácii s tradičnými sú pre zlepšovanie líderských kompetencií u študentstva vo väzbe na konkrétny edukačný kontext očakávanou spôsobilosťou vysokoškolských učiteľov. Je to aj nevyhnutná cesta očakávanej zmeny v kvalite vysokoškolského vzdelávania. Študenti učiteľstva (a nielen oni) totiž vnímajú používané vyučovacie metódy v rôznych organizačných formách počas pregraduálnej prípravy ako dôležitý model pre svoju budúcu prax. V tomto smere máme v porovnaní so svetom aj v pregraduálnej príprave učiteľov rezervy. Potvrdzujú to viaceré výsledky medzinárodných meraní.

Autori a autorky analýzy výskumných zistení o stave slovenského školstva (Hall, Drál', et al., 2019), národnej správy z medzinárodného výskumu kľúčových kompetencií dospelých PIAAC (Galleé, 2022) a sledovania súvislostí pedagogických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi v projekte OECD – ITEL (*Innovative Teaching for Effective Learning*, Tomengová et al., 2017) sa zhodujú, že budúci učelia sú pripravovaní na nové vyučovacie postupy zastaranými metódami. V rámci prípravy na učiteľskú profesiu je okrem samotného obsahu vzdelávania dôležitá i forma a metódy, cez ktoré je daný obsah študujúcim sprostredkovaný. Z hľadiska samotného priebehu výučby respondenti poukázali na veľkú prevahu metódy vysvetľovania nad používaním aktivizujúcich foriem a metód výučby. V súčasnosti, a to je pozitívne, už existujú aj príklady dobrej praxe – cieleného a zmysluplného využívania aktivizujúcich foriem a metód výučby v programoch pripravujúcich na učiteľstvo. Niekedy, podľa respondentov, viac záleží na entuziazme, záujme o tému, partnerskom prístupe a priamych skúsenostiach z praxe u vysokoškolského učiteľa či učiteľky než na samotnej vyučovacej metóde, ktorú použili. Aj naše zistenia toto tvrdenie podporujú.

Na Slovensku absentujú komplexné a systematické štúdie, ktoré by mapovali úroveň kompetencií učiteľov na rôznych stupňoch vzdelávania (kognitívnych a nekognitívnych zručností a ich vekových a rodových rozdielov), ako aj faktorov ovplyvňujúcich formovanie adekvátnych pedagogických znalostí potrebných pre odborný i osobnostný rast. Kognitívne kompetencie však kvalitu učiteľa nesýtia komplexne. Popri nich, podľa Messicka (1994) a Kane (et al., 2004) významnejšiu úlohu zohrávajú behaviorálne charakteristiky učiteľov, ktoré indikujú predispozície pre inovácie vyučovacích štýlov učiteľov a spájajú sa s dimenziami emocionálnej vyrovnanosti, ochoty a schopnosti viesť iných. Zistenia z výskumu súvislostí pedagogických kompetencií študentov učiteľstva a učiteľov v praxi v projekte OECD – ITEL (Tomengová et al., 2017) ukázali u zapojených učiteľov a učiteľiek nedostatky v sledovaných pedagogických znalostiach. Slovenskí učelia a študenti učiteľstva zapojení do výskumu dosiahli nízke skóre vo všetkých testovaných dimenziách pedagogických znalostí, čo naznačuje zaostávanie Slovenska v poznaní a aplikácii progresívnych pedagogických trendov. Dokonca aj medzinárodná štúdia TALIS (*Teaching and Learning International Survey*, 2018, OECD) zameraná na monitorovanie pracovného prostredia, podmienok učiteľov, vplyvu vzdelávacej politiky na prácu učiteľov a vyučovanie, poukázala, že významne nižší podiel slovenských učiteľov, ako bol priemer krajín OECD, používa aktivizujúce vyučovacie metódy, či prácu na projektoch v dlhšom časovom období.

Z uvedených analýz ďalej vyplýva, že v osobnostiach slovenských učiteľov dominuje skôr organizovanosť ako zvedavosť. Môže to byť jeden z dôvodov, prečo na vyučovaní

všetkých stupňov vzdelávania u nás prevláda tradičné transmisívne vysvetľovanie spojené s diktovaním poznámok. Aktivizujúce metódy a formy vzdelávania sa využívajú v obmedzenej miere. Aj to je dôvod akcentujúcej potreby aktualizácie obsahu, foriem a metód vzdelávania tak, aby učiacim sa umožnil popri nadobudnutí dôležitých vedomostí aj rozvinutie potrebných zručností a vytvorenie príležitostí na aktívne učenie sa bádáním, rozvíjaním kritického myslenia, etického správania, tvorivosti, schopnosti spolupracovať a občiansky sa angažovať a prevziať zodpovednosť. Obsah a formy vzdelávania vo vysokoškolských študijných programoch učiteľstva neodrážajú žiaduci stav, na ktorý by mali vysoké školy svojich absolventov pripravovať. Aj ďalšie analýzy projektu To dá rozum potvrdzujú, že vysokoškolská príprava na učiteľské povolanie je v prevažnej miere zameraná na získavanie teoretických vedomostí na úkor praktických (psycho)didaktických zručností akcentujúcich manažment výučby v oblasti voľby a kombinácie vhodných metód a foriem práce. Práve v tejto oblasti profesijnej praktickej prípravy študenti pociťujú veľké nedostatky a rezervy. Z pohľadu teórie a potrieb praxe ide o oblasť s priamou väzbou na očakávanú kvalitu učiteľa. Sme presvedčení, že kým sa nezmení samotná profesijná praktická príprava na učiteľské povolanie, umožňujúca študentom učiteľstva byť od začiatku štúdia v kontakte s edukačnou realitou, len ťažko možno od nich očakávať, že sa stanú skutočne kvalitnými učiteľmi a lídrami žiackych a učiteľských tímov. Prispieva k tomu aj fakt, že s konceptom líderstva ako vodcovstva so silným vyváženým osobnostno-odborným potenciálom sa v pregraduálnej príprave pracuje minimálne a ak áno, tak prevláda vnímanie lídra ako manažéra v oblasti školského manažmentu s delegovanými kompetenciami moci a právomoci.

Uvedené zistenia, vrátane našich, poskytujú komplexnejší obraz o tom, aké predpoklady, dispozície, nedostatky a limity majú slovenskí učitelia na všetkých stupňoch vzdelávania pre kvalitný výkon svojej práce, aj v kontexte premenných sútiacich konštrukt líderstva v edukácii.

Veríme, že aktuálne prebiehajúce procesy akreditácie a zosúlad'ovania študijných programov podľa nových pravidiel v súlade so štandardami Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo (2020) a pripravovaný návrh zmien v obsahu a forme vzdelávania (Pupala, Fridrichová et al., 2022) prinesú očakávané zmeny aj do kvality vysokoškolského vzdelávania a prípravy budúcich učiteľov.

V.4. Hodnotenie výsledkov vzdelávacích programov zameraných na líderské kompetencie

Tak ako uvádza kapitola IV. 6., účelom profesijných štandardov či kompetenčných modelov líderstva v edukačnom prostredí je nielen poskytnúť teoreticky podložený vzťahový rámec pre identifikovanie vedomostí, zručností a dispozícií, ktorými musia lídri disponovať, aby vytvárali predpoklady pre efektívne vyučovanie a učenie sa študentov a mali impakt na širšie prostredie (v rámci školy aj mimo nej), ale tiež aby poskytl vzťahový rámec pre nastavenie rozvoja a podpory efektívnych lídrov v kontexte ich vzdelávania.

Tento účel výskumný tím projektu APVV 17-0557 riešil tak, že Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii (kap. IV. 6.) použil ako vzťahový rámec pre tvorbu vzdelávacieho programu zameraného na podporu kompetencií lídra v edukačnom kontexte. Program je prezentovaný v inej publikácii (Sollárová et al., 2022), na tomto mieste budú stručne predstavené dva vzdelávacie moduly zamerané na jednu z kľúčových kompetencií Modelu, ako

súčasť overovania výsledkov vzdelávacieho programu implementovaného na rôznych populáciách, v rôznom rozsahu a rôznej forme, sledujúc rôzne kategórie premenných.

Zámerom týchto štúdií je prezentovať výsledky vytvoreného programu ako súčasť overovania jeho účinnosti a tým posilniť požiadavku, ktorá v kontexte vzdelávania/vzdelávacích programov vôbec v našich podmienkach neuplatňuje metodologický štandard pre vytvorené a implementované programy, ktorou je práve *hodnotenie programu* (bližšie in Sollárová, 2019). Charakterom tieto štúdie možno podľa Lodzinského et al. (2012) označiť za *štúdie účinnosti programu* (program efficacy studies), keďže sú zamerané na overenie zvolenej intervenčnej/programovej stratégie. Metodologicky patria obe štúdie k *sumatívne hodnoteniu*, keďže sú zamerané na overovanie efektov programu, resp. hodnotenie jeho výsledkov. Podľa G. Maruyamu a C. S. Ryanovej (2014) sú sumatívne hodnotenia používané s cieľom rozhodnúť, či by programy mali pokračovať, skončiť alebo sa zmeniť. Z uvedenej charakteristiky kroku je zjavné, že hodnotenie programu je integrálnou súčasťou vývoja programu.

V.4.1. Efekty vzdelávania edukačných lídrov na rozvoj kľúčovej kompetencie „efektívna komunikácia a interakcia“

Štúdia je zameraná na overenie efektu vzdelávacieho programu vytvoreného v súlade s Modelom kľúčových kompetencií lídrov v edukácii (kapitola IV.6.) koncipovaným do modulov tematicky špecifikovaným na vybrané kľúčové kompetencie aplikované do vybraných domén edukačného kontextu. Z vytvorených modulov sú dva zamerané na kľúčovú kompetenciu „efektívna komunikácia a interakcie“ (KK3) aplikovanú do domény „líder vo vzťahu k druhým“ (D4). Práve efekty týchto modulov sú predmetom skúmania v rámci štúdie. Moduly označené ako K1 (Zručnosti efektívnej komunikácie a vzťahov) a K2 (Efektívne riešenie konfliktných situácií) budú predstavené v časti Metódy. Parametrom, ktorým bude efekt overovaný, sú indikátory kľúčovej kompetencie KK3, podľa ktorých, v súlade s koncepciou modulov, boli vytvorené položky dotazníkov na zachytenie zmien vplyvom implementovaného/absolvovaného vzdelávania (empirická rovina Modelu predstavovaná práve úrovňou indikátorov je predstavená v publikácii Sollárová a kol., 2022, výber indikátorov pre tvorbu položiek k obom modulom je prezentovaný v časti Metódy).

Cieľ štúdie a výskumné otázky

Cieľom štúdie je zhodnotiť implementované moduly vzdelávania (K1 a K2) zamerané na podporu a rozvoj kľúčovej kompetencie „efektívna komunikácia a interakcie“ (KK3) aplikovanej do domény „líder vo vzťahu k druhým“ (D4) z pohľadu efektov na vnímanú úroveň indikátorov podporovanej kľúčovej kompetencie účastníkmi po absolvovaní krátkodobého vzdelávania.

VOa: prejaví sa absolvovanie krátkodobého modulu vzdelávacieho programu K1 Zručnosti efektívnej komunikácie a vzťahov vo zvýšení úrovne indikátorov KK3 „efektívna komunikácia a interakcie“ aplikovaných do domény D4 „Líder vo vzťahu s druhými“ u účastníkov?

VOb: prejaví sa absolvovanie krátkodobého modulu vzdelávacieho programu K2 Efektívne riešenie konfliktných situácií vo zvýšení úrovne indikátorov KK3 „efektívna

komunikácia a interakcie“ aplikovaných do domény D4 „Líder vo vzťahu s druhými“ u účastníkov?

