

TRANSFORMATÍVNE LÍDERSTVO A OSAMELOŠŤ UČITEĽOV V EDUKAČNOM PROSTREDÍ

Lucia Pašková¹

¹Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20211102131>

Podáno: 17. 7. 2020, Prijato: 31. 8. 2021

To cite this article: PAŠKOVÁ LUCIA. 2021. Transformatívne líderstvo a osamelosť učiteľov v edukačnom prostredí. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 11 (2): 131–145.

Abstrakt

Transformácia školstva prebieha po celom svete, pričom prioritne je riešená „úroveň“ manažmentu škôl v zmysle zlepšovania kvality a výsledkov vzdelávania. Napriek tomuto enormnému záujmu v súčasnosti literatúra neponúka dostatočné teoretické uchopenie koncepcií líderstva predovšetkým v prostredí škôl ani na Slovensku. V predkladanom príspevku sa snažíme o charakteristiku jedného z najaktuálnejších štýlov transformatívneho líderstva. Uvedený koncept je aktuálne najdiskutovanejším v odborných kruhoch nakoľko dominantné pôsobenie transformatívneho lídra je postavené na budovaní vzťahu medzi lídrom a jeho nasledovníkmi. A práve budovanie vzťahu môže byť prevenciou pracovnej osamelosti zamestnancov prejavujúcou sa v ich výkonnosti. Ide o špecifickú negatívnu emóciu, ktorá získala len malú teoretickú alebo empirickú pozornosť. Výskum bol realizovaný v roku 2020. Výskumný súbor tvorilo 181 učiteľov tradičných základných škôl na strednom Slovensku. Transformatívne líderstvo bolo

merané prostredníctvom Inventáru správania sa lídra (LPI) a osamelosť pomocou Inventáru osamelosti pri práci na stupnici (LAWS). Pre spracovanie výskumných údajov bol využitý program SPSS. Štúdiá má korelačný charakter. Z našich zistení jednoznačne vyplýva pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na znižovanie pracovnej osamelosti zamestnancov v školskom prostredí z čoho vyplýva potreba rozvíjania kompetencií transformatívneho lídra u učiteľov i riadiacich pracovníkov v školstve.

Kľúčové slová: transformatívne líderstvo, líder, učiteľ, zamestnanec, osamelosť

TRANSFORMATIVE LEADERSHIP AND TEACHERS LONELINESS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The transformation of education is taking place all over the world, with priority given to the “level” of school management in terms of improving the quality and results of education. Despite this enormous interest, the literature currently does not offer a sufficient theoretical understanding of leadership concepts, especially in the school environment neither in Slovakia. In this paper, we try to characterize one of the most current styles of transformative leadership. This concept is currently the most discussed in professional circles, as the dominant influence of the transformative leader is based on building a relationship between the leader and his followers. And it is the building of a relationship that can be the prevention of employee loneliness manifested in their performance. It is a specific negative emotion that has received little theoretical or empirical attention. The research was carried out in 2020. The research group consisted of 181 teachers of traditional primary schools in central Slovakia. Transformative leadership was measured through the Leadership Behavior Inventory (LPI) and loneliness using the Scale of Loneliness

Inventory (LAWS). The SPSS program was used to process the research data. The study is correlated. Our findings clearly show the positive impact of transformative leadership on reducing the loneliness of employees in the school environment, which implies the need to develop the competencies of a transformative leader in teachers and managers in education.

