

Vnímanie autority učiteľom - lídrom edukácie

Lenka Ďuricová, Štefan Petřík, Zlata Vašašová

Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici
Centrum edukačného výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici

Anotácia: Príspevok je venovaný problematike autority učiteľa, v súčasnej demokratickej spoločnosti opäť aktuálnej. Tento pedagogicko-psychologický konštrukt považujeme za dôležitý aj vo vzťahu k roli lídra, ktorá neodmysliteľne k tejto profesii patrí, minimálne vo vzťahu k žiakom, študentom. Cieľom tejto štúdie je preskúmať vnímanie pojmu autorita učiteľa u pedagógov na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania. Ako výskumný nástroj používame metódu sémantického diferencálu, ktorý je schopný naznačiť umiestnenie pojmu v jeho sémantickom priestore. Náš výskumný súbor tvorí 607 respondentov (86% žien a 14% mužov), učiteľov pôsobiacich na druhom stupni základných škôl. Výsledky vo všeobecnosti naznačujú skôr kladné vnímanie pojmu autorita (pozitivita a dynamika). Ako premenná, ktorá má vplyv na vnímanie tohto pojmu, sa ukazuje kvalifikácia samotná (ukončené úplné učiteľské vysokoškolské vzdelanie) a spôsob jej získania.

Kľúčové slová: autorita učiteľa, učiteľ - líder, sémantický diferencál.

Perception of authority by teacher - leader of education. The paper focuses on teacher's authority in our democratic society. This pedagogical and psychological construct is considered to be important in the relation to the role of a leader that is an inseparable part of teacher's profession. The aim of our study is to find out how authority is perceived by teachers at lower secondary education. The research method of the semantic differential has been used. The research sample consists of 607 respondents (86 % female and 14 % male). The analyses of results proved more positive than negative perceiving of the term "authority". The variable that has a considerable impact on perceiving this term is teacher's qualification.

Key words: teacher's authority, teacher-leader, semantic differential.

Úvod

Inovácie v edukačnej praxi a tiež snahy po modernizácii v pedagogických prístupoch na prelome 20. storočia odsúvali mnoho edukačných problémov do úzadia. Medzi ne patrí aj problematika autority učiteľa, ktorú považujeme za jednu z kľúčových, aby pedagóg zvládol náročný edukačný proces. Možno tvrdiť, že niektoré teoretické koncepcie sa pokúšali koncom 20. storočia oslovovať učiteľov, aby sa svojej autority vzdali, pretože jej uplatňovanie v edukačnom procese považovali za prejav nátlaku, prehnanej

direktívnosti, zbytočnej kontroly a nepochopenia skutočných potrieb žiakov (Postpedagogika H. V. Shoenebecka). Negatívne názory na autoritu učiteľa boli prezentované už v samotnom názve niektorých koncepcií napr. antiautoritatívna pedagogika.

Nadmerné presadzovanie a nesprávne pochopenie slobody v edukácii spôsobilo, že autorita začala byť považovaná za niečo neprístupné, archaické a nemoderné nielen v školách, ale aj v celej spoločnosti. To sa prejavilo v arogancii, v neúcte, nerešpektovaní a ľahostajnosti k učiteľskému povolaniu a k človeku vôbec. Nedodržiavanie pravidiel a noriem, svojvoľné vysvetľovanie si demokracie priviedlo školstvo a prácu učiteľa do krízy, kde je veľmi ťažko udržať v triede poriadok, motivovať žiakov a vzbudiť záujem o vzdelávanie.