METÓDY

Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili účastníci vybraných Modulov vzdelávacieho programu Inovatívna škola, konkrétne učiteľov a riadiacich pracovníkov konkrétnej školy (ZŠ Spojová, Banská Bystrica) (N=23 pre Modul KI a N=29 pre Modul K2, realizované v 4 skupinách), ktorí počas júna 2021 absolvovali dva moduly vzdelávacieho programu „Inovatívna škola“ zamerané na podporu KK3 „Efektívna komunikácia a interakcie“ ($AM_{vek} = 45,35$ $SD_{vek} = 10,085$; 6,45% mužov).

Metodika výskumu

Program vzdelávania zameraný na podporu kľúčových kompetencií lídrov v edukácii. Rozvojový program Inovatívna škola (IŠ) (Sollárová a kol., 2022) je koncipovaný ako cieleňá podpora a rozvoj kompetencií chápaných ako „pozorovateľné vzorce správania, ktoré jedinec musí preukázať a ktoré súvisia s pracovným výkonom, resp. ho ovplyvňujú“; koncept zahŕňa rozvíjateľné poznatky, zručnosti, spôsobilosti a iné charakteristiky. **Kľúčové kompetencie lídra v edukácii** definujeme ako poznatky, zručnosti a dispozície, ktoré by mal líder ovládať a vlastniť, aby vybudoval a udržal na žiaka zameranú edukáciu, školu a učebné prostredie.

Program je štruktúrovaný do 14 modulov zameraných na vybrané kľúčové kompetencie vo vybraných doménach (komplexný program aj s modulmi predstavený v Sollárová et al., 2022). Následné štúdie sa vzťahujú na dva moduly zamerané na podporu kľúčovej kompetencie KK3 (Efektívna komunikácia a interakcie) aplikované do domény D4 (Líder vo vzťahu k druhým). Moduly sú koncipované ako workshopy, s dôrazom na praktické osvojovanie a nácvik vzorcov správania, zručností a spôsobilostí zodpovedajúcich kľúčovým kompetenciám aplikovaným do edukačného kontextu. Rozsah modulov je flexibilný, výskumne bol overený v krátkodobej a dlhodobej verzii. Štúdia overuje efekty krátkodobej, 10-hodinovej verzie každého modulu (spolu 20 hodín) implementovaného prezenčnou formou, v dvoch blokoch s časovým odstupom na podporu tréningu v praxi a realizáciu zadaní, v malých cca 10 členných skupinách (spolu v 5 skupinách).

Moduly vzdelávania zamerané na rozvoj kľúčovej kompetencie „Líder vo vzťahu k druhým“/**Implementované Moduly**

K1: Ako komunikovať a vytvárať efektívne vzťahy v práci

Lektorka: Prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.

Ciele:

1. Osvojiť si zručnosti autentického prejavovania svojich názorov a potrieb v komunikácii a interakciách.
2. Osvojiť si zručnosti efektívnej práce s manipulatívnou a pasívno-agresívnou komunikáciou.
3. Osvojiť si zručnosti efektívneho zvládania útočných a konflikt vyvolávajúcich reakcií.
4. Osvojiť si zručnosti aktívneho počúvania.

Obsah: Zručností PCA v komunikácii a interakciách na pracovisku

1. Ako sa presne a jednoducho orientovať na jasnú/čistú komunikáciu
2. Ako podporovať a rozvíjať druhého v komunikácii a vzťahu
3. Ako prejavovať seba, svoje názory a potreby v komunikácii a rozhodovaní
4. Ako pohotovo a účinne zvládať konfliktné a stresové situácie

K2: Efektívne riešenie konfliktných situácií

Lektorka: Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.

Ciele:

1. Porozumieť konfliktným situáciám a ich dynamike
2. Osvojiť si zručnosť konštruktívneho riešenia konfliktu bez tendencií vyhýbania sa konfliktu
3. Riadenie vlastného komunikačného správania - aktívne počúvanie, asertivita v komunikácii a správny odhad neverbálnej komunikácie
4. Osvojiť si zručnosť dosiahnutia kompromisu v konfliktných situáciách prostredníctvom techník vyjednávania a facilitácie

Obsah:

Komplex zručností zameraných na konštruktívne zvládanie interpersonálnych konfliktov

Dotazníky na meranie úrovne indikátorov kľúčovej kompetencie KK3 Efektívna komunikácia a interakcie

(Dotazník 1) Dotazník indikátorov KK3 v doméne D4, k modulu K1 Zručnosti efektívnej komunikácie a vzťahov obsahoval 10 položiek odvodených z indikátorov KK3.

Položky dotazníka merania úrovne indikátorov KK4_pre Modul K1

1. Presadzujem kultúru jasnej a otvorenej komunikácie, konštruktívnych a pozitívnych interakcií a vzťahov na všetkých úrovniach.
2. Ovládam zručnosti efektívnej komunikácie a vytvárania efektívnych vzťahov.
3. Využívam zručnosti efektívnej komunikácie a vytvárania efektívnych vzťahov.
4. Jasne, autenticky a presvedčivo komunikujem svoju agendu a rozhodnutia.
5. Som otvorená/ý, počúvam a podporujem druhých.
6. Dokážem akceptovať rozdielne stanoviská druhých a predchádzať konfliktom.
7. Som autentická/ý a integrovaná/ý.
8. Som emocionálne stabilná/ý.
9. Dokážem druhých empaticky počúvať a porozumieť im.
10. V záťažových a konfliktných situáciách som rozvážna/y a akceptujúca/i.

Respondenti položky dotazníka hodnotili na 5 bodovej Likertovej škále, kde 1 znamenalo „vôbec nie typické“ a 5 „úplne typické“. Vnútna konzistencia dotazníka bola zisťovaná prostredníctvom koeficientu Cronbachovej alfy, ktorá dosahovala pre hodnotenie pred aj po workshope dostatočnú hodnotu (0,903 a 0,813).

(Dotazník 2) Dotazník indikátorov KK3 v doméne D4, k modulu K2 Efektívne riešenie konfliktných situácií obsahoval 9 položiek zameraných na vybrané indikátory KK3 relevantné pre riešenie konfliktných situácií.

Položky dotazníka merania úrovne indikátorov KK3_pre Modul K2

1. Rozumiem konfliktným situáciám a ich dynamike.
2. Nemám obavy čeliť konfliktom, nevyhýbam sa im.
3. Pri konflikte a vyjednávaní jasne a autenticky komunikujem svoje potreby.
4. V situácii konfliktu dokážem druhého aktívne počúvať.
5. Dokážem akceptovať rozdielne stanoviská druhých a predchádzať deštruktívnym konfliktom.
6. Mám osvojené zručnosti konštruktívneho riešenia konfliktov.
7. Mám osvojené zručnosti vyjednávania pre dosiahnutie kompromisu v konfliktných situáciách technikou vyjednávania.
8. Mám osvojené zručnosti facilitácie pre mediácia konfliktných strán.
9. Kompetentne zvládam a riešim konflikty.

Respondenti odpovedali na 4 bodovej Likertovej škále, kde , kde 1 znamenalo „vôbec nie typické“ a 5 „úplne typické“ pre posudzujúceho respondenta. Aj v tomto prípade sme zisťovali vnútornú konzistenciu dotazníka prostredníctvom Cronbachovej alfy, ktoré dosahovala pri tomto dotazníku hodnoty 0,901 (pre úroveň pred workshopom) a 0,892 (pre úroveň po workshope). Účastníci vyplňali dotazník po ukončení vzdelávania tak, že hodnotili/vyznačili subjektívne vnímanú úroveň zisťovaného indikátora pred aj po absolvovaní workshopu. Ukážka inštrukcie a formy odpovede na položku:

Úroveň pred workshopom 1-Vôbec nie typické 5- veľmi typické						Úroveň po workshope 1-Vôbec nie typické 5- veľmi typické				
1	2	3	4	5	Presadzujem kultúru jasnej a otvorenej komunikácie, konštruktívnych a pozitívnych interakcií a vzťahov na všetkých úrovniach.	1	2	3	4	5

Metódy spracovania dát

Deskriptívna štatistika, meranie rozdielov dvoch závislých premenných (neparametrický test Wilcoxonov test) a vecná významnosť rozdielov pre neparametrické testovanie Common language effect size (CLES) ako neparametrická podoba Cohenovho d pre parametrické testovanie.

VÝSLEDKY

Výsledky k overeniu efektu modulu K1 Zručnosti efektívnej komunikácie a vzťahov - VOa

Na overenie efektov vzdelávacieho programu u učiteľov v praxi bol použitý dotazník zameraný na posudzovanie indikátorov kľúčovej kompetencie KK3 vytvorený pre modul vzdelávania K1: Zručnosti efektívnej komunikácie a vzťahov. Tabuľka V.4.1.1 prezentuje deskriptívne ukazovatele indikátorov kľúčovej kompetencie KK3 pre modul K1 a ich rozdielov pred a po absolvovaní vzdelávania.

Tabuľka V.4.1.1 Deskriptívne ukazovatele indikátorov KK3 v doméne D4 v module K1 Zručnosti efektívnej komunikácie a vzťahov a rozdiely v úrovni indikátorov pred a po absolvovaní modulu (N=23)

Indikátory		AM	SD	Med	Šikmost'	Strmost'	Z	CLES
1.Otvorená komunikácia	Pred	3,26	0,915	3	-0,573	0,421	-4,021a ***	-0,84
	Po	4,3	0,876	5	-1,116	0,582		
2.Ovládanie zručností efektívnej komunikácie a vzťahov	Pred	2,61	0,891	3	-0,359	-0,389	-4,416a***	-0,92
	Po	3,91	0,596	4	0,013	0,161		
3.Využívanie zručností efektívnej komunikácie a vzťahov	Pred	2,7	1,02	3	0,119	0,035	-4,144a***	-0,86
	Po	4	0,739	4	0	-1,048		
4.Jasná, autentická a presvedčivá komunikácia	Pred	2,7	0,876	3	0,671	1,059	-4,042a***	-0,84
	Po	3,96	0,706	4	-0,789	1,819		
5.Počúvanie a podpora druhých	Pred	3,91	0,9	4	-0,228	-0,907	-2,496a*	-0,52
	Po	4,36	0,79	4,5	-1,42	2,496		
6.Predchádzanie konfliktom	Pred	3,48	0,994	4	-0,239	-0,951	-3,827a***	-0,80
	Po	4,39	0,656	4	-0,617	-0,484		
7.Autenticita a integrovanosť	Pred	3,45	0,963	3,5	-0,035	-0,82	-3,051a**	-0,64
	Po	4	0,632	4	0	-0,132		
8.Emocionálna stabilita	Pred	3,05	0,785	3	-0,732	0,862	-3,771a***	-0,79
	Po	3,78	0,85	4	-1,488	4,359		
9.Empatické počúvanie a porozumenie druhých	Pred	4,09	0,9	4	-0,591	-0,527	-2,887a**	-0,60
	Po	4,52	0,593	5	-0,806	-0,218		
10.Rozvážnosť a akceptácia druhých v konfliktných situáciách	Pred	3,09	0,848	3	-0,175	1,164	-4,021a***	-0,84
	Po	4,13	0,694	4	-1,071	3,137		

Legenda: *** p-hod< 0,001; ** p-hod< 0,01; * p-hod< 0,05; AM- aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Med – medián, CLES – koeficient Common language effect size

Analýza koeficientov šikmosti a strmosti dát sledovaných položiek – indikátorov KK4 - poukazuje na odchýlky od normálneho rozloženia dát, na overovanie rozdielov medzi úrovňou subjektívne vnímanej úrovne indikátorov pred a po absolvovaní vzdelávania v module K1 sme použili Wilcoxonov test ako neparametrický test rozdielov dvoch závislých premenných.