Keywords: transformative leadership, leader, teacher, employee, loneliness

ÚVOD

Osamelosť je často vymedzovaná ako neprijemná, bolestivá, úzkostná túžba po inej osobe či osobách (Hartog, 1980; Ponzetti, 1990). Každý z nás v určitej fáze svojho života osamelosť prežíva. Napriek skutočnosti, že osamelosť je jav, ktorý je často študovaný, ešte stále neexistuje zhoda v jeho odbornom definovaní. Pinquart a Sorensen (2001) uvádzajú dva druhy definícií osamelosti. Prvé sú definície, uvádzajúce ako hlavnú charakteristiku osamelosti nedostatok kontaktov - napr. Rook (in: McWhirter, 1997) uvádza, že je to neprijemný emocionálny stav, nastávajúci, keď sa človek cíti odmietnutý, odcudzený a nepochopený ostatnými a chýba mu spoločnosť, sociálne aktivity a emocionálna intimita. Druhý, sociálno-kognitívny pohľad definuje osamelosť ako nesúlad v tom, aké medziludské vzťahy ľudia majú a aké by chceli mať. Tento model berie do úvahy možnosť, že osoba sa necíti osamelá napriek pomerne nízkej frekvencii sociálneho kontaktu a aj to, že niekto sa cíti byť osamelým aj napriek vysokej úrovni sociálneho začlenenia (Pinquart & Sorensen, 2001). Osamelosť na pracovisku je definovaná ako bolestivý situačne podmienený stav vyvolaný nedostatkom želaných sociálnych vzťahov v pracovnom prostredí (Wright, Burt & Strongman, 2006; Lam & Lau, 2012). Osamelosť na pracovisku je v podstate emóciou špecifickou pre dané pracovisko a koexistuje s určitými charakteristikami pracovného prostredia, ako je konkurenčné klíma, virtuálne tímy a alternatívne spôsoby práce (Erdil & Ertosun, 2011; Lam & Lau, 2012). Vzhľadom na zvýšené využívanie internetu i virtuálnych tímov spolu s nízkym spoločenským statusom učiteľa a ďalšími faktormi sa stáva čoraz ťažším nadväzovanie skutočných spoločenských vzťahov. V dôsledku toho sa osamelosť na pracovisku stala vážnym problémom, ktorý

v posledných rokoch priťahoval veľkú pozornosť, pričom bolo zistené, že má deštruktívne účinky na pohodu a výkonnosť zamestnancov (Ayazlar & Güzel, 2014).

Existuje množstvo štúdií zameraných predovšetkým na učiteľov ako jeden z faktorov osamelosti žiakov, adolescentov (Galanaki & Vassilopoulou, 2007; Qualter *et al.*, 2010; Erath, Flanagan, Bierman & Tu, 2010 a pod.). Štúdie analyzujúce osamelosť učiteľov boli orientované napríklad na rozdiely v osamelosti učiteľov v závislosti od dĺžky praxe (Netto & Barros, 1992), psychometrické vlastnosti nástrojov merajúcich osamelosť (Dussault, Fernet, Austin, & Leroux, 2009), vzťah osamelosti, sebaúčinnosti prípadne pracovnej spokojnosti (Lent & Brown, 2006; Duffy & Lent, 2009).

Z analýzy dostupných zdrojov v súvislosti s osamelosťou na pracovisku vyplýva, že jednotliví zamestnanci majú tendenciu využívať práve svoje emócie ako zdroj informácií pri hodnotení pracovnej situácie (Schwarz, 1990). Počas tohto hodnotenia emócie poskytujú potrebné údaje, ktoré zahŕňajú informácie o vlastných schopnostiach hodnotiteľov, ako aj informácie o súčasnom prostredí. V prípade informácií o vlastných schopnostiach hodnotiteľov, negatívne emócie budú selektívne vyvolávať negatívne myšlienky a spomienky asociované počas rozhodovacieho procesu (Forgas & George, 2001). Zamestnanci, ktorí na pracovisku prežívajú osamelosť, budú následne usudzovať, že nie sú dostatočne schopní, kompetentní, či vítaní. Všetky tieto úsudky vyústia do negatívneho hodnotenia smerom k sebe (nízka sebaúcta a sebaúčinnosť) (Lam & Lau, 2012). Negatívne emócie naznačujú pretrvávajúce problémy a pracovne málo prospešné prostredie. U zamestnancov, ktorých sebaregulácia vychádza z kontroly negatívnych emócií je pravdepodobné, že budú inklinovať k opatrnému a príliš podrobnému kognitívnemu spracovaniu v súvislosti s hodnotením informácií (Fredrickson & Branigan, 2005). Osamelosť, ktorá je sprevádzaná detailne orientovaným a analytickým spracovaním svojho výkonu následne negatívne ovplyvňuje ďalšie úsilie i vytrvalosť pri nasledujúcich pracovných výkonoch. Osamelí zamestnanci často trpia nízkou sebaúctou (Rokach, 2014). Myslia si, že im chýba schopnosť byť členmi skupiny a odmietajú vynaložiť úsilie na splnenie očakávaní ich nadriadených (Chen, Wen, Peng & Liu, 2016). Nevyhnutne to vedie k narušeniu vzťahov medzi nimi a ich vlastnými lídrami. Podobne v situácii stresu, osamelí zamestnanci reagujú skôr stratégiou pasívneho zvládania záťaže (pesimizmom a vyhýbaním sa), než aktívnou sociálnou oporou. Podľa Gardnera, Picketta, Jefferisa a Knowlesa (2005) pre nedostatok zmyslu pre