Medzi priekopníkov výskumov o autorite učiteľa môžeme zaradiť Jacksona (1990), ktorý sa snažil na základe výsledkov svojho etnografického výskumu upozorniť na vzťah medzi autoritou a dodržiavaním pravidiel v školskej triede. Autor výskumu uvádza tzv. skryté kurikulum (hidden curriculum) a definuje ho v rámci troch R, ktoré môžu byť nápomocné pri budovaní autority učiteľa – riadenie (regulations), pravidelnosť (routines) a pravidlá (rules). Adaptovaný model troch P uvádza aj súčasná česká odborníčka zaoberajúca sa problematikou autority Vališová (podľa Kolář - Vališová, 2009). Za dôležité z hľadiska autority učiteľa v školskej triede považuje dodržiavanie troch P, a to poriadok, práva, povinnosti. Na to, aby sa zložitý prechod z detstva do dospelosti mohol bezproblémovo uskutočniť, je dôležité, aby dospievajúci jednotlivec začal prirodzene a dobrovoľne zdieľať všeobecne platný systém noriem, pravidiel a požiadaviek. Ak chce učiteľ viesť svojich žiakov k samostatnosti, je dôležité, aby u nich postupne rozvíjal rešpektovanie zodpovednosti, práv a povinností, pravidiel vzájomného spolužitia, teda spomínaný model troch P. Bez toho, aby učiteľ uplatňoval svoju autoritu, je spomínaný proces, podľa nášho názoru, ťažko realizovateľný.

Vo všetkých oblastiach našej spoločnosti, či už ide o rodinu, školu alebo politický systém, dochádza k oslabovaniu autority. Aké sú príčiny tejto zmeny a akými mechanizmami dochádza k jej oslabovaniu? Masmédiá neraz prinášajú informácie o nebezpečenstve autority v školskom prostredí, rodinnej výchove, spoločnosti a proklamujú, že učelia, resp. rodičia svojou autoritou obmedzujú slobodu svojich žiakov a detí. Stalo sa pre nás samozrejmosťou, že nám online prostredie povie takmer všetko, nedozvieme sa ale, ktoré informácie máme selektovať, prijať alebo odmietnuť. V dôsledku toho sa v spoločnosti môže utvárať negatívne vnímanie pojmu autorita učiteľa, ktorý je automaticky spájaný s uplatňovaním rozkazov, trestov, potláčaním iniciatívy a slobody žiakov, s nezaujmom o ich potreby zo strany učiteľa. V spoločnosti sa otvorene hovorí a diskutuje o kríze autority, ktorá nespočíva v tom, že by autorita zmizla z nášho každodenného života, skôr pramení z toho, že sa jej nevenuje patričná pozornosť, alebo je vnímaná v iných kontextoch a mnohostranných premenách.

Do istej miery je to spôsobené aj tým, že väčšina z nás možno ani nepozná význam samotného pojmu autorita (z lat. auctoritas – záruka, istota, platnosť podľa Vališovej, 1998), alebo ju spája s bezpodmienečnou poslušnosťou, prehnanou disciplinovanosťou, utláčaním, mocou, násilím a trestami. Nezriedka dochádza k zamieňaniu pojmov autorita učiteľa a autoritatívny učiteľ a k ich nesprávne mu používaniu.

Učiteľa je možné vnímať ako lídra, minimálne vo vzťahu k žiakovi plní aj túto rolu. Yukl (2009, s. 13) definuje vedenie ako „proces ovplyvňovania druhých, aby pochopili a dohodli sa na tom, čo je potrebné urobiť a ako to urobiť, a na procese uľahčovania individuálneho a kolektívneho úsilia o dosiahnutie spoločných cieľov“. Zjednodušene, vedenie je schopnosť ovplyvniť skupinu smerom k dosiahnutiu cieľov. Podobným spôsobom chápe vedenie aj Chemers (podľa Pashiardis, 2014, s. 14), ktorý tvrdí, že „vedenie je proces sociálnych vplyvov, počas ktorého si jednotlivec dokáže zabezpečiť pomoc druhých s cieľom dosiahnuť spoločný cieľ. Vedúci je osoba, ktorá svojím správaním ovplyvňuje správanie ľudí vo svojej skupine. Týmto spôsobom aktivizuje členov organizácie k dosiahnutiu spoločnej vízie“. Víziu v procese vedenia zdôrazňujú aj Collins (2001) a Ahn, Adamson a Dornbusch (2004). Za uvedenia hodnú považujeme definíciu Cashmana (2000, s.20), ktorý konštatuje, že „vedenie je autentické sebavyjadrenie, ktoré vytvára hodnotu, nie je považované za hierarchické - existuje všade v organizáciách.“ Dnešné chápanie vedenia, ani toho v edukácii, sa už nesústreďuje na osobnostné predpoklady úspešného lídra, ale skôr na jeho kompetencie a zručnosti. Z toho dôvodu uvádzame ešte jednu, celkom optimistickú definíciu od Kouzesa a Posnera (2002, s. 20): „Vedenie je vzťah. Vedenie je identifikovateľný súbor zručností a postupov, ktoré sú dostupné všetkým..., nielen niekoľkým charizmatickým mužom a ženám.“