Výsledky testovania rozdielov preukázali štatisticky významný rozdiel vo všetkých sledovaných indikátoroch KK3 pred a po absolvovaní modulu K1 Efektívna komunikácia a vzťahy v prospech vyššieho hodnotenia úrovne indikátora po absolvovaní modulu, pričom

štatistická významnosť rozdielov na hladine $p < 0,001$ a zároveň veľká vecná významnosť rozdielov sa preukázala pri väčšine indikátorov (sedem z desiatich, konkrétne 1. Otvorená komunikácia ($r = -0,84$), 2. Ovládanie zručností efektívnej komunikácie a vzťahov ($r = -0,92$), 3. Využívanie zručností efektívnej komunikácie a vzťahov ($r = -0,86$), 4. Jasná, autentická a presvedčivá komunikácia ($r = -0,84$), 6. Predchádzanie konfliktom ($r = -0,80$), 8. Emocionálna stabilita ($r = -0,79$) a 10. Rozvážnosť a akceptácia druhých v konfliktných situáciách ($r = -0,84$). Stredne veľká významnosť rozdielov medzi posudzovanou úrovňou indikátorov pred a po absolvovaní modulu sa preukázala pri indikátoroch 7. Autenticita a integrovanosť ($r = -0,64$) a 9. Empatické počúvanie a porozumenie ($r = -0,60$), pri hladine štatistickej významnosti $p < 0,01$. Indikátor 5. Počúvanie a podpora druhých ($r = -0,52$) dosiahol hladinu štatistickej významnosti $p < 0,05$.

Výsledky k overeniu efektu modulu K2 Efektívne riešenie konfliktných situácií - VOb

Druhou posudzovanou oblasťou vzdelávania učiteľov v praxi bola úroveň indikátorov KK3 v doméne D4 pre absolvovanie vzdelávacieho modulu K2 Efektívne riešenie konfliktných situácií, ktorého efekt sme overovali vytvoreným dotazníkom (viď Metódy). Výsledky overovania efektu tohto vzdelávacieho modulu prináša Tabuľka V.4.1.2, kde prinášame prehľad deskriptívnych ukazovateľov, ako aj výsledky testovania rozdielov medzi vnímanými zručnosťami v teste a reteste.

Tabuľka V.4.1.2 Deskriptívne ukazovatele indikátorov KK3 v module K2 Efektívne riešenie konfliktných situácií a rozdiely v úrovni indikátorov pred a po absolvovaní modulu (N=29)

		AM	SD	Med	Šikmost'	Strmost'	Z	CLES
1.Porozumenie konfliktným situáciám a ich dynamike	Pred	3,03	0,731	3	1,124	2,431	-4,564a***	-0,85
	Po	4,03	0,626	4	-0,021	-0,193		
2.Čeliť (namiesto vyhýbať sa) konfliktom	Pred	2,79	1,146	3	0,435	-0,406	-4,117a***	-0,76
	Po	3,59	1,053	4	-0,244	-1,081		
3.Autentická a jasná komunikácia v konfliktných situáciách	Pred	2,9	1,047	3	-0,383	-0,245	-4,261a***	-0,79
	Po	3,93	0,923	4	-0,734	0,012		
4.Aktívne počúvanie v situáciách konfliktu	Pred	3,34	1,111	3	-0,418	-0,283	-4,065a***	-0,75
	Po	4,14	0,789	4	-0,257	-1,32		
5.Schopnosť predchádzať deštruktívnym konfliktom	Pred	3,1	0,772	3	-0,184	-1,252	-3,947a***	-0,73
	Po	3,86	0,789	4	-0,679	0,661		
6.Zručnosti konštruktívneho riešenia konfliktov	Pred	2,69	0,93	3	0,115	0,423	-4,817a***	-0,89
	Po	3,72	0,841	4	-0,194	-0,386		
7.Zručnosti vyjednávania.	Pred	2,55	0,783	3	-0,423	-0,099	-4,623a***	-0,86
	Po	3,83	0,805	4	-0,991	1,127		
8. Zručnosti pre mediovanie konfliktných strán.	Pred	2,24	0,786	2	0,005	-0,479	-4,664a***	-0,87
	Po	3,76	0,83	4	-0,711	0,363		
9.Kompetentné zvládanie a riešenie konfliktov	Pred	2,82	0,905	3	0,054	0,463	-4,021a***	-0,75
	Po	3,68	0,67	4	-0,318	0,344		

Legenda: *** p-hod< 0,001; AM- aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Med – medián, CLES – koeficient Common language effect size

Aj v prípade dát k meraným indikátorom k modulu K2 bol na základe analýzy šikmosti a strmosti dát, z dôvodu nevykazovania ich normálneho rozdelenia, zvolený Wilcoxonov test na zisťovanie významnosti rozdielov dvoch závislých premenných.

V prípade overovania efektu vzdelávania lídrov – učiteľov v praxe modulu K2 Efektívne riešenie konfliktných situácií sa u všetkých sledovaných indikátorov preukázal štatisticky významný rozdiel medzi úrovňou indikátorov pred a po absolvovaní modulu, v prospech vyššieho (seba)hodnotenia úrovne po absolvovaní modulu, na hladine významnosti $p < 0,001$ a rozdiely dosiahli vo všetkých prípadoch aj vecne veľký významný rozdiel (r od -0,73 po -0,89) a vo všetkých premenných dosiahli učители v praxi vyššie skóre subjektívne vnímanej úrovne indikátorov po absolvovaní vzdelávacieho modulu K2.

DISKUSIA

Implementovaný krátkodobý vzdelávací program, konkrétne dva moduly na tú istú kľúčovú kompetenciu – Efektívna komunikácia a interakcie, obe aplikované do tej istej domény – líder vo vzťahu k druhým, na vzorke učiteľov a riadiacich pracovníkov základnej školy, preukázal v oboch moduloch štatisticky významné zvýšenie úrovne subjektívne vnímanej úrovne indikátorov kľúčovej kompetencie v aplikovanej doméne.

Účastníci, ktorí absolvovali vzdelávací program Inovatívna škola si vďaka absolvovaniu dvoch modulov zameraných na rozvoj kľúčovej kompetencie efektívna komunikácia a interakcie v doméne „líder vo vzťahu k druhým“ rozvinuli zručnosti a kompetencie týkajúce sa efektívnej komunikácie a vzťahov a riešenia konfliktných situácií. Vo všetkých indikátoroch tejto kompetencie boli zaznamenané štatisticky významne vyššie skóre v subjektívnom hodnotení úrovne týchto indikátorov účastníkmi po workshope v porovnaní s ich úrovňou pred workshopom. Znamená to, že účastníci po absolvovaní vzdelávacieho programu sa vnímajú ako otvorenejší a autentickjší v komunikácii, ako zručnejší vo využívaní zručností efektívnej komunikácie, vnímajú sa ako empatickejší v počúvaní a porozumení druhým a zároveň ako rozvážnejší v záťažových situáciách. Takisto vnímajú, že vedľa lepšie porozumieť konfliktom, konfliktným situáciám a nevyhýbajú sa im, že vedľa lepšie predchádzať deštruktívnym konfliktom a sú zručnejší vo vyjednávaní a mediovaní sporov.

Na podporu „vierohodnosti“ vnímaných zmien uvádzame nielen fakt, že zmeny dosiahli nielen hladinu štatistickej významnosti, ale aj vecnej významnosti vo väčšine indikátorov rozvíjanej a meranej kompetencie, ale aj charakter voľných odpovedí účastníkov v dotazníkoch hodnotenia posunov po workshope, z ktorých niektoré ukážky uvádzame.

K modulu K1:

„oslobodenie, sebadôvera, sebakontrola“

„využitie v pracovnom aj osobnom živote“

„Veľmi dobré príklady na prácu so sebou, reakciami a uvedomenie si vlastnej pozície v rozhovoroch“

„Riešime to, čo potrebujeme my!“

„konkrétne situácie a konkrétne odporúčania ako postupovať“

„Veľmi oceňujem praktické ukážky, nácvik a príklady z praxe...“

„Nadobudla som pocit bezpečia v komunikácii záťažových situácií. Nabrala som odvahu priamo čeliť konfliktom. Ďakujem. Konečne vzdelávanie k veci!“

„Uvedomila som si, že zdanlivý konflikt vôbec nemusí vyústiť do konfliktu; pozrieť sa na „veci“ úplne inak.“

„Menej teórie a viac konkrétnych situácií zo života.“

K modulu K2:

„Získala som triezvy pohľad na konflikt a konfliktné situácie, resp. ako sa na veci pozrieť „chladnejšou“ hlavou.“

„Výborné aktivity, zaujímavá a trefne podaná problematika zvládania konfliktov.“

„Praktické aj do učiteľskej praxe aj pre osobný život.“

Vzdelávanie vhodné pre prax, už viem, ako na konflikty.“

Okrem toho, že nás ako realizátorov vzdelávania posuny v smere zvýšenia vnímanej úrovne rozvíjaných a meraných indikátorov kľúčovej kompetencie efektívna komunikácia a interakcie tešia, za súčasť interpretácie tohto efektu považujeme aj fakt, že absolvované moduly patrili k tým, ktoré si účastníci sami volili podľa svojich potrieb či preferencií, čo mohlo prispieť k vnútornej motivácii ich účasti na vzdelávaní. Tiež sa domnievame, že napriek krátkodobému trvaniu modulu mohol k jeho efektu prispieť nielen dizajn workshopu, ale aj rozloženie jeho trvania do dvoch časovo oddelených blokov, ktoré zároveň umožnili nácvik a aplikácie osvojovaných zručností vo vlastnej praxi. Rovnako sa domnievame, že na výsledku sa premietol aj merací nástroj (Dotazník indikátorov), ktorého položky boli kompatibilné so zameraním workshopu tvoreného v súlade s charakteristikou kľúčovej kompetencie a jej aplikácie do špecifickej domény, a zároveň položky dotazníka predstavovali priam operacionalizáciu rozvíjaných indikátorov kľúčovej kompetencie. Výsledky zároveň podporujú jeden zo zamýšľaných účelov vytvoreného Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii, a to jeho využitie ako rámca pre hodnotenie vzdelávania.

V.4.2. Overenie efektov vzdelávania edukačných lídrov v sociálnych kompetenciách a sebaúčinnosti v zvládaní záťažových účastníkov

Štúdia je súčasťou overovania efektov vzdelávania zameraného na rozvoj edukačného líderstva. Konkrétne overuje efekty vzdelávacieho programu pre podporu líderských kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov na sociálne kompetencie a sebaúčinnosť v zvládaní záťažových účastníkov (coping self-efficacy) ako premenné, ktoré sýtia okruh interpersonálne orientovaných kompetencií lídra relevantných aj pre lídra v edukačnom kontexte.

Overovanými boli efekty vzdelávacieho programu pre pregraduálnu prípravu študentov učiteľstva implementovaného v rámci magisterského štúdia ako voliteľný predmet „Kompetencie lídra II“ (N = 13), koncepčne zodpovedajúcemu modulom K1 a K2 vzdelávacieho programu zameraného na podporu rozvoja kľúčovej kompetencie „efektívna komunikácia a interakcie“ (KK3) aplikovanú do domény „líder vo vzťahu k druhým“ (D4) podľa vytvoreného Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii (charakterizované v Štúdii 2).

Sociálne kompetencie ako relatívne nový fenomén v psychológii, pedagogike aj manažmente zodpovedá sociálnym, emočným a kognitívnym predispozíciám a správaniu, ktoré ľudia potrebujú pre úspešnú sociálnu adaptáciu (Welsh, Bierman, 1998).

