

Podiel osobnostných a interpersonálnych činiteľov na vysvetlení sociálnej pohody učiteľov¹

Anna Janovská, Oľga Orosová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia

Redakci zasláno 27. 8. 2012 / upravená verze obdržena 8. 12. 2012 / k uveřejnění přijato 29. 1. 2013

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo zistiť podiel osobnostných premenných a sociálnej opory poskytnutej riaditeľom školy na vysvetlení variancie sociálnej pohody učiteľov. Vychádzali sme z konceptu sociálnej pohody ako ho uvádza Keyes (1998). Osobnostné črty boli zisťované prostredníctvom dotazníka IASR-B5 (Trapnell & Wiggins, 1990), miera reziliencie prostredníctvom Brief resilience scale (Smith et al., 2008) a poskytovanie sociálnej opory prostredníctvom dotazníka SAS-C (Trobst, 2000), ktorý vychádza z kruhového modelu interpersonálneho správania a popisuje osem typov suportívneho správania. Výskumu sa zúčastnilo 256 učiteľov základných škôl a výsledky boli spracované multivariačnou lineárnou regresnou analýzou. Regresné modely potvrdili významný podiel suportívneho správania riaditeľa školy na vysvetlení rozptylu sociálnej pohody učiteľov.

Kľúčové slová: sociálna pohoda, osobnostné črty, reziliencia, suportívne správanie, učitelia

1 Úvod

Škola, vďaka jej nespornej funkcii spočívajúcej v odovzdávaní poznatkov a vedomostí, ale aj v rozvíjaní osobnosti, socializácii mladej generácie a v sprostredkovaní kultúrnych obsahov, je „považovaná za jednu z najúspešnejších inštitúcií kultúrnych dejín“ (Janík & Slavík, 2009, s. 6). Otvorená klíma školy, ktorá je zdrojom pohody, je jednou z podmienok potrebných pre naplnenie týchto funkcií.

Aj keď sa výskumy týkajúce sa pohody v školách zameriavajú predovšetkým na pohodu žiakov a študentov, v ostatnom období pribúda prác, ktoré sú zacielené na učiteľov a ich prežívanie spokojnosti a pohody (Albuquerque et al., 2012; Konu, Viitanen, & Lintonen, 2010; Ross, Romer, & Horner, 2012). Zástoj

¹ Táto práca bola podporovaná *Agentúrou na podporu výskumu a vývoja* na základe Zmluvy č. APVV-20-038205, APVV-0253-11.

učiteľov na celkovej atmosfére v školách je nesporný, čo bol jeden z dôvodov, prečo sme sa v našej práci zamerali na sociálnu pohodu učiteľov v pracovnom prostredí školy, konkrétne na podiel osobnostných činiteľov a vnímaného typu poskytovanej sociálnej opory zo strany riaditeľa školy. Vychádzali sme zo záverov a odporúčaní výskumov poukazujúcich na pozitívny vzťah medzi sociálnou oporou v pracovnom prostredí s dôrazom na oporu poskytovanú riaditeľom školy a subjektívnou pohodou učiteľov (Kinman, Wray, & Strange, 2011; Peters & Pearce, 2012; Rey & Extremera, 2011). Medzi osobnostné premenné tradične spájané so subjektívnou pohodou sme zaradili aj rezilienciu, ktorej vzťah k subjektívnej a sociálnej pohode, zvlášť u učiteľov, uvádzajú aj Pretsch, Flunger a Schmitt (2012).

Školské prostredie zohráva významnú úlohu v živote detí a mladých ľudí, je dôležitým miestom pre zdravotnú výchovu a podporu zdravia. Posilňovanie well-beingu v školách aj vzhľadom na implementáciu preventívnych programov sa javí byť dôležitým. Pohoda učiteľov, ktorí sú okrem iného aj modelom správania (Le Cornu, 2009), poskytovateľmi sociálnej opory (Suldo et al., 2008), či faktorom spolupôsobiacim na prežívaní spokojnosti žiakov v škole (Van Petegem et al., 2007) je činiteľom, ktorý je treba brať do úvahy aj v kontexte prevencie rizikového správania v školách.

2 Teoretické východiská

Osobná a verejná stránka života sú dvoma potenciálnymi zdrojmi životných výziev človeka, ktoré následne vedú k hodnoteniu dobre prežitého života. Aj keď v začiatkoch skúmania bola subjektívna pohoda (v anglicky písanej literatúre sa používa pojem *well-being*) považovaná skôr za osobný fenomén, v súčasnosti sa na danú problematiku nahliada komplexnejšie. V odbornej literatúre dominujú dva prístupy. Prvý, eudaimonický je zakotvený ešte v antických prácach Aristotela, spočíva v sebarealizácii, uplatnení vlastných dispozícií a talentov (Ryff & Singer, 2008) a odráža sa predovšetkým v prácach Ryffovej a Keyesa, v ich koncepcii psychologického well-beingu (Keyes, 2006; Ryff & Keyes, 1995). Druhý uhol pohľadu vychádza z hedonizmu a sústreďuje sa predovšetkým na prežívanie človeka a jeho spokojnosť so životom. Z psychologického hľadiska ide o snaženie ľudských bytostí konať tak, aby dosiahli čo najväčšiu prevahu pôžitkov nad utrpením. Subjektívna pohoda z hedonického uhla pohľadu obsahuje dva komponenty – kognitívny a emocionálny. Emocionálny resp. afektívny komponent pozostáva z pozitívnej

a negatívnej afektivity. Kognitívno-evaluatívny komponent v sebe obsahuje jednak celkovú spokojnosť so životom a zároveň i spokojnosť s rozličnými oblasťami života (Džuka, 2004).

Iní autori, medzi nimi aj Šolcová a Kebza (2005) poukazujú na dve úrovne subjektívnej pohody (podľa terminológie autorov osobnej pohody) – individuálnu (zahrňujúcu jej štruktúru a dynamiku) a sociálnu. V snahe porozumieť optimálnemu fungovaniu človeka a jeho duševnému zdraviu je potrebné skúmať aj sociálnu stránku pohody (Larson, 1992, 1996, podľa Keyes, 1998). Sociálne zdravie, ktoré je súčasťou celkového zdravia človeka pozostáva z viacerých dimenzií. Medzi potenciálne výhody spoločenského života patrí napr. sociálna integrácia a kohézia, pocit spolupatričnosti a vzájomnej závislosti, pocit zdieľaného vedomia a kolektívneho osudu (Durkheim, 1951, podľa Keyes, 1998). Jednotlivé prístupy, ako hedonický, tak aj eudaimonický a rovnako aj teória sociálnej pohody boli intenzívne študované a výskumne overované. V súčasnosti sú tendencie spojiť tieto prístupy do jednotného komplexného hierarchického modelu (Gallagher, Lopez, & Preacher, 2009).

2.1 Sociálna pohoda

Problematiku sociálnej pohody rozpracoval Keyes (1998). Stotožňuje sa s tým, že sa týka nielen osobného, ale aj sociálneho pozitívneho fungovania a uvádza päť dimenzií sociálnej