V odbornej literatúre k líderstvu v edukácii (Spillane – Halverson - Diamond, 2001; Ackerman – Mackenzie, 2006; Leithwood – Beatty, 2008; Danielson, 2007) sa stretávame s pojmami „school leaders“ alebo „teacher leaders“. K radovému učiteľovi v praxi je podľa nášho názoru bližší ten druhý termín. English (2006) považuje „teacher leadership“ za schopnosť a energiu prispieť k plneniu úloh školy nad rámec definovaných povinností. Učiteľia-lídri sú tí, ktorí pracujú s kolegami, aby ovplyvnili školské a inštruktážne praktiky. Učiteľ líder vo svojej pôsobnosti prekračuje hranice triedy, mentoruje, spolupracuje, modeluje praktiky alebo pomáha rozširovať chápanie iných (Ackerman – Mackenzie, 2006). Základom tejto praxe je filozofická perspektíva, že prácou navyše je možné vytvoriť lepší svet. Podľa Paškovej (2019) efektívni riaditelia škôl, ktorí budujú kapacitu spoločného vedenia a spolupráce na svojich školách, využívajú úspešných učiteľov – lídrov a ďalších podporných pracovníkov na budovanie klímy a kultúry neustáleho zlepšovania školy, zameranej na hlavný cieľ zvyšovania výkonnosti študentov.

V poslednom období do povedomia učiteľov, ale najmä vedenia škôl u nás, vstúpil vzdelávací program „Líderstvo v škole“ ako súčasť národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov. Tento bol realizovaný rokoch 2013 až 2015. Jeho poslaním bolo rozvíjať kompetencie lídrov na všetkých úrovniach riadenia školy až po učiteľov. Program realizovali metodické centrá a zameriavali sa najmä na riadiacich pracovníkov. Vzdelávanie malo medzi riadiacimi pracovníkmi pozitívny ohlas, avšak nespĺnilo potreby edukačnej praxe úplne, pretože sa nedostalo ku všetkým pedagogickým pracovníkom. Práca každého pedagogického pracovníka, a tiež odborného pracovníka v škole, zameraná na vedenie žiakov, je svojím spôsobom práca lídra. Aktívni učitelia - lídri, poukazujú na nedostatky nášho školstva a snažia sa to zmeniť. Chcú zmeniť nevhodnú školskú kultúru, hodnoty niektorých škôl, formy a metódy učenia a výchovy. Vyzývajú kolegov ku zmene foriem a metód učenia a výchovy, riadiacich a interakčných štýlov učiteľov, upozorňujú na nutnosť pružnejšej inštitucionálnej reakcie na potreby spoločnosti a prípravu mladej generácie, aby bola schopná uplatniť sa na pracovnom trhu. Presadiť zmeny do edukácie si vyžaduje vzájomnú interakciu všetkých pracovníkov, no dôležitá je podpora riadiacich pracovníkov, ktorí sami musia byť vodcami nielen vedúcimi.

Jednou z dôležitých dimenzií osobnosti učiteľa-lídra je podľa nášho názoru aj jeho autorita. S ohľadom na sémantický posun tohto pojmu v širšom povedomí verejnosti sme sa rozhodli skúmať tento fenomén priamo u samotných učiteľov.

Výskum

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako vnímajú učitelia na nižšom stupni vzdelávania pojem autorita, tj. jeho sémantický rozmer. Zaujímalo nás, či chápanie tohto pojmu v jednotlivých dimenziách nejako súvisí s vybranými kontextovými premennými, napr. rodová príslušnosť, stupeň dosiahnutého učiteľského vzdelania a spôsob jeho získania. V súvislosti s nimi sme si položili nasledovné výskumné otázky:

VO1 Existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní pojmu autorita z hľadiska rodovej príslušnosti učiteľa?

VO2 Existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní pojmu autorita z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania učiteľa?