Kollárik (1993) charakterizuje sociálnu kompetenciu ako schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne riešiť sociálne situácie, integrovať sa so sociálnym prostredím, pochopiť nielen sociálnu situáciu, ale riešiť ju podľa potrieb a záujmov účastníkov.

Výrost (2002) zostavil prehľad komponentov sociálnej kompetencie a prierez oblastami, ktoré sociálne kompetencie monitorujú. Patria k nim: efektívna komunikácia v rôznych sociálnych vzťahoch a rôznych situáciách, schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy, úspešné riešenie sociálnych problémov, konštruktívne riešenie konfliktov, efektívne uplatňovanie základných sociálnych zručností (kde sú zaradené napr. empatia, asertivita aj coping), sebaúčinnosť, schopnosť poskytovať a získavať sociálnu podporu či rešpektovanie individuálnych odlišností a rozdielov.

Vzostupný trend výskumu sociálnej kompetencie a programov/tréningov zameraných na jej rozvoj Výrost a Baumgartner (2006) vnímajú ako hodný pozornosti, pretože podľa nich predstavuje perspektívu širšieho zapojenia sociálnej psychológie do riešenia praktických problémov a potencialít života človeka v prudko sa meniacich podmienkach sociálneho prostredia. Výsledky overovania účinnosti programov a výcvikov vo všeobecnosti potvrdzujú zmyslupnosť ich uplatňovania v príprave a rozvoji odborníkov psychologických aj nep psychologických odborov ako účinnú formu podpory a rozvoja ich osobnostných, sociálnych a profesijných kompetencií.

Rozvoj sociálnej kompetencie ako súčasťi profesijných kompetencií manažérov koncipovali Sollárová a Gallová (2010) v 6-dňovom zážitkovom sociálno-psychologickom výcviku s využitím princípov PCA (Prístupu zameraného na človeka). Sociálna kompetencia bola operacionalizovaná v pojmoch postojových kvalít PCA – akceptácie, kongruencie a empatie ako kvalít/spôsobilostí, ktoré pomáhajú efektívnemu vytváraniu a riadeniu pracovných vzťahov. Dizajn vzdelávania sa odvíjal od metód facilitovania encounterovej skupiny. Zmeny v postojových kvalitách PCA akceptácii, empatii a kongruencii boli hodnotené na škále dvomi expertmi a samotnými účastníkmi (celkovo 116 manažérov v 6 výcvikových skupinách). V sebahodnotení účastníkov aj v hodnotení expertov bol vo výcviku zaznamenaný významný nárast akceptácie, empatie a kongruencie u účastníkov výcviku. Výsledky potvrdili účinnosť posilnenia sociálnej kompetencie manažérov v realizovanom dizajne zážitkového výcviku PCA/vzdelávania postojových kvalít.

Uvedená koncepcia Rogersovho prístupu bola použitá aj vo vzdelávacom programe zameranom na podporu kľúčovej kompetencie (KK3) „efektívna komunikácia a interakcie“ aplikovanej do domény „líder vo vzťahu k druhým“ (D4) v súlade s koncepciou Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii (kap. IV. 6.). Na overenie efektu takto koncipovaného programu sme zvolili jeden z novších prístupov ku skúmaniu sociálnych kompetencií, pre ktorý jeho autor vytvoril aj diagnostický nástroj (ISK; (Kanning, 2009), nedávno štandardizovaný v podmienkach Slovenska (Kanning, 2019). Ten rozlišuje sociálne kompetencie ako potenciál/črtu a sociálne kompetentné správanie ako uplatnenie tohto potenciálu v konkrétnej situácii, pričom „potenciál sociálnej kompetencie zvyšuje pravdepodobnosť výskytu sociálne kompetentného správania v konkrétnych medziľudských vzťahoch“ (Kanning, 2009, s. 8). Autor chápe sociálne kompetencie ako viacdimenzionálny konštrukt. Sociálne kompetencie umožňujú podľa neho dosiahnutie kompromisov medzi záujmami jednotlivca a záujmami sociálneho prostredia. Rozlišuje všeobecné a špeciálne sociálne kompetencie, pričom všeobecné majú vysokú mieru abstrakcie a sú súčasťou osobnosti človeka. V snahe redukovať veľký počet kompetencií, ktoré bývajú zaradované pod pojem sociálne kompetencie, vytvoril Kanning (2009; 2019) nástroj na meranie Inventár sociálnych kompetencií (ISK), ktorý pracuje so 17 primárnymi škálami združenými do 4 sekundárnych faktorov:

Sociálna orientácia sa vzťahuje na postoj k druhým ľuďom, ich schopnosti vžiť sa do druhého a pozrieť sa na svet jeho očami, schopnosti počúvať, byť tolerantný k najrôznejším normám, hodnotám a postojom, ako aj k spôsobom riešenia konfliktov. Patria k nej nasledovné primárne škály: prosociálnosť, prevzatie perspektívy, pluralita hodnôt, ochota ku kompromisu, počúvanie.

Ofenzivita sa týka interakcie jednotlivca s druhými ľuďmi, jeho aktívnosti v prístupe k nim, nadväzovania kontaktov, rozhodnosti v správaní a presadzovania vlastných záujmov, či

akceptácie konfliktov. Patria k nej tieto primárne škály: schopnosť presadiť sa, ochota ku konfliktu, extravergia, rozhodnosť.

Sebaovládanie sa týka jednotlivcovho zvládania bežných aj záťažových situácií, jeho vnímania seba ako pôvodcu svojho správania a významnú príčinu udalostí vo svojom prostredí. Takisto sa týka emocionálneho prežívania jednotlivca a pružnosti jeho reagovania na zmeny v prostredí. Patria k nej nasledujúce primárne škály: sebakontrola, emocionálna stabilita, flexibilita správania, internalita.

Reflexivita zachytáva spôsob, akým sa jednotliviec zaoberá sám sebou i druhými ľuďmi. Jej súčasťou je aj vnímanie vlastného správania v interakciách, vnímanie reakcie partnera v interakcii na vlastné správanie, zaoberanie sa potrebami a spôsobmi správania partnera a reakcia na ne. K tejto škále patria primárne škály: sebaaprezentácia, priama a nepriama pozornosť k sebe, vnímanie osôb.

V rámci štandardizácie ISK Letovancová (2017) skúmala podobnosť a rozdielnosť profilov sociálnych kompetencií profesií, pre prácu ktorých sú nevyhnuté - učiteľ a obchodník. Môžeme tvrdiť, že sociálne kompetencie sú fundamentálnym základom profesijného úspechu učiteľov aj obchodníkov, keďže trávajú niekoľko hodín denne v interakcii s inými ľuďmi (Kanning et al., 2012). Obidve profesie by mali mať schopnosť správne konať, vnímať procesy dynamiky vo dvojici aj skupinovej dynamiky, adekvátne na ne reagovať. Obchodníci svojimi sociálnymi kompetenciami ovplyvňujú ako úspešnosť samotného predaja, tak aj spokojnosť zákazníkov. Porovnanie profilov sociálnych kompetencií učiteľov a obchodníkov na úrovni primárnych škál ISK podľa autorky prekvapivo nepotvrdzuje vysoké hodnoty v sociálnych kompetenciách, ktoré sa javia ako významné pre úspešné pôsobenie v profesii – pre profesiu učiteľa je reálny a typický výskyt potenciálne konfliktných situácií, čo viedlo k predpokladu vysokých hodnôt v primárnych škálach sebakontrola, schopnosť presadiť sa, emocionálna stabilita a sebaaprezentácia, čo sa nepotvrdilo (Letovancová, 2017).

Sebaúčinnosť v zvládaní záťaže (coping self-efficacy)

Bandura (1997) predpokladal, že viera vo svoje schopnosti bude determinovať, či bude človek vykonávať nejaké úsilie pri určitej činnosti alebo nie.

Sebaúčinnosť v zvládaní záťaže sa týka viery vo vlastné schopnosti organizovať a realizovať činnosti nevyhnutné pre správanie sa v budúcej situácii a tiež sa zaoberá prekážkami, ktoré vznikajú s cieľom zabezpečiť trvalú akciu (Chesney et al, 2006). Človek, ktorý vníma sám seba ako sebaúčinného, má dôveru v seba a môže reagovať na stres s voľbou lepšej/efektívnejšej stratégie, s väčším úsilím a zvláda prekonávanie dlhodobých pretrvávajúcich prekážok (Bandura, 1997). Sebaúčinnosť v zvládaní záťaže sa zameriava na zmeny v ľudskej dôvere, v schopnosti človeka zvládať záťaž efektívne (Chesney, 2006). Sebaúčinnosť v zvládaní záťaže predstavuje mieru, do akej si človek verí, že môže vykonávať kroky potrebné k odpovedi na výzvy stresujúceho prostredia.

V prípade sebaúčinnosti vo zvládaní teda ide o mieru presvedčenia jednotlivca, že dokáže vyriešiť problém alebo regulovať svoje emócie v (aj očakávaných) záťažových situáciách a zároveň ide o vnímanie vlastnej účinnosti vo zvládaní, čo zohráva kľúčovú úlohu pri výbere a využití stratégie zvládania. (et al., 2003).

Sledované premenné sa viažu na charakteristiky (efektívnych) lídrov a ich kľúčové kompetencie vo vzťahu k druhým ľuďom – *sociálne kompetencie* ako nevyhnutné kompetencie pre efektívne fungovanie v sociálnych interakciách, ako aj riadení a vedení ľudí, a *sebaúčinnosť v zvládaní záťaže* ako ukazovateľ sebadôvery jedinca v prístupe k riešeniu záťažových situácií. Ako také sú plne relevantné aj pre edukačný kontext, pre ktorý je práca s ľuďmi a medzi ľuďmi typická, rovnako ako aj prirodzený „výskyt“ záťažových situácií najmä interpersonálneho charakteru.

Cieľ štúdie a výskumná otázka

Cieľom štúdie bolo overiť efekt vzdelávacieho programu implementovaného pre budúcich lídrov – študentov učiteľstva (realizovaného vo výberovom predmete Kompetencie lídra II) v sociálnych kompetenciách a sebaúčinnosti v zvládaní záťaže.

VO: Prejaví sa absolvovanie predmetu Kompetencie lídra v edukácii II zameraného na podporu interpersonálnych líderských kompetencií vysokoškolských študentov v zvýšení úrovne ich sociálnych kompetencií a sebaúčinnosti v zvládaní záťaže?

METÓDY

Vzdelávací program

Moduly K1 a K2 ku KK4: pre študentov predmet Kompetencie lídra II (36 hod.) v pregraduálnej príprave predmet Kompetencie lídra II, N=13, 36 hodín, forma bloková online (vzhľadom na pandemické opatrenia v r. 2021)

Výskumný súbor

Vzorka vysokoškolských študentov UMB v Banskej Bystrici (N=13; $AM_{vek}=27,77$, $SD_{vek}=7,36$; 29,4% mužov), ktorí absolvovali predmet Kompetencie lídra II v akademickom roku 2020/2021a vyplnili dotazníkovú batériu pred aj po jeho absolvovaní.

Metodika výskumu

Inventár sociálnych kompetencií – krátka forma (ISK-K; Kanning, 2019) je 33-položkový dotazník, ktorý meria úroveň sociálnych kompetencií v štyroch tzv. sekundárnych škálach – Škála sociálnej orientácie, Škála ofenzivity, Škála sebaovládania a Škála reflexivity. Respondent na položky dotazníka odpovedá na 4 bodovej Likertovej škále, kde 1 znamená vôbec nesúhlasím a 4 úplne súhlasím. Výsledné skóre sa získava súčtom všetkých položiek jednotlivých škál dotazníka ISK -K, kde v škále Sociálna orientácia je možné získať maximálne 40 bodov, v škále Ofenzivita 80 bodov, v škále Sebaovládanie maximálne 80 bodov a v škále Reflexivita maximálne 70 bodov. Všetky spomenuté škály sa vyhodnocujú samostatne, spoločné skóre sociálnych kompetencií sa nevyhodnocuje. Hodnota vnútornej konzistencie zisťovanej prostredníctvom Cronbachovej alfy škál dotazníka ISK dosahovala v našom výskumnom súbore primerané hodnoty, ktoré sa pohybovali v rozpätí 0,46 po 0,84.