príslušnosť k organizácii môžu osamelí zamestnanci cítiť, že ich organizácia neoceňuje a nepodporuje, čo sa premieňa do nedôvery k lídrom i organizácii. Vzhľadom na to, že zapojenie sa do sociálnej výmeny je riskantným rozhodnutím, ktoré si vyžaduje dôveru, osamelí zamestnanci, ktorí považujú vodcov za menej dôveryhodných, sú relatívne menej ochotní prijať úlohy, ktoré im prideliť ich lídri (Schyns & Day, 2010). Na druhej strane podľa Preachera a Hayesa (2008) v prípade, že lídri zamestnancom pomáhajú pri získavaní zdrojov, informácií a autonómie prostredníctvom posilnenej dôvery a prejavov záujmu, zamestnanci radšej riskujú a robia viac pokusov, čím sa zlepšuje ich vnútorná motivácia. V takomto prostredí začnú zamestnanci vykonávať svoju činnosť nad rámec formálne pridelených organizačných úloh, napríklad tým, že prídu s novými a užitočnými nápadmi (Joo *et al.*, 2014).

Učiteľ realizuje svoju činnosť pod drobnohlľadom žiakov i rodičov, pričom každý z nich vníma jeho výkon zo svojho subjektívneho uhla pohľadu. Pred každým z účastníkov edukačného procesu musí byť učiteľ schopný svoje správanie obhájiť. Zároveň je učiteľstvo prácou samostatnou. Zahŕňa plánovanie, rozhodovanie, realizáciu rozhodnutí, čo musí každý učiteľ urobiť sám a čo síce predstavuje veľkú mieru autonómie avšak náročné situácie musí učiteľ často vyriešiť sám a ihneď. Nie je čas odbehnúť z triedy a poradiť sa so skúsenejším kolegom. Spravidla sa tak zdieľajú len výnimočné problémy či úspechy, ktoré už aj tak prekročili rámec triedy. S bežnou každodennou prácou ostáva učiteľ sám. Učiteľia môžu zdieľať svoje skúsenosti z priamej vyučovacej činnosti, z využitia konkrétnych metód, či riešenia rôznych problematických súvislostí, čo môže podľa Novotného (2002) znižovať osamelosť učiteľov v prípade, že je realizované systematicky a pravidelne. Poskytovanie sociálnej opory, ktorá je jedným z faktorov osamelosti, ako i ochota kolegov poskytovať svoje skúsenosti s podobnými problémami je obsiahnutá v jednom z novších konceptov líderstva – transformatívnom líderstve.