VO3 Existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní pojmu autorita z hľadiska spôsobu získania učiteľskej kvalifikácie?

Metóda výskumu

Na zisťovanie vnímania pojmu autorita učiteľa sme použili metódu sémantického diferenciálu, ktorá umožňuje preskúmať konotatívny význam pojmu, tj. jeho skrytý, subjektívny význam. Pomocou sémantického diferenciálu je

možné umiestniť pojem do sémantického priestoru podľa troch dimenzií (Gavora a kol., 2010):

- *Dimenzia pozitivity dojmu (dimenzia spontánneho hodnotenia)*, ktorá predstavuje hodnotenie pojmu z hľadiska toho, aký dojem vyvoláva pojem: dobrý, príjemný alebo zlý, nepríjemný, odpudzujúci.
- *Dimenzia sily* čo znamená energetický náboj pojmu. Pojem sa posudzuje z hľadiska toho, či pôsobí ako dominantný, silný alebo ako slabý, nevýrazný.
- *Dimenzia aktivity*, ktorá je zameraná na to, či je pojem vyjadrením dynamiky, aktivity alebo pôsobí skôr pokojne, pasívne.

Dimenzie sémantického diferenciálu sme sýtli bipolárnymi adjektívami, ktoré navrhol Ch. E. Osgood, a ktoré uvádzajú vo svojom príspevku Kuric a Smékal (1986, s. 12 - 13). Každú dimenziu sýtli 5 párov bipolárnych adjektív. Respondenti hodnotili pojem autorita učiteľa na 7-stupňovej škále, pričom 4. stupeň sme považovali za neutrálny (napr. dimenzia pozitivity dojmu: pozitívny 1...2...3...4...5...6...7 negatívny; dimenzia sily: dominantný 1...2...3...4...5...6...7 nevýrazný; dimenzia aktivity: dynamický 1...2...3...4...5...6...7 strnulý).

Základný súbor predstavovali učitelia nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku. Dotazník sme administrovali v elektronickej podobe do všetkých základných škôl na Slovensku. Výberový súbor, ktorý predstavuje 607 respondentov (N), sa nám podarilo zostaviť na základe dostupného výberu. O prevalencii žien v tejto profesii svedčí aj rodové zloženie nášho súboru: 525 žien (86%) a 82 mužov (14%). Početnosť respondentov z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania a spôsobu získania kvalifikácie čitateľ nájde v príslušných tabuľkách v nasledujúcej časti. Keďže naše dáta v rámci sledovaných premenných nespĺňajú podmienku normálnej distribúcie, rozhodli sme sa pri testovaní rozdielov využiť neparametrické štatistické procedúry.

Výskumné zistenia

Vnímanie pojmu autorita učiteľa vzhľadom na rodovú príslušnosť

Na základe uvedených empirických zistení (Tabuľka 1) konštatujeme, že medzi respondentmi neexistuje štatisticky významný rozdiel vo vnímaní pojmu autorita učiteľa z hľadiska rodu ani v jednej z troch sledovaných dimenzií.

Tabuľka 1 Rodové rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa v sémantickom priestore (N=607)

Rod	Dimenzia aktivity						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
Žena	525	3,18	1,26	3,00	1,00	7,00	19567,000	0,184
Muž	82	2,96	1,02	3,00	1,00	6,40		
Rod	Dimenzia pozitivity dojmu						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
Žena	525	2,85	1,36	2,60	1,00	7,00	21388,000	0,096
Muž	82	3,01	1,08	3,00	1,00	6,00		
Rod	Dimenzia sily						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
Žena	525	3,07	1,15	3,00	1,00	7,00	21387,000	0,925
Muž	82	3,00	0,91	3,00	1,00	5,40		

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota

Vnímanie pojmu autorita učiteľa vzhľadom na dosiahnutý stupeň vzdelania

Vzhľadom k tomu, že rozdelenie v jednotlivých kategóriách respondentov z hľadiska ich najvyššieho dosiahnutého vzdelania bolo nerovnomerné, narábali sme s výsledkami respondentov, ktorí dosiahli úplné vysokoškolské vzdelanie. Respondentov s bakalárskym vzdelaním a doktorandským vzdelaním v učiteľskom odbore z hľadiska indukčnej štatistiky nie je možné porovnávať (v Tabuľke 2 ich uvádzame v rámci deskriptívnej štatistiky).