Škála sebaúčinnosti v zvládaní záťaže (*Coping self-efficacy scale* (CSES; Chesney et al., 2006) je 26-položkový dotazník, ktorý meria úroveň sebaúčinnosti vo zvládaní v troch oblastiach - Použitie na problém zameraného zvládania, Stop nepríjemným emóciám a myšlienkam a Získanie podpory od priateľov a rodiny. Respondenti odpovedajú na 11-bodovej Likertovej škále (kde 0 znamená „Neviem to robiť vôbec“ a 10 – „Určite to viem robiť“).

Ukážka položky na inštrukciu: Keď sa veci u vás nevyvíjajú dobre, do akej miery ste presvedčený, že viete urobiť: 1. Rozdeliť si znepokojujúci problém na menšie časti.

Skóre položiek sa pri vyhodnocovaní dotazníka sčíta a utvorí celkové skóre CSES (maximálne skóre 260 bodov), výsledky dotazníka zisťujú aj úroveň jednotlivých oblastí sebaúčinnosti vo zvládaní – Použitie na problém zameraného zvládania (maximálne skóre 120 bodov), Stop nepríjemným emóciám a myšlienkam (maximálne skóre 90 bodov) a Získanie podpory od priateľov a rodiny (maximálne skóre 50 bodov). Čím vyššie skóre respondenti získajú, tým vyššia je ich úroveň vnímanej sebaúčinnosti vo zvládaní.

Hodnoty vnútornej konzistencie, Cronbachova alfa, dosiahli nasledovné koeficienty: oblasť Získanie podpory od priateľov a rodiny ($\alpha = 0,92$, pre oblasť Použitie na problém zameraného zvládania ($\alpha = 0,92$) a oblasť Stop nepríjemným emóciám a myšlienkam ($\alpha = 0,96$). Pre retest to boli obdobné hodnoty koeficientu Cronbachovej alfy: oblasť Získanie podpory od priateľov a rodiny ($\alpha = 0,93$, pre oblasť Použitie na problém zameraného zvládania ($\alpha = 0,93$) a oblasť Stop nepríjemným emóciám a myšlienkam ($\alpha = 0,94$).

Metódy spracovania dát

Dáta výskumného súboru boli spracované prostredníctvom štatistického programu SPSS 19.0. Okrem deskriptívnych ukazovateľov dát a zisťovania koeficientu pre vnútornú konzistenciu dát Cronbachovej alfy boli zisťované rozdiely prostredníctvom Wilcoxonovho testu rozdielov dvoch závislých premenných a prostredníctvom indexu Common language effect size (CLES), ktorý zisťuje vecnú významnosť rozdielov pre neparametrické testovanie rozdielov.

VÝSLEDKY

Výsledky overovania implementovaného vzdelávacieho programu uvádza Tabuľka V.4.2.1 – deskriptívne ukazovatele premenných zisťované v teste (pred absolvovaním programu) aj reteste (po absolvovaní programu). Ide o premenné Sebaúčinnosti v zvládaní (Použitie na problém zameraného zvládania, Stop nepríjemným emóciám a myšlienkam a Získanie podpory od priateľov a rodiny) a premenné Sociálnych kompetencií inventára ISK (Sociálna orientácia, Ofenzivita, Sebaovládanie a Reflexibilita). Tabuľka tiež uvádza rozdiely medzi týmito premennými pred a po absolvovaní predmetu spracovávané Wilcoxonovým testom.

Tabuľka V.4.2.1 Deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných Sebaúčinnosť vo zvládaní a Sociálne kompetencie v teste a reteste u študentov absolvujúcich výberový predmet Kompetencie lídra II (N=13) a rozdiely v úrovni premenných pred a po absolvovaní programu/predmetu

Sledované premenné			AM	SD	Med	Šikmosť	Strmosť	Z	CLES
CSES	Použitie na problém zameraného zvládania	Pred	59,08	12,372	61	-0,433	-0,793	-2,207a*	-0,61
		Po	63,62	12,19	67	-0,986	-0,310		
	Stop neprijemným emóciám a myšlienkam	Pred	94,92	23,117	95	-0,110	-1,153	-2,552a*	-0,71
		Po	104,31	21,677	113	-0,839	-1,073		
	Získanie podpory od priateľov a rodiny	Pred	40,62	9,492	45	-1,098	-0,405	-1,825a	-
		Po	42,77	8,584	47	-1,210	0,346		
	SPOLU Sebaúčinnosť vo zvládaní	Pred	194,62	43,129	201	-0,480	-0,792	-2,673**	-0,74
		Po	210,69	40,625	225	-1,008	-0,652		
ISK	Sociálna orientácia	Pred	3,12	0,372	3,1	-0,856	2,619	-2,259a*	-0,63
		Po	3,33	0,229	3,3	0,393	-0,997		
	Ofenzivita	Pred	2,81	0,579	2,6	0,009	-0,547	-0,716a	-
		Po	2,89	0,609	3,1	-0,035	-1,726		
	Sebaovládanie	Pred	2,75	0,689	2,9	0,096	-0,850	-1,789a	-
		Po	2,94	0,607	3	0,075	-0,835		
	Reflexibilita	Pred	3,35	0,307	3,3	-0,177	-0,597	-1,846a	-
		Po	3,55	0,29	3,4	-0,105	-1,793		

Legenda: ** p-hod< 0,01; * p-hod< 0,05; AM- aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Med – medián, CLES – koeficient Common language effect size

Keďže analýza koeficientov šikmosti a strmosti dát poukazuje na odchýlky od normality rozloženia dát, rozdiely medzi hodnotami v testovom a retestovom meraní premenných sme zisťovali pomocou Wilcoxonovho testu rozdielov dvoch závislých premenných. Výsledky štatistického overovania rozdielov potvrdili štatisticky významné rozdiely v premenných Použitie na problém zameraného zvládania ($p < 0,05$), Stop neprijemným emóciám a myšlienkam ($p < 0,05$), celkové skóre Sebaúčinnosť vo zvládaní ($p < 0,01$) a pri Sociálnych kompetenciách bol štatisticky významný rozdiel v premennej Sociálna orientácia ($p < 0,05$), pričom pri všetkých overovaných premenných išlo o rozdiely so stredne veľkou mierou vecnej významnosti v prospech vyššieho skóre v uvedených faktoroch ISK a oblastiach CSES v reteste, teda po absolvovaní predmetu (CLES sa pohyboval od -0,61 po -0,74) medzi testom a retestom, kde pri každej premennej dosiahli študenti ako budúci lídri vyššie skóre v reteste, teda po absolvovaní výberového predmetu Kompetencie lídra II.

DISKUSIA

Podľa výsledkov výskumu u študentov nastali po absolvovaní predmetu Kompetencie lídra II zameraného na rozvoj kľúčovej kompetencie efektívna komunikácia a interakcie aplikované do domény „líder vo vzťahu k druhým“ štatisticky významne aj vecne významne zmeny v úrovni celková sebaúčinnosť v zvládaní záťaže a jej dvoch komponentoch -

Použitie na problém zameraného zvládania a Stop neprijemným emóciám a myšlienkam, v prospech vyššej úrovne po absolvovaní predmetu, v porovnaní s jej počiatočnou úrovňou pred absolvovaním predmetu. Študenti tak vďaka absolvovaniu vzdelávacieho programu Kompetencie lídra II dokážu zvoliť a uskutočniť činnosti, o ktorých si myslia, že sú užitočné a efektívne pri riešení záťažových situácií. Vedia sa lepšie zamerať tak na samotný problém, ako aj na zvládanie vlastných emócií v záťažových situáciách. Ďalšou rozvinutou charakteristikou, ktorej nárast sa potvrdil ako štatisticky aj vecne významný, bola Sociálna orientácia. Študenti si tak rozvinuli svoje schopnosti vžiť sa do druhého a pozrieť sa na svet jeho očami, schopnosti počúvať, byť tolerantný k najrôznejším normám, hodnotám a postojom. Komponent Sociálne orientácie tak ako sú chápané v koncepcii Kanninga (2009), tvorené primárnymi škálami prosociálnosť, prevzatie perspektívy, pluralita hodnôt, ochota ku kompromisu, počúvanie. korešponduje s koncepciou predmetu, ktorú tvorilo zameranie na rozvoj PCA (Prístupu zameraného na človeka) kvalít pre efektívnu komunikáciu a interakcie, čo je jedno z možných vysvetlení posunu práve v tejto charakteristike.

Podporou uvedenej interpretácie sú aj výsledky hodnotenia pretestového a posttestového merania sociálnych kompetencií meraných Kanningovým ISK u účastníkov ročného vzdelávacieho programu organizovaného Komenského inštitútom v akademickom roku 2019/20, kde v druhom meraní došlo k štatisticky významnému zvýšeniu iných komponentov sociálnych kompetencií (ofenzivita a sebaovládanie) a nie zmena v smere zvýšenia v komponente sociálnej orientácie. Tento program je komplexnejší, jednotlivé časti programu sú orientované tematicky a sú zabezpečované vždy iným lektorom a nie sú tak kompatibilné s PCA prístupom, ako to bolo v prípade komentovaného výberového predmetu.

Tabuľka V.4.2.2 Porovnanie pretestového a posttestového merania sociálnych kompetencií prostredníctvom Kanningovho ISK u účastníkov ročného vzdelávacieho programu Komenského inštitútu v akademickom roku 2019/20

	Sociálna orientácia	Ofenzivita	Sebaovládanie	Reflexibilita
Medián pretest (N=21)	3,10	2,63	3,00	2,86
Medián posttest (N=15)	3,00	2,88	3,25	2,93
Významnosť rozdielov		*	*	

(zdroj: nepublikovaná správa pre KI, ročník 2019/2020).

V duchu záverov Letovancovej (2017) zo štúdií, ktoré boli súčasťou adaptácie ISK a vytvárania slovenských noriem môžeme podporiť konštatovanie, že pre cieľové skupiny

učiteľov a študentov učiteľských študijných programov má význam nielen samotná diagnostika sociálnych kompetencií, ale aj poznanie ich štruktúry a meranie (pomocou ISK) je možné využiť v rozvojových programoch študentov, učiteľov a riadiacich pracovníkov v školstve ako súčasť podpory líderských kompetencií.

Závery z hodnotenia programu

Tak ako bolo uvedené v úvode k prezentovaným štúdiám, zámerom bolo demonštrovať hodnotenie výsledkov vybraných častí (modulov) vytvoreného vzdelávacieho programu zameraného na podporu a rozvoj líderských kompetencií relevantných pre lídra v edukačnom prostredí. Z hlavných výsledkov a implikácií pre prax možno uviesť:

1. Fakt, že vzdelávací program založený na kľúčových kompetenciách lídra v edukácii produkoval signifikantné nárasty v úrovni indikátorov aj v premenných relevantných pre kvality líderstva (sociálne kompetencie a sebaúčinnosť v zvládaní záťaže) u rôznych účastníkov, s rôznou dĺžkou programu a rôznou formou realizácie (online vs prezenčne), rôznymi lektormi, napĺňa kritérium *diseminácie*.
2. Vzdelávací program zameraný na podporu kľúčových kompetencií lídra v edukácii bol implementovaný v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov a v postgraduálnom vzdelávaní učiteľov a riadiacich pracovníkov školstva s podobnými signifikantnými zmenami v úrovni indikátorov sledovanej kľúčovej kompetencie, čo naznačuje, že program koncipovaný ako rozvoj kľúčových kompetencií je *vhodný pre rôzne populácie*.
3. Vzdelávací program dosiahol efekty v sledovaných premenných, konkrétne vo zvýšení úrovne indikátorov kľúčovej kompetencie „efektívna komunikácia a interakcia“ aplikovanej do domény „líder vo vzťahu k druhým“, ako aj vo zvýšení niektorých komponentov sociálnych kompetencií a sebaúčinnosti v zvládaní záťaže napĺňa kritérium *dosahovania stanovených cieľov* programu.