1 TRANSFORMATÍVNE LÍDERSTVO

Transformácia školstva prebieha po celom svete, pričom prioritne je riešená „úroveň“ manažmentu škôl v zmysle zlepšovania kvality a výsledkov vzdelávania. Napriek tomuto enormnému záujmu v súčasnosti literatúra neponúka dostatočné teoretické uchopenie koncepcií líderstva predovšetkým v prostredí škôl na Slovensku. Problematické sa javí už len východiskové uchopenie a definovanie kľúčových konceptov oblasti lídershipu aplikovaného do edukačného

kontextu. Štúdiom odborných zdrojov je možné dospieť k rozdeleniu kľúčových konceptov líderšipu v edukácii do troch kategórií: školský (school) líderšip, edukačný (educational) líderšip, a učiteľský (teacher) líderšip, pričom v tejto kategorizácii nie sú zohľadňované súvisiace špecifikácie líderšipu (napr. transakčný, transformačný, inštruktážny, kolaboratívny, atď.), ale iba cieľové skupiny, t.j. manažment školy a učelia. Odborné analýzy (Sollárová *et al.*, 2019a; 2019b) potvrdzujú, že najjasnejšie obsahovo vymedzené sa ukazujú pojmy “school leadership” a “teacher leadership”, kde “school leadership” sa vzťahuje iba na riadiacich pracovníkov v škole/školsťve, zatiaľ čo “teacher leadership” je definovaný a vzťahuje sa iba na učiteľov. Vzhľadom k tomu, že táto štúdia sa orientuje na možné súvislosti líderstva a osamelosti na pracovisku zameriavame sa práve na transformatívne líderstvo, ktoré je dominantne budované na vzájomnom vzťahu líder – nasledovník.

Líderstvo ako také je vymedzované ako proces, osoba, výkon, alebo skupina v závislosti od východiskovej teórie. Jedným z najaktuálnejších je transakčný a transformatívny prístup k líderstvu, ktoré vychádzajú z dvoch zdrojov autority. Tie môžu byť ekonomické (finančné), alebo neekonomické (pre okolie atraktívna vízia). V transakčnom líderstve svoju autoritu opiera nadriadený o ekonomické zdroje a vzťah líder – nasledovník je tvorený opakujúcimi sa transakciami (splnenie úlohy – odmena). Do protipólu je stavané transformatívne líderstvo, kde sú zdrojmi autority lídra neekonomické faktory. Líder podriadených stimuluje a uspokojuje ich vyššie potreby (transformuje ich) prostredníctvom svojho správania, osobnosťou i prostredníctvom konkrétnych situácií, ktoré prispôsobuje potrebám a možnostiam podriadených (Procházka, *et al.*, 2013). Jedným z najvýznamnejších pozitív transformatívneho líderstva je stimulácia tímovej práce, osobnostného i profesijného rastu nasledovníkov ako aj ich sebarealizácia (Day, 2014). Zároveň existuje viacero štúdií preukazujúcich pozitívny vplyv transformatívneho líderstva na výkonnosť zamestnancov (Lim & Ployhart, 2004; Procházka, Vaculík & Smutný, 2014 a pod.). Vzťah medzi transformatívnym líderstvom a vnímanou efektivitou lídra je podľa Bycia *et al.* (1995) silný a podľa Judgeho a Piccola (2004) stredne silný.

Transformatívne líderstvo je postavené na vnútornej motivácii a charizme lídra pričom využíva štyri základné nástroje: idealizovaný vplyv (charizma – cieľom je identifikácia jeho nasledovníkov). Ide o správanie prostredníctvom, ktorého sa nasledovníci identifikujú s lídrom. Toto správanie sa vyznačuje sebadôverou, oddanosťou organizácii, jasným názorom,

stabilnými hodnotami, vysokým morálnym štandardom. Druhým nástrojom je inšpirácia (cieľom je zdieľanie lídrovej vízie s nasledovníkmi), prostredníctvom atraktívnej vízie, ktorá je z pohľadu nasledovníkov naplniteľná spôsobom, ktorý optimisticky a povzbudzujúco prezentuje líder. Tretím nástrojom transformatívneho líderstva je intelektuálna stimulácia (cieľom je zapojenie nasledovníkov do riešenia problému), ktorú líder stavia na podpore samostatnosti a proaktivity nasledovníkov. Je otvorený ich nápadom a nielen, že ich podporuje v sebarealizácii, ale priamo im pre ňu vytvára priestor. Posledným nástrojom je osobný prístup (individuálny prístup) vytváraný na úprimnom a individuálnom záujme o nasledovníkov. Uvedené charakteristiky sú ukotvené v Dotazníku líderských typov správania (LPI), ktorý sa zameriava na 5 hlavných druhov rozvíjateľného správania sa lídra (Kaliská, 2019).