Z uvedených výsledkov teda len vyplýva, že existuje štatisticky významný rozdiel v dvoch z troch sledovaných dimenzií pojmu autorita medzi absolventami úplného vysokoškolského vzdelania učiteľského a neučiteľského. Ide o dimenziu aktivita, kde hodnota mediánu napovedá, že hodnotený pojem autorita sa viac spája s dynamickosťou u respondentov s učiteľským vzdelaním. Druhou dimenziou, je dimenzia pozitivity dojmu, kde môžeme tiež skonštatovať štatisticky významný rozdiel v prospech absolventov úplného vysokoškolského učiteľského vzdelania. U nich pojem autorita evokuje pozitívitu silnejšie v porovnaní s absolventami neučiteľských odborov.

Tabuľka 2 Rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania

Dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia aktivity						Kruskal-Wallisov test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,76	1,26	3,60	2,40	5,80	12,691	0,005*
VUČ	489	3,09	1,24	3,00	1,00	7,00		
VNEUČ	109	3,43	1,16	3,40	1,00	6,40		
DUČ	4	2,10	0,20	2,20	1,80	2,20		
Dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia pozitivity dojmu						Kruskal-Wallisov test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,36	2,35	3,60	1,00	7,00	10,622	0,014*
VUČ	489	2,80	1,33	2,60	1,00	7,00		
VNEUČ	109	3,17	1,22	3,20	1,00	7,00		
DUČ	4	2,35	0,55	2,30	1,80	3,00		
Dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia sily						Kruskal-Wallisov test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,56	1,51	3,60	2,20	6,00	7,693	0,077
VUČ	489	3,01	1,15	3,00	1,00	7,00		
VNEUČ	109	3,26	0,93	3,20	1,00	5,80		
DUČ	4	2,90	0,42	2,90	2,40	3,40		

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota, BAK – bakalárske vzdelanie, VUČ – vysokoškolské učiteľské vzdelanie, VNEUČ – vysokoškolské neučiteľské vzdelanie, DUČ – doktorandské vzdelanie v učiteľskom odbore.

Vnímanie pojmu autorita učiteľa vzhľadom na spôsob získania kvalifikácie

Výsledky analýzy (Tabuľka 3) naznačujú, že existuje štatisticky významný rozdiel v dvoch z troch sledovaných dimenzií pojmu autorita medzi absolventami vysokoškolského učiteľského odboru a absolventami doplnkového pedagogického štúdia. Opäť ide o dimenziu aktivity a dimenziu pozitivity dojmu, pričom podľa mediánov pozitívitu a dynamiku pojmu autorita intenzívnejšie deklarujú absolventi vysokoškolských učiteľských odborov.

Tabuľka 3 Rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa z hľadiska spôsobu získania učiteľskej kvalifikácie

Učiteľská kvalifikácia	Dimenzia aktivity						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
VUO	483	3,09	1,25	3,00	1,00	7,00	25787,500	0,017*
DPŠ	124	3,37	1,13	3,20	1,00	6,40		
Učiteľská kvalifikácia	Dimenzia pozitivity dojmu						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
VUO	483	2,81	1,34	2,60	1,00	7,00	25157,000	0,006*
DPŠ	124	3,12	1,24	3,00	1,00	7,00		
Učiteľská kvalifikácia	Dimenzia sily						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
VUO	483	3,03	1,15	3,00	1,00	7,00	27301,500	0,128
DPŠ	124	3,17	0,97	3,20	1,00	6,00		

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota, VUO – vysokoškolský učiteľský odbor, DPŠ – doplnujúce pedagogické štúdium

Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ako učitelia nižšieho stupňa sekundárneho vzdelávania vnímajú pojem autorita učiteľa. Kladným zistením pre nás bolo, že respondenti vo všeobecnosti v rámci dimenzie pozitivity dojmu umiestňujú tento pojem v sémantickom priestore viac naľavo, tj. evokuje v nich skôr dobrý, príjemný, pozitívny dojem. Pojem autorita teda nepredstavuje pre našich respondentov problém, ani nevyvoláva negatívne prežívanie. Môžeme dedukovať, že boli zrejme adekvátne oboznamovaní počas ich pregraduálnej prípravy nielen s problematikou autority, ale aj s úskaliami jej budovania a uplatňovania. Napriek tomu, že autorita učiteľa sa v laickej verejnosti často neopodstatnene spája s direktívnym štýlom riadenia, manipuláciou a trestami, z výsledkov výskumu je možné podľa nášho názoru konštatovať, že pedagógovia samotní vnímajú pojem autorita učiteľa konštruktívne. Tento pozitívny náboj v učiteľovom vnímaní konštruktu autorita je dobrý signál pre širšiu verejnosť. Predstavuje totiž základy pre adekvátne budovanie a uplatňovanie tejto dimenzie osobnosti v priamej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Okrem toho naši respondenti hodnotili pojem autorita v rámci dimenzie aktivity ako pojem viac dynamický než statický, pasívny. Považujú teda tento konštrukt za progredujúci, vyvíjajúci sa. Takéto procesuálne chápanie pojmu autorita považujeme za nádejné v tom zmysle, že vytvára priestor pre ďalší osobnostný rozvoj učiteľa. Môžeme sa domnievať, že naši respondenti si vo všeobecnosti zrejme uvedomujú aj aspekt relatívnosti autority. Učiteľ si získava autoritu, či už voči žiakom, alebo sociálnemu okoliu, vždy len na určité časové obdobie. Učiteľova ani rodičovská autorita (najmä tá neformálna) nie je statická, nemenná záležitosť. Dynamickosť autority spočíva v tom, že má rôzne formy, neustále sa mení a prispôsobuje. Učiteľia pri utváraní svojej autority musia prihliadať napr. aj na vývinové zvláštnosti svojich žiakov, na zloženie triedneho kolektívu, ale i na iné zvláštnosti tej-ktorej školskej triedy, z čoho vyplýva, že nie v každej triede bude mať učiteľ rovnakú „mieru“ autority. Ich autorita by z toho dôvodu mala byť schopná zmeny, prispôbovať sa dynamike sociálnej skupiny, ktorou každá školská trieda je.

Aj v dimenzii sily nachádzame pri hodnotení pojmu autorita u všetkých respondentov bez rozdielu príklon viac naľavo. Pojem im teda evokuje skôr dominanciu než slabosť a nevýraznosť. Ide teda o čosi jednoznačné, viditeľné, výrazné, životaschopné, čo sa presadí.

Nás však pri hodnotení pojmu zaujímali aj súvislosti s vybranými kontextovými premennými, ku ktorým sme si položili výskumné otázky. Z hľadiska rodovej príslušnosti (VO1) sme v našom výskumnom súbore nezistili žiadne rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa. Rod sa teda neprejavil ako premenná, ktorá by mala na pedagógovo vnímanie tohto pojmu nejaký vplyv, ženy aj muži učiteľia ho vnímajú rovnako vo všetkých troch dimenziách. Zámer porovnať vnímanie pojmu z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania (VO2) sme museli dodatočne skorigovať z dôvodu, že na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania nepôsobí relevantný podiel pedagógov s bakalárskym a doktorandským vzdelaním. Takže sa analýza zredukovala na komparáciu učiteľov s úplným vysokoškolským vzdelaním učiteľským a neučiteľským. Rozdiely medzi nimi sa ukázali v dvoch dimenziách (pozitivity a aktivity) v prospech vyštudovaných učiteľov. Pedagógovia s vysokoškolským vzdelaním učiteľským majú pojem autorita výraznejšie spojený s pozitivitou a dynamickosťou oproti pedagógom s neučiteľským vzdelaním. Zdá sa, že tento výsledok súvisí s výsledkom k tretej výskumnej otázke (VO3). Aj tu sa totiž objavili rozdiely v spomínaných dvoch dimenziách pojmu autorita (pozitivity a aktivity) z hľadiska spôsobu nadobudnutia kvalifikácie, a to v prospech úplného vysokoškolského vzdelania v porovnaní s doplnkovým pedagogickým štúdiom. Môžeme teda skonštatovať, že študijné zameranie (odbor) a dĺžka štúdia ovplyvňujú a spresňujú chápanie tohto pedagogického konštruktú. Absolvent riadneho učiteľského štúdia sa s ním