Uvedené výsledky a implikácie prezentovaných verifikačných štúdií sú súčasťou empirickej podpory pre označenie vytvoreného vzdelávacieho programu koncipovaného cez kľúčové kompetencie lídra v edukácii ako efektívneho. V tomto duchu sú pripravované ďalšie empirické štúdie.

Závery

Publikácia *Líderstvo v škole – prístupy, požiadavky a príprava* predstavuje tému líderstva v škole tak, aby sa tri kľúčové okruhy -

„3P“ –

- (1) **prístupy** k líderstvu v školskom prostredí,
- (2) koncipovanie **požiadaviek** na lídrov a
- (3) **príprava** lídrov cez vzdelávanie

premietli v prienikoch a synergii troch rovín – teoreticko-koncepčnej, výskumno-empirickej a prakticko-aplikačnej. Takáto koncepcia umožňuje nielen prezentovať a vidieť tému líderstva v škole v pomerne komplexnej a kompaktnej podobe, ale hlavne má potenciál posilniť uvedomenie si nevyhnutnosti aj vzájomnej synergie teoreticky a koncepcne ukotvenému uchopeniu kľúčových pojmov a prístupov k líderstvu v kontexte školy podporené empirickými zisteniami pre zmysluplnú politiku vzdelávania, odôvodnené a zrozumiteľne štruktúrované požiadavky ohľadne kvalít, aké by mal líder v kontexte vzdelávania spĺňať, a tým zároveň rámcovať zameranie a charakter vzdelávania, ktorým sa rozvoj lídra s požadovanými charakteristikami či kvalitami podporuje.

Východiskovú situáciu pre zasadenie témy líderstva v škole tvorí radikálne zmenená situácia, ktorej školstvo od počiatku nového milénia čelí. Globálne zmeny spoločnosti sa premietajú do nových úloh a požiadaviek na školy ohľadne pripravenosti žiakov a študentov na zmenenú spoločenskú situáciu a potreby trhu práce. Školy získali viac autonómie, čo so sebou prináša zmeny v rolách lídrov a ich zodpovednostiach. Nevyhnutnou pre úspešnosť efektívneho fungovania je spolupodieľanie sa všetkých úrovní pracovníkov v školstve na úlohách aj zodpovednostiach, čím sa rozširuje kapacita líderstva z pozície riaditeľa školy na ďalšie úrovne, nielen manažmentu, s možnosťami využitia učiteľského líderstva pre napĺňanie hlavného zamerania školy – na žiaka/študenta zameraného učenia a učenia sa. Nové zodpovednosti menia rolu lídrov v škole a imperatív potreby zefektívňovania líderstva v škole sa premieta rovnako do zvyšovania požiadaviek na ich kvality, ako aj do potreby a zamerania ich prípravy, podpory a vzdelávania.

Jednou zo zmien tradičnej vs efektívnej školy nového milénia je zmena z tradične manažérsky chápanej role riaditeľa školy, resp. top manažmentu školy na rolu, ktorá má výrazné líderské kvality a tiež fakt, že výhradným nositeľom líderstva v škole nie je len riaditeľ školy ako top manažér inštitúcie, ale že líderstvo v škole je otvorené pre ktorúkoľvek úroveň či pozíciu pedagogického aj odborného zamestnanca školy a školstva. V našich podmienkach stále pretrvávajú historicky ukotvené manažérské chápanie pozície riaditeľa školy a zahraničné trendy a prax posilňovania líderstva na úrovni top manažmentu školy (school leadership), ostatných pracovníkov a úrovní školy a školstva (educational leadership), ale najmä učiteľského líderstva (teacher leadership) nie sú v odbornej, pedagogickej ani laickej verejnosti dostatočne udomácnené. Preto je misiou časti II. publikácie posilniť povedomie odbornej aj laickej verejnosti o chápaní líderstva v škole v duchu trendov a transformácie školstva, vlastné všetkým krajinám sveta, keďže sa odvíja od globálnych zmien, ktoré so sebou nové milénium prinieslo a v ktorých sú oba trendy – líderské kvality riadiacich pracovníkov školy a učiteľov už udomácnené.

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

Časť IV. Publikácie predstavuje koncepcie a trendy vývoja požiadaviek na lídrov v škole v podobe štandardov, profesijných štandardov a profesijných kompetencií a prezentuje ich na úrovni medzinárodnej – svetovej, európskej, osobitne stredoeurópskej, vrátane prienikov s kontextom národným. Do tohto rámca je ukotvený pôvodný Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii vytvorený ako koncepčný rámec pre definovanie profesijných kompetencií riadiacich pracovníkov a učiteľov pre líderské kompetencie relevantné pre prostredie edukácie, ako pôvodný výstup projektu aplikovaného výskumu APVV 17-0557 (Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii), ktorého riešiteľkami autorky publikácie sú.

Piata časť je venovaná téme vzdelávania lídrov v edukačnom prostredí a prezentuje aj pôvodné empirické zistenia zamerané na overovanie efektov existujúcich aj novovytvorených rozvojových programov na podporu líderských kompetencií, ukotvených v pôvodnom Modeli kľúčových kompetencií lídra v edukácii. Táto časť publikácie prezentuje nielen ukážky implementovaného vzdelávacieho programu zameraného na rozvoj líderských kompetencií v škole, ale hlavne prezentuje výsledky overovania jeho efektov na dvoch úrovniach parametrov – jednu tvoria indikátory kľúčových kompetencií lídra v edukácii ako empirickej roviny vytvoreného Modelu kľúčových kompetencií a druhú tvoria premenné (sociálne kompetencie a sebaúčinnosť v zvládaní záťaže) ako charakteristiky relevantné pre efektívneho lídra v edukácii. Misiou tejto časti je nielen prezentovať empirické zistenia podporujúce efektívnosť vytvoreného vzdelávacieho programu na podporu kľúčových kompetencií lídrov v škole, ale hlavne prispieť k zvýšeniu povedomia o potrebe nastavovania metodologických štandardov pre vytvárané a realizované (vzdelávacie) programy práve v evaluovaní ich výsledkov. Osobitne v kontexte, kde vzdelávanie riadiacich pracovníkov školy a učiteľov je súčasťou povinného formálneho aj nepovinného kontinuálneho a celoživotného vzdelávania, je to otázka priam etického imperatívu – mať empirickými dátami podložené výsledky vzdelávania, ktoré si vyžadujú priam masívnu investíciu finančnú aj ľudskú zo strany účastníkov, vzdelávateľov a štátu.

Ambíciou autoriek publikácie, ako aj ostatných autorov série publikácií ako výstupov projektu aplikovaného výskumu APVV 17-0557 je predložiť odbornej i laickej verejnosti, všetkým potenciálnym záujemcom a zodpovedným tému líderstva v škole tak, aby prispeli k posilneniu povedomia o aktuálnosti a význame líderstva v škole, aby ukázali súčasné medzinárodné uvažovanie o efektívnosti líderstva a lídra v škole, ktoré sa premieta do premyslených a odôvodnených rámcov požiadaviek kladených na lídrov v škole v podobe štandardov či profesijných kompetencií, ktoré zároveň poskytujú rámce pre nastavovanie systematickej podpory a vzdelávania lídrov v škole. Tieto zahraničné súvislosti sú etalónom, voči ktorému je národný prístup k líderstvu v škole, profesijné štandardy i vzdelávacia

prax konfrontované. Do takéhoto rámca autorky zasadili svoje pôvodné príspevky zamerané na vytvorenie pôvodného Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii, ako aj vzdelávacieho programu vychádzajúceho z toho modelu ako rámca pre zameranie vzdelávania a pôvodné empirické zistenia zamerané na overovanie efektov vzdelávania zameraného na rozvoj líderských kompetencií v škole v príprave učiteľov a vo forme neformálneho vzdelávania učiteľov a riadiacich pracovníkov školstva.

Autorky si dovoľujú vysloviť presvedčenie, že aj prispením tejto publikácie sa líderstvo v škole na Slovensku stane z „premennej neznámej“ premennou kľúčovou pre pozornosť tvorcov vzdelávacej politiky, riadiace úrovne školstva, vzdelávateľov, účastníkov vzdelávania s výrazným zastúpením pracovníkov školstva presahujúcim top manažment škôl. Pozornosť samozrejme nie je samoúčelná, jej výsledkom by malo byť naplnenie (zatiaľ nenaplnených) snáh o transformáciu školstva.

Literatúra

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set* (3rd Edition). Mind Garden.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191 – 215.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Dev.*, 74(3), 769–82.
- Baránková, M. (2017). Transformačné líderstvo a emocionálna inteligencia u adolescentov v kontexte rolových rozdielov. *Psychologické dny 2016 : Možnosti a hranice psychologie*, 23-45.
- Barber, M., Whelan, F., & Clark (2010). *Capturing the Leadership Premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey Report
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Taylor & Francis Group.
- Begley, P. T. (2001). In Pursuit of Authentic School Leadership Practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353–365.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper Business.
- Bitterová, M., Hašková, A., Pisoňová, M., Obdržálek, Z., Polák, J., Lančarič, D., Šimková, Z., Laššák, V., & Horváthová, K. (2011). *Otázky koncepcie prípravy riadiacich zamestnancov škôl*. Pedagogická fakulta UKF.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: Towards a research agenda. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (192-206). Paul Chapman Publishing. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446219676.n15>
- Brozmanová Gregorová, A. et al. (2013). *Service learning. Pomáhajme (si) navzájom: o stratégii service learning*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Brozmanová Gregorová, A. et al. (2020). *Service learning pre vysokoškolských učiteľov a učiteľky*. Belianum.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. NCSL.
- Bush, T., & Glover, D. (2004). *Leadership development: Evidence and beliefs*. National College for School Leadership.
- Center For Teaching Quality, National Board For Professional Teaching Standards, & The National Education Association. [CTQ, NBPTS, & NEA] (2014). *The Teacher Leadership Competencies*. <https://www.teachingquality.org/library/the-teacher-leadership-competencies/>
- Collins, D., & Holton, E. (2004). The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-analysis of Studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 217-248.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. State University of New York Press.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford Educational Leadership Institute.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe M., & Meyerson, D. (2005). *Review of research, school leadership study: Developing successful principals*. Stanford Educational Leadership Institute, commissioned by the Wallace Foundation.

Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Education Development Trust.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, A. H., Leithwood, K., Qing Gu Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010) *Ten strong claims about successful school leadership*. NCSL.

Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462.

Đuricová, L. (2020). Vodcovské zručnosti slovenských učiteľov – nositeľov zmeny. In I. Piterová, D. Fedáková, J. Výrost (Eds.) *Psychológia práce a organizácie 2020. Zborník príspevkov z 19. Medzinárodnej konferencie* (pp. 118-128). CSPS SAV. https://ppao.upol.cz/wp-content/uploads/2020/12/ppao2020_konferencny_zbornik.pdf

Đuricová, L., Sollárová, E., & Poliach, V. (2021). *Líder v edukácii*. Belianum.

Earley, P. (2012). *Standards for school leaders: Competency frameworks and their applicability (keynote article for discussion)*. European Policy Network on School Leadership. www.schoolleadership.eu

English, F.W. (Ed.) (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration* (vol. 1, 2). SAGE Publications.