Pracovné prostredie (školy nevynímajúc) je typické svojim dôrazom na profesijný výkon, v ktorom špecifickú a mimoriadne dôležitú úlohu zohrávajú emócie. Cieľom tejto štúdie je poukázať na možné súvislosti transformatívneho líderstva a jednej z negatívnych emócií, ktorou je osamelosť.

Uvedené zistenia nás viedli k predpokladu, že práve transformatívne líderstvo by bolo vhodnou riadiacou stratégiou eliminujúcou prežívanie osamelosti na pracovisku, čím by mohlo viesť k vyššej efektívnosti založenej na pracovnej spokojnosti zamestnancov. Zároveň existuje minimálna pozornosť venovaná dopadu osamelosti na profesijný život zamestnancov v edukačnej oblasti. Preto sme si položili VO: Bude existovať súvislosť medzi jednotlivými druhmi správania sa transformatívneho líderstva a prežívaním osamelosti u učiteľov?

2 METODOLÓGIA VÝSKUMNÉHO ŠETRENIA

Špecifickým pracovným prostredím, na ktoré sme sa zamerali bolo edukačné prostredie základných škôl na strednom Slovensku. Výskumný súbor tvorilo 181 učiteľov s priemerným vekom 43r. Rodové zastúpenie bolo 132 žien (73%) a 49 mužov (27%). Všetci respondenti sa výskumu zúčastnili dobrovoľne a boli oboznámení s jeho účelom, spracovaním či využitím dát.

Respondenti posudzovali líderské správanie svojich nadriadených prostredníctvom Inventáru správania sa lídra (Leadership Practices Inventory od Kouzes & Posner, 2017). LPI je inventár, ktorý sa zameriava na analýzu piatich hlavných druhov správania sa lídra. 1) Ukazovanie cesty;

2) Inšpirovanie sa spoločnou víziou; 3) Podpora aktivity; 4) Umožnenie ostatným rásť; 5) Povzbudzovanie srdca. Hrubé skóre nadobúda hodnoty 6–60 pričom vyššie skóre poukazuje na vyšší výskyt daného správania. Reliabilita dotazníka meraná Cronbachovým alfa pre jednotlivé komponenty nadobúdala hodnoty od .763–.814.

Osamelosť na pracovisku sa merala pomocou 16-položkového Inventáru osamelosti pri práci na stupnici (LAWS), navrhutej vo Wright *et al.* (2006). Vo vzorke sa uvádza: „Často sa cítim opustený svojimi spolupracovníkmi, keď som v práci pod tlakom“. Cronbachova alfa .871.

Výskumné údaje boli spracované prostredníctvom programu SPSS Statistics verzia 19. Normalitu rozdelenia premenných sme posudzovali na základe opisu tvaru rozdelenia (skwness, kurtosis) a ako vyplýva z tabuľky I ani jeden z koeficientov nenaznačuje výrazné odchýlky voči normálnemu rozdeleniu. Pre analýzu vzájomných súvislostí sme preto použili Pearsonov korelačný koeficient.

3 VÝSLEDKY A DISKUSIA

Tabuľka I: *Deskriptívna štatistika líderských druhov správania a osamelosti.*

	AM	Mdn	SD	Min	Max	Skewness	Kurtosis
ukazovanie cesty	21.35	21	.58	12	49	-.544	-.031
inšp. sa spol. víziou	20.17	20	.67	16	35	.083	-.541
podpora aktivity	20.82	19	.34	15	48	-.345	-.036
umožnenie rastu	26.13	26	.89	17	54	-.016	.257
podpora srdca	27.34	28	.84	19	58	.041	-.113
osamelosť	40.18	39	.89	16	107	.132	.556

Z tabuľky I vyplýva, že naši respondenti posudzovali svojich riaditeľov v prípade jednotlivých typov sledovaného líderského správania najvyššie v premennej podpora srdca (AM = 27.34) a naopak najnižšie priemerné hodnoty v kategórii inšpirácia spoločnou víziou (AM = 20.17).