počas štúdia stretne niekoľkokrát v rôznych kontextoch, disciplínach a najmä podrobnejšie a detailnejšie, má teda možnosť si poznanie dostatočne prehĺbiť. Našou prácou sme sa pokúsili opätovne upozorniť na význam dimenzie autorita učiteľa, pretože prácu s ňou považujeme za nevyhnutnú súčasť kvalitného procesu výchovy a vzdelávania. Reálne uchopenie pojmu je prvým predpokladom jej efektívneho budovania. Následne pedagógovi môže pomáhať v dynamickej realizácii vyučovacieho procesu, v úspešnom facilitovaní procesu učenia u svojich žiakov, študentov.

Príspevok je výstupom projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*.

Literatúra:

- ACKERMAN, R. – MACKENZIE, S. 2006. Uncovering teacher leadership. In *Educational Leadership*, vol.63, 8, p. 66 –70.
- AHN, M. J. – ADAMSON, J. S. A. – DORNBUSCH, D. 2004. From Leaders to Leadership: Managing Change. In *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, vol.10, 4, p. 112 – 123.
- CASHMAN, K. 2000. *Leadership from the Inside Out*. Provo, UT: Executive Excellence Publishing, 224 p. ISBN-10: 1890009318
- COLLINS, J. 2001. *Good to Great*. New York: Harper Collins. 400 p. ISBN-10: 9780066620992
- DANIELSON, C. 2007. The Many Faces of Leadership. In *Educational Leadership*, vol. 65, 1, p. 14 – 19.
- ENGLISH, F.W. 2006. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (vol. 2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1264 p. ISBN-10: 0761930876
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, [citované 28. júna 2019] Dostupné na <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>>
- JACKSON, P. W. 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press, 168 p. ISBN-10: 0807730343
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 232 s. ISBN 9788024728575
- KOUZES, J. M., – POSNER, B. J. 2002. *Leadership challenge (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 496 p. ISBN-10: 0787968331
- KURIC, J – SMĚKAL, V. 1986. Sémantický diferenciál jako nástroj analýzy estetického vnímání malířských výtvarných děl. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity. Studia minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, roč. 35, s. 7 – 43.
- LEITHWOOD, K., – BEATTY, B. 2008. *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks: Corwin Press, 192 p. ISBN-10: 1412941458

- LÍDERSTVO V ŠKOLE UČITEĽOV OSLOVILO [citované 20.mája 2019]. Dostupné na <<https://www.minedu.sk/liderstvo-v-skole-ucitelov-oslovilo/>>
- PASHIARDIS, P. 2014. *Modeling School Leadership across Europe*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 203 p. ISBN 978-94-024-0605-4
- PAŠKOVÁ, L. 2019. Efektívne líderstvo v škole. In *Pedagogická revue*, roč. 66, č.3, s. 78 – 88.
- SPILLANE, J. – HALVERSON, R. – DIAMOND, J. 2001. Investigating school leadership practice: A distributive perspective. In *Educational Researcher*, vol. 30, 3, p. 23 –27.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 135 s. ISBN 80-7184-624-4
- YUKL, G. 2009. *Leadership in Organizations*. New Delhi: Dorling Kindersley, 528 p. ISBN-10: 0132771861

Lenka Ďuricová pôsobí na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela. Vo svojej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti sa zameriava najmä na sebapoňatie adolescentov (zdroje a osobnostné súvislosti), aktuálne rieši problematiku vodcovstva v edukácii.

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
lenka.duricova2@umb.sk

Štefan Petrik je absolventom učiteľského študijného programu pedagogika psychológia. Pracuje ako vedecký pracovník na centre edukačného výskumu na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela. Výskumne sa zaoberá autoritou učiteľa a klímou školskej triedy.

Mgr. Štefan Petrik, PhD.
Centrum edukačného výskumu
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
stefan.petrik@umb.sk

Zlata Vašašová pracuje ako vedúca Katedry psychológie na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela. Výskumne sa zaoberá didaktikou psychológie, problematikou školskej psychológie a pedagogickej psychológie.

Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
zlata.vasasova@umb.sk