Ericsson, K., & Lehmann, A. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273- 305.

European Qualification Network for Effective School Leadership (2011). *Framework of reference. The making of: Leadership in education*. NLQ.

Framework of Reference. The Making of: Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. NLQ. (2011).

Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Wiley and Sons.

Galleé, F. (Ed.) (2022). *Výskum. kompetencií a postojov učiteľov: analýza výsledkov*. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. <https://www.nucem.sk/dl/5271/V%C3%BDskum%20kompetenci%C3%AD%20a%20postojov%20u%C4%8Dite%C4%BEov.pdf>

Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 229–256. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230310474403>

Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356. <https://doi.org/10.1108/09578230410534667>

- Grisewood, P. (2013). *Educational leadership: Considering the past, present and future* (Newsletter 60). The College of Teachers.
- Hall, R., Drál', P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. MESA 10. <https://analyza.todarozum.sk>
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-15). The Falmer Press.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., et al. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession: Interim findings from the teacher status project*. Research report 755. DfES.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11 – 24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7(1), 9–18. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0009-0>
- Hašková, A., Pisoňová, M. (2019). The Competences of School Leaders and the Impact of School Reform on their Positions . In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education* (pp. 115- 130). Nova Science Publishers.
- Heinzová, Z., & Kaliská, L. (2020). Črtová emocionálna inteligencia a líderské formy správania sa manažérov v školách. In I. Piterová, D. Fedáková, & J. Výrost (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2020. Zborník príspevkov z 19. Medzinárodnej konferencie* (pp. 141-151). CSPA SAV. https://ppao.upol.cz/wp-content/uploads/2020/12/ppao2020_konferencny_zbornik.pdf
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Hogan, R., G. Curphy, & J. Hogan. (1994). What We Know about Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychologist*, 49, 493-504.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Leadership, culture and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage.
- Huber, S.G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programs in 15 countries*. Taylor & Francis Group.
- Chesney, M.A., Neilands, T.B., Chambers, D.B., Taylor, J.M., & Folkman, S. (2006). A validity and reliability study of the coping self-efficacy scale. *British Journal of Health Psychology*, 11(3), 421–437.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). *Twenty-first century skills development through inquiry-based learning*. Springer.
- Improving School Leadership In Central Europe. Final report of the project: School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia. (2010). Tempus Public Foundation.
- ISLLC Standards. (2011). Interstate School Leaders Licensure Consortium.
- Jobs For The Future & The Council Of Chief State School Officers. (2017). *Leadership Competencies for Learner-Centered, Personalized Education*. Jobs for the Future.

- Judge, T. A., Bono J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Kagan, J., & Gall, S.B. (Eds.) (1998). *Gale Encyclopedia Of Childhood And Adolescence*. Gale research.
- Kaiser, R.B., Hogan, R., & Craig, S. B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, 63(2), 96–110.
- Kaliská, L. (2019). Copyright © 2013 James M. Kouzes and Barry Z. Posner. Published by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. Used with permission for Lada Kaliska and APVV-17-0557 team
- Kaliská, L. (2021). Osobnostné faktory budúceho lídra v edukácii. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 57–73. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0011>
- Kane R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). *An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice, higher education*, 47(3), 283-310.
- Kanning, U. P. (2009). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK), Manual*. Hogrefe.
- Kanning, U. P., Böttcher, W., & Herrmann, Ch. (2012). Measuring social competencies in the teaching profession – development of a self-assessment procedure. *Journal for Educational Research Online*, 1, 140 – 154.
- Kanning., U.P. (2019). *Inventár sociálnych kompetencií*. Testcentrum – Hogrefe.
- Kirtman, L., & Fullan, M. (2016). *Leadership: Key competencies for whole-system change*. Solution Tree Press.
- Kocurová, H. (2021). *Analýza súčasného stavu rozvoja lídrov v edukácii na Slovensku* (dizertačná práca). Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Kollárik, T. (1993). *Sociálna psychológia*. SPN.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2017). *The leadership challenge: How to Make extraordinary things happen in organizations*. Wiley Brand.
- Kouzes, J. M, & Posner, B.Z. (2012). *The Leadership Practices Inventory: LPI*. <http://www.debonogroup.com/images/LPI4eSampleIndividualReport.pdf>
- Kruger, M. L., Witziers, B, & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600797638>
- Laššák, V. (2010). Professional standards for headteachers in Slovakia. In: *Improving School Leadership in Central Europe*, (pp. 224–230). Tempus Public Foundation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. Teachers College Press.

- Letovancová, E. (2017). Diagnostika sociálnych kompetencií v kontexte práce. In A. Gregar, M. Horák (Eds.), *Sborník příspěvků psychologie práce a organizace 2017 Pracovní potenciál a jeho proměny v čase* (pp. 342-350). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Lim, B.-C., & Ployhart, R. E. (2004). Transformational Leadership: Relations to the Five-Factor Model and Team Performance in Typical and Maximum Contexts. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 610–621. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.610>
- Lodzinski, A., Motomura, M. S., & Schneider, F. W. (2012). Intervention and Evaluation. In F.W.Schneider, J. A. Gruman & L. M. Coutts (Eds.), *Applied Social Psychology* (2nd ed., pp 61-82). Sage.
- Marrelli, A. F., Tondora, J., & Hoge, N. A. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health*, 32(5/6), 533-560.
- Maruyama, G., & Ryan, C. S. (2014). *Research methods in social relationships* (8th ed.). John Wiley & Sons.
- McCall, M.W., Lombardo, M.M., & Morrison, A. M. (1988). Lessons of experience, how successful executives develop on the job, The Free Press.
- Messick, S. (1994). The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teaching, *Educational Psychologist*, 29(3), 121—136.
- Metodicko-pedagogické centrum. (2015). Národný projekt Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov. *Metodicko-pedagogické centrum*. <http://www.mpc-edu.sk/projekty/profesijny-a-karierovy-rast-pedagogickych-zamestnancov>
- Miller, P. (2017). Cultures of educational leadership: Researching and theorising common issues in different world contexts. In P. Miller (Ed.), *Cultures of Educational Leadership: Global and Intercultural Perspectives* (pp. 1–25). Palgrave Macmillan.
- Miller, P., & Hutton, D. M. (2014). Leading from “Within”: Towards a comparative view of how school leaders’ personal values and beliefs influence how they lead in England and Jamaica. In S. Harris & J. Mixon (Eds.), *Building Cultural Community through Global Educational Leadership* (pp. 60-90). NCPEA Publications.
- Miller, P.W. (Ed.). (2018). *The Nature of school leadership. Global practice perspectives*. Palgrave Macmillan.
- National College For School Leadership (NCSL). (2006). *Leadership Succession: An Overview: Securing the Next Generation of School Leaders*. NCSL.
- National Policy Board For Educational Administration [NPBEA]. (2002). *Standards for advanced programs in educational leadership*. http://www.npbea.org/ELCC/ELCCStandards%20_5-02.pdf
- National Policy Board For Educational Administration [NPBEA]. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. NPBEA.
- National Staff Development Council (NSDC) (2001). *Standards for Staff Development (revised)*, Oxford.
- Ng, K. Y., Ang, S., & Chan, K. Y. (2008). Personality and Leader Effectiveness: A Moderated Mediation Model of Leadership Self-Efficacy, Job Demands, and Job Autonomy. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 733-743. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.733>

- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory & Practice* (7th ed.). Sage.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020a). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD (2020b). *TALIS 2018: Insights and interpretations*. TALIS, OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf.
- Pashiardis, P. (2013). *Modeling school leadership across Europe*. Springer.
- Pašková, L. (2019a). Efektívne líderstvo v škole. *Pedagogická revue*, 66(3), 78–88.
- Pašková, L. (2019b). Teacher leader – analýza konštruktú z aspektu vybraného kompetenčného modelu. *Školský psychológ/Školní psycholog*. 20(1), 17-20. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/issue/view/1000>
- Pašková, L. (2020). Relationship between locus of control and a teacher's transformative leadership. *Czasopismo Naukowe "Zagadnienia Społeczne" Scientific Journal "Social Issues"*, 13(1), 85-96.
- Pisoňová, M. (2011). *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Iura Edition.
- Pisoňová, M., Brunclíková, Z., Eger, L., Trojanová, I., Obdržálek, Z., Prevendárová, J., Rýdl, K., Sitášová, Z., Strakoš, J., Tóbllová, E., & Trojan, V. (2014). *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Univerzita Komenského.
- Pisoňová, M., Hašková, A. (2022). Challenges and pitfalls of efforts to design tertiary study programs for school leaders. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education* (Vol. 71, pp. 171 – 212). Nova Science Publishers.
- Pisoňová, M., Papcunová, V., Brečka, P., & Selecký, E. (2021). *Manažment vzdelávania. Teoretické, empirické a praxeologické aspekty riadenia vzdelávacích inštitúcií*. Wolters Kluwer.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviours and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Vol. 1. Policy and practice*. OECD.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Grada.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2016). Czech leadership questionnaire: The development of a Czech questionnaire of transformational leadership. In Jedlicka, P. (Ed.), *Hradec Economic Days 2016* (pp. 848-854). University of Hradec Kralove.

- Pupala, B., & Fridrichová, P. (Eds.). (2022). *Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav.
- Řehák, J., & Brom, O. (2015). *SPSS – Praktická analýza dat*. Computer Press.
- Sammons, P., Hillman, I., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A Review of school effectiveness research*. Report by the IoE for OfSTED.
- Seashore, L.K., Wahlstrom, K., Leithwood, K., & Anderson, S. (2004). *How leadership influences student learning*. Ontario Institute for Studies in Education/ Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Seiler, S., & Pfister, A. C. (2009). „Why Did I Do This?“ Understanding Leadership Behavior Through a Dynamic Five-Factor Model of Leadership. *Journal of Leadership Studies*, 3(3), 41-52. <https://doi.org/10.1002/jls.20122>
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, international Summit on the teaching profession*. OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Schratz, M., Laiminger, A., MacKay, F. K. P., Křížková, E., Kirkham, G.A., Baráth, T., Kigyós, T., Chrappán, M., Kovács, E., Révai, N., Hašková, A., Laššák, V., Bitterová, M., Erčulj Peček, P., Malmberg, K., & Soderberg, T. (2013). *The Art and Science of Leading a School. Central 5: A Central European view on competencies for school leaders. Final report of the project: International Co-operation for School Leadership Involving Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia, Slovenia, Sweden*. Tempus Public Foundation.
- Smutný, P., Procházka, J., & Vaculík, M. (2014). Developing managerial competency model. *Proceedings of International Conference Hradec Economic Days, 2014(5)*, 309-315.
- Sollárová, E. (2019a): Sociálněpsychologický výcvik. In J. Výrost, I. Slaměník & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (pp. 464-474). Grada.
- Sollárová, E. (2019b): Dizajnovanie a hodnotenie intervencií. In J. Výrost, I. Slaměník & E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie – teorie, metody, aplikace* (pp. 464-474). Grada.
- Sollárová, E. (2021). Model klíčových kompetencí lídra v edukačnom kontexte. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 7–22. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2021.12.0008>.
- Sollárová, E., & Gallová, I. (2010). The social competence development of managers in the context of the Person-centered approach (PCA). In *School and Health 21. Health Education: Contexts and Inspiration* (pp. 165-172). Masarykova Univerzita.
- Sollárová, E., Poliach, V., Pašková, L., Heinzová, Z., & Žitniaková Gurgová, B. (2019a). Lídersip v edukácii –charakteristika klíčových konceptov. In J. Procházka, T. Kratochvíl & M. Vaculík (Eds.), *Psychologie práce a organizace 2019. Proceedings from the 18th international conference* (pp. 198–207). MUNI Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019-21>
- Sollárová, E., Poliach, V., Heinzová, Z., Pašková, L., & Žitniaková Gurgová, B. (2019b). Kompetenčné modely lídersipu v edukačnom prostredí. In J. Procházka, T. Kratochvíl & M. Vaculík (Eds.), *Psychologie práce a organizace 2019 Sborník příspěvků 18. mezinárodní konference* (pp. 225-234). MUNI Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9488-2019-24>