Tabuľka II prezentuje naše výskumné zistenia vzťahu medzi osamelosťou a jednotlivými druhmi líderského správania.

Tabuľka II: *Korelačné koeficienty medzi líderskými druhmi správania a osamelosťou.*

	osamelosť
ukazovanie cesty	.430**
inšp. sa spol. víziou	.119*
podpora aktivity	.422***
umožnenie rastu	.442***
podpora srdca	.567***

Legenda: * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Zistili sme signifikantné negatívne korelácie medzi osamelosťou a všetkými druhmi správania sa transformatívneho lídra a to: inklinovaním k správaniu podpora srdca ($r = -.567^{***}$) umožnenie rastu ($r = -.442^{***}$), podpora aktivity ($r = -.422^{***}$), ale i ukazovanie cesty ($r = -.430^{**}$) a inšpirovanie sa spoločnou víziou ($r = .119^{*}$).

Líderstvo je proces dosahovania stanovených úloh prostredníctvom ovplyvňovania nasledovníkov založený na silnej a atraktívnej vízii (Đuricová & Žitniaková Gurgová, 2019). V organizáciách sa prejavuje rôznym spôsobom a je ovplyvňované veľkým množstvom premenných, kde najdôležitejšou je osobnosť lídra, charakteristika jeho nasledovníkov, špecifickosť, v našom prípade, edukačného kontextu, v ktorom je proces realizovaný. Interakcia všetkých týchto premenných vyúsťuje do druhu líderstva, praktizovaného v organizácii, bez ohľadu na rozmer alebo oblasť jej činnosti. Jedným z obmedzení, ale i prínosov nášho výskumu je posudzovanie správania sa lídra jeho nasledovníkmi – podriadenými učiteľmi ako i obmedzenie sa na malú časť základného školstva na Slovensku. Tento postup nám umožnil analyzovať vzťah medzi dôležitým a aktuálnym determinantom pracovného výkonu, ktorým je osamelosť a druhom vnímaného vodcovstva. Z našich zistení vyplýva, že lídri pôsobiaci na základných školách na strednom Slovensku len slabo prezentujú atraktívnu víziu a správanie, ktorým

by chceli nasledovníkov motivovať k jej napĺňaniu. Naopak z analýzy výpo-vedí samotných učiteľov je zrejmé, že títo vnímajú od svojich lídrov značný priestor pre vlastnú sebarealizáciu ako aj prejavy aktívneho záujmu o ich osoby.

V súvislosti s odpoveďou na našu výskumnú otázku či **bude existovať súvislosť medzi jednotlivými druhmi správania sa transformatívneho líderstva a prežívaním osamelosti u učiteľov** sme zistili jednoznačný nepriamo úmerný vzťah medzi osamelosťou na pracovisku a všetkými sledovanými druhmi líderského správania. Inými slovami čím výraznejšie prvky transformatívneho líderstva nadriadený praktizuje tým menej osamelosti na pracovisku jeho podriadený prežíva. Uvedené zistenie v prípade vzťahu osamelosti a zvlášť druhu správania označeného ako podpora srdca potvrdzuje význam budovania horizontálneho vzťahu medzi lídrom a jeho nasledovníkmi. Naše zistenia korešpondujú so zisteniami iných autorov ako napr. Atkins a Parker (2011), ktorí zdôrazňujú úlohu porozumenia potrebám druhých v kontexte ich sebarealizácie v rámci tímovej práce, ktorý sa týka empatických reakcií na nevyhnutnú bolesť ľudskej existencie, ktorá zahŕňa najmä pozorovanie prežívania druhých, rezonanciu so emóciami druhých a snahu dostať nasledovníkov z problémov, ktorým čelia. V súvislosti s uvedeným môže byť transformatívne vedenie učiteľov riešením osamelosti učiteľov. Transformatívni lídri vytvárajú atmosféru podpory a tepla v srdci zamestnancov (Cosley, McCoy, Saslow, & Epel, 2010). Takéto prejavy umožňujú zamestnancom uvedomiť si, že si ich organizácia cení, čo znižuje negatívne sebahodnotenie vyplývajúce z osamelosti na pracovisku.