- Sollárová, E. a kol. (2022). Vzdelávací program rozvíjania kľúčových kompetencií lídra v edukácii. Banská Bystrica: Belianum.
- Strenáčiková, M. (2021). *Vodcovské správanie sa učiteľov v súvislosti s ich sebahodnotením*. (Diplomová práca). UMB.
- Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality. (2020). Bratislava: SAAVŠ. <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-vnutorny-system-zabezpecovania-kvality-2.pdf>
- Šukolová, D., & Kocurová, H. (2020). *Dotazník - Názory na prípravu budúcich učiteľov v oblasti líderstva*. (nepublikovaný materiál)
- Teacher Leader Exploratory Consortium (2010). *Teacher Leader Model standards*. <https://www.teacherleaderstandards.org/>
- Tomal, D.E., Schilling, C.A., & Wilhite, R.K. (2014). *The Teacher Leader: Core competencies and strategies for effective leadership*. Rowman & Littlefield.
- Tomengová, A., Kosová, B., Poliach, V., Pavlov, I., Šukolová, D., Fridrichová, P., Gufová, D., Koróny, S., & Haviar, M. (2017). *Pedagogické znalosti a profesionalita učiteľa*. Belianum.
- UNESCO. (2016). *Leading better learning: School leadership and quality in the education 2030 agenda*. UNESCO.
- Vaculík, M., Procházka, J., & Smutný, P. (2014). Competencies and leadership effectiveness. Which competencies predict effective leadership? *Unpublished manuscript*
- Výrost, J. (2002). Sociálna kompetencia alebo sociálne kompetencie? In F. Baumgartner, M. Frankovský & M. Kentoš (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2002* (pp. 329-333). SAV.
- Výrost, J., Baumgartner, F. (2006). K aktuálnym otázkam výskumu sociálnej inteligencie, sociálnych kompetencií a múdrosti. In I. Ruisel a kol. (Eds.) *Úvahy o inteligencii a osobnosti* (pp. 60 – 88). Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Waite, D., & Bogotch, I. (Eds.) (2017). *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*. John Wiley & Sons, Inc.
- Whitaker, K. (2002). Principal role changes and influence on principal recruitment and selection, An international perspective, *Journal of Educational Administration*, 41(1), 37–54.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4). <https://doi.org/10.1108/09578230210433436>
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Prentice-Hall.
- Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- Žitniaková Gurgová, B., & Vašašová, Z. (2020). Súvislosti pracovnej spokojnosti zamestnancov školy a vnímaných osobnostných charakteristík lídra v škole. *Pedagogika.sk*, 11(4), 216-227.

Internetové zdroje:

<https://www.ccvpfku.sk/zakony-a-vyhlasky/pokyn-ms-sr-c-39-2017/>

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-72_sk

<https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/profesijne-standardy>

<https://www.oneeducation.org.uk/what-is-distributed-leadership/>

<https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/distributed-leadership-explained/>

Vecný register

„Central 5“ – 21, 51, 52, 54, 55, 58, 60, 67, 74

CLQ (Czech leadeship Questionnaire; DVL, Dotazník prístupu k vedení lidí; Procházka, Vaculík & Smutný, 2016) – 61

deskriptory KSA – 53

Dotazník indikátorov – 96, 97, 102

edukačné líderstvo (educational leadership) – 5, 12, 21, 22

efektívny líder – 23, 41, 43, 58, 59, 70

- charakteristiky (efektívnych) školských lídrov – 41, 105

Európska kvalifikačná sieť pre efektívne školské líderstvo An European Qualification Network for Effective School Leadership) – 46

Komenského inštitút – 22, 34, 35, 39, 40, 57, 62, 73, 108

Kompetencie – 17, 23, 41, 43, 44, 48-58, 60 - 63, 65, 73, 76-79, 81, 90, 91, 99-103, 105-107, 109

- kľúčové – 43, 60-63, 64-67, 93-96, 100-102, 104, 107, 108

kompetenčný model – 58, 63, 66, 67, 92, 110

- líderstva v edukácii – 11, 43, 51, 52, 56, 57-59, 62, 63, 66, 67, 92, 110

líderstvo (leadership) – 7, 8, 10, 12-15, 18, 19, 23 - 26, 28, 45-47, 68, 77, 79, 88, 91, 92, 108, 109, 111

- efektívne – 9, 14, 23, 24, 31, 40, 53, 57, 58, 59, 61, 66, 110
- úspešné – 20, 22, 24, 30, 32, 53
 - o oblasti – 25, 26, 31, 32
 - o pre efektívne školy – 23, 31, 41
- v edukácii – 8, 12, 14, 21, 22, 40, 43, 44-46, 58, 59, 66, 79, 101
- v školskom prostredí (v škole) – 7-10, 13-24, 27-30, 32, 33, 34, 43-48, 51, 52, 54, 55, 60, 66, 69, 71, 72, 77
- znaky – 13

Model kľúčových kompetencií lídra v edukácii – 57

- domény – 64, 93, 94, 100
- indikátory – 64-67, 101
- kľúčové kompetencie – 64-67

- konceptualizácia modelu – 63-65
- proces tvorby – 58

model RDA (Role Diagrammatic Approach) – 51

modely líderstva – 24, 25, 41, 57, 66

- distribuované líderstvo – 9, 22, 25–28, 34, 46, 110
- pedagogické/inštruktážne líderstvo – 24–26, 30, 44, 62, 110
- transformačné líderstvo – 24, 25, 29–31, 34, 35, 39, 40, 43, 44, 59, 61
 - o koncept Kouzesa a Posnera – 34, 35
 - o Leadership Practice Inventory (LPI; Kouzes, Posner, 2012) – 34–40, 61

Pokyn ministra č. 39/2017 – 55

požiadavky na lídrov v edukačnom prostredí – 22, 41

projekty

- APVV 17-0557 – 22, 24, 34, 41, 58, 60, 61, 66, 78, 79, 92, 110
- GLOBE – 14
- IMPACT – 31
- Medzinárodná spolupráca v školskom líderstve – 7, 48, 50, 52, 54, 55, 57, 60, 66
- Medzinárodné európske – 45-47
- Národný projekt Profesionálny rozvoj učiteľov (TEACHERS) – 56, 57
- Rola školského líderstva v tvorbe vzdelávacieho prostredia – 47
- Školské líderstvo pre efektívne učenie sa – 47, 48

rámec (framework) – 9, 48

Stredoeurópska spolupráca v školstve (CECE) – 47

Stredoeurópsky kompetenčný rámec pre školských lídrov – 50-52, 58

školská politika v SR – 16, 17

školská správa (school administration) – (pozri aj školský manažment) – 13, 14

školské líderstvo (school leadership) – 7- 9, 12, 13, 15-22, 45-48, 53, 60, 69, 69,70

školský manažment – 8, 9, 12-14, 21, 28, 41, 60, 61, 72, 77, 111

- znaky – 13

štandardy – 41, 44

- definícia – 41, 49
- doménovo orientované /domény – 45

- ISLLC Standards – 43
- kompetenčné – 41, 51, 59, 62, 110
- Leadership Competencies for Learner-centered, Personalized Education (LCLCPE, CCSSO 2017) – 43, 59
- Leadership Competencies Guide (LCG) – 44
- profesijné – 48, 55-57, 60
- profesijný štandard pre pozíciu riaditeľa školy – 73
- Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) – 43
- Standards Based Teacher Leadership – 43, 60
- Teacher Leader Model Standards – 43, 44, 60
- The Teacher Leadership Competencies (TLC) – 44
- vývoj (profesijných a kompetenčných štandardov) – 44, 62

transformácia školstva – 40, 109, 111

učiteľské líderstvo (teacher leadership) – 21, 22, 43, 44, 57, 60, 62, 110

vzdelávacia politika – 8, 9, 109

vzdelávanie (školských) lídrov – 9, 10, 40, 48, 52, 54, 57, 59, 60, 62, 66, 68, 69-72

- efektivita vzdelávania – 68, 72
- efekty vzdelávania – 93, 94, 101, 108
- funkčné vzdelávanie pre vedúcich zamestnancov – 77
- hodnotenie výsledkov – 92, 108
- inovačné funkčné vzdelávanie Líderstvo v škole pre pedagogických zamestnancov – 77
- Metodicko-pedagogické centrum (MPC) – 56, 57, 73, 77
- Moduly ročný program KI – 22, 34, 35, 39, 40, 107
- pregraduálna príprava budúcich učiteľov – 70, 71, 78, 80, 91, 92, 101, 104, 108
- rozvojový program Inovatívna škola (IŠ) – 94, 100
- sumatívne hodnotenie – 93
- univerzitné vzdelávanie školského manažmentu – 77
- vzdelávanie lídrov v škole v SR – 72, 76-78

vzdelávania – 77, 94-96

Názov:	Líderstvo v škole – prístupy, požiadavky a príprava
Autori:	prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc. doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD. Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.
Vedecký redaktor:	prof. PhDr. Eva Sollárová, CSc.
Jazykový korektor:	Text neprešiel jazykovou úpravou
Recenzovali:	prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD. prof. PhDr. Tomáš Sollár, PhD.
Vydanie:	Prvé
Rozsah:	124 strán (8,5 AH)
Vydalo:	Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum, Pedagogická fakulta
Návrh obálky:	Marek Štěpánek, creat studio s.r.o.
ISBN	978-80-557-1980-1 (elektronický dokument)
EAN	9788055719801 (elektronický dokument)

© Eva Sollárová, Lenka Rovňanová, Zuzana Heinzová, 2022

Líderstvo v škole – prístupy, požiadavky, príprava

Publikácia je venovaná téme líderstva v škole, špecificky vymedzeniu jeho významu, kľúčových pojmov, vybraných modelov líderstva podporujúcich úspešné školy, koncepciám požiadaviek na lídrov vo forme profesijných štandardov a kompetencií, a tiež vzdelávaniu a podpore líderstva v škole.

Tri kľúčové okruhy („3P“) - **prístupy** k líderstvu, **požiadavky** na lídrov a ich **príprava** - sa premietajú v rovine teoreticko-koncepčnej, výskumno-empirickej a prakticko-aplikačnej.

Východiskovú situáciu pre zasadenie témy líderstva v škole tvorí radikálne zmenená situácia, ktorej školstvo od počiatku nového milénia čelí. Nevyhnutnou podmienkou úspešnosti školy v týchto podmienkach je spolupodieľanie sa všetkých úrovní pracovníkov v školstve na úlohách aj zodpovednostiach, čím sa rozširuje kapacita líderstva z pozície riaditeľa školy na ďalšie úrovne, najmä učiteľov.

Zámerom publikácie je prispieť k posilneniu povedomia o aktuálnosti a význame líderstva v škole, predstaviť súčasné medzinárodné uvažovanie o efektívnosti líderstva v škole a jeho prieniky s rámcami požiadaviek kladenými na lídrov v škole v podobe štandardov či profesijných kompetencií, ktoré zároveň poskytujú rámce pre nastavovanie systematickej podpory a vzdelávania lídrov v škole. Do tohto rámca autorky zasadili svoje pôvodné príspevky v podobe „Modelu kľúčových kompetencií lídra v edukácii“ a empirické zistenia zamerané na overovanie výsledkov vzdelávacieho programu vytvoreného v rámci tohto Modelu.

ISBN 978-80-557-1980-1



9 788055 719801