Prejavy záujmu a empatie vedú k obmedzeniu negatívneho vplyvu osamelosti Podľa Lilliusa *et al.*, (2011) osamelý učiteľ môže stále robiť pozitívne úsudky voči lídrom a ochotne prijímať úlohy. Inými slovami, bez ohľadu na to, či prežívajú osamelosť alebo nie, budú zamestnanci ochotní prijať úlohy, ktoré im zverili empatickí lídri, a udržiavať s nimi vzťahy v sociálnej interakcii. Naopak, ak je empatia vodcov nízka, osamelí zamestnanci, ktorí trpia, nemusia dostať od svojich vodcov emocionálnu podporu (Kanov *et al.*, 2004). Takéto podmienky nielen zosilňujú negatívne sebahodnotenie osamelého zamestnanca, ale tiež zvyšujú nedôveru zamestnancov vo svojich lídrov. Osamelí zamestnanci následne nebudú dôverovať svojim lídrom a ich motivácia pre dosahovanie stanovených cieľov môže klesať (Žitniaková-Gurgová & Brezniak, 2020).

ZÁVER

V súčasnosti rozvoj ľudských zdrojov tvorí kľúčovú oblasť v skvalitňovaní firemného potenciálu na trhu práce. Úloha emócií vo zvyšovaní výkonnosti zamestnancov je v popredí záujmu efektívneho lídra, ktorý prostredníctvom nich dokáže ovplyvňovať okrem výkonovej motivácie i pracovnú klímu a spokojnosť zamestnancov. Úloha emocionality je kľúčová nielen v rovine vnímania a orientácie vo vlastných emóciách, ale aj ich zvládania a riadenia pre dosahovanie úspechu, čo nás motivovalo k analýze vzťahu osamelosti a jednotlivých typov správania sa transformatívneho lídra.

V súvislosti s uvedenými zisteniami sa ako najefektívnejším druh líderstva javí transformatívne líderstvo. Princíp vplyvu transformatívneho líderstva na výkon podriadených je postavený na niekoľkých pilieroch. Prvým z nich je osobná charizma lídra, prostredníctvom, ktorej je prezentovaná atraktívna vízia, ktorej nasledovníci dôverujú a vnútorne motivovaní sa ju snažia aj naplniť. Podľa Procházku *et al.* (2013) charizmatický líder vyvoláva vo svojich nasledovníkoch potrebu nasledovať ho a vyhovieť mu. Líder im pri tom dáva priestor pre vlastné nápady a sebarealizáciu, čím zvyšuje ich stotožnenie sa s prácou. Podľa uvedených autorov práve osobný a individuálny prístup lídra vedie k zvyšovaniu sebahodnotenia, kedy je nasledovník presvedčený o hodnote vlastnej dôležitosti i význame jeho práce.

Podakovanie

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

LITERATÚRA

- Ayazlar, G., & Güzel, B. (2014). The effect of loneliness in the workplace on organizational commitment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 131, 319–325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.124>
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of BaSS's conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468–478.

- Chen, Y., *et al.* (2016). Leader-follower congruence in loneliness, LMX and turnover intention. *Journal of Managerial Psychology*, 31(4), 864–879. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2015-0205>.
- Cosley, B. J., *et al.* (2010). Is compassion for others stress buffering? Consequences of compassion and social support for physiological reactivity to stress. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 816–823. <https://doi.org/10.1016/j.jintrel.2010.04.008>
- Day, D. V. (2014). *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Duffy, R. D. & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212–223. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.001>
- Dussault, M., Fernet, C., Austin, S., & Leroux, M. (2009). Revisiting the factorial validity of the revised UCLA loneliness scale: A test of competing models in a sample of teachers. *Psychological Reports*, 105, 849–856. <https://doi.org/10.2466/PRO.105.3.849-856>
- Đuricová, L. & Žitniaková Gurgová, B. (2019). Self-concept and anxiety of Slovak students (future leaders). In C. Pracana & M. Wang (Eds.) *Psychology Applications & Developments V* (pp.24–33). In Science Press.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.005>
- Erdil, O., & Ertoşun, Ö. G. (2011). The relationship between social climate and loneliness in the workplace and effects on employee well-being. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 24, 505–525. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.09.091>.
- Forgas, J. P., & George, J. M. (2001). Affective influences on judgments, decision making and behavior in organizations: An information processing perspective. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 86(1), 3–34. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2971>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 455–475. <https://doi.org/10.1007/BF03173466>

- Gardner, W. L., *et al.* (2005). On the outside looking in: Loneliness and social monitoring. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(11), 1549–1560. <https://doi.org/10.1177/0146167205277208>
- Hartog, J. (1980). The anlage and ontogeny of loneliness. *The anatomy of loneliness*. New York: International Universities Press. p. 13–33.
- Joo, B. K., Yang, B., & McLean, G. N. (2014). Employee creativity: The effects of perceived learning culture, leader-member exchange quality, job autonomy, and proactivity. *Human Resource Development International*, 17(3), 297–317. <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.896126>
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Kaliská, L.: Bibliometric analysis of „Transformative leadership in education“ in Web of Science core collection. in: ICERI2019 Proceedings, 12th *International Conference of Education, Research and Innovation*, 11th-13th November, 2019. Seville, SPAIN, pp. 9789–9798.
- Kanov, J. M., *et al.* (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808–827.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2017). Leadership Practices Inventory. Dostupné z: www.leadershipchallenge.com.
- Lam, L. W., & Lau, D. C. (2012). Feeling lonely at work: Investigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4265–4282. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.665070>.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.006>
- Lilius, J. M., *et al.* (2011). Understanding compassion capability. *Human Relations*, 64(7), 873–899. <https://doi.org/10.1002/job.4030150508>
- 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.
- McWhirter, B. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of counseling & development*, 75(6), 460–470.
- Neto, F., & Barros, J. (1992). Solidão nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 1–17.

- Novotný, P. (2002). Osamělý učitel. *Pedagogika*, 52(3), 265–266.
- Pinquart, M., & Sorensen, S. (2001). Influences on loneliness in older adults. *Basic & Applied Social Psychology*, 23(4), 245–266.
- Ponzetti, J. J. (1990). Loneliness among college students. *Family relations*, 39(3), 336–341.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). Psychologie efektivního leadershipu. Praha: Grada.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2014). Vztah efektivity leadra, transakčního a transformačního leadershipu: jak působí posilující efekt? *Psychologie pro praxi*, 3–4, 95–109.
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 493–501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Rokach, A. (2014). Leadership and loneliness. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 48–58.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. 2 (pp. 527–561). New York, NY: The Guilford Press.
- Schyns, B., & Day, D. (2010). Critique and review of leader-member exchange theory: Issues of agreement, consensus, and excellence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/13594320903024922>
- Sollárová, E., et al. (2019a). Leadership in education - characteristics of the key concepts. In Work and organizational psychology 2019. Psychologie práce a organizace 2019 : sborník příspěvků z 18. mezinárodní konference : proceedings of the 18th international conference. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 198–207. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/82>.
- Sollárová, E., et al. (2019b). Leadership competency models within the educational setting. In Work and organizational psychology 2019. Psychologie práce a organizace 2019: sborník příspěvků z 18. mezinárodní

- konference: proceedings of the 18th international conference. Brno: Masarykova univerzita v Brně. 225–234. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/chapter/1432/85>.
- Wright, S., Burt, C., & Strongman, K. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59–68.
- Žitniaková-Gurgová, B., & Brezniak, I. (2020). Attitudes towards change and personality characteristics of leaders in organizations. *Manažment v teórii a praxi*, 16(3), 12–21.

Kontakt

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.: lucia.paskova@umb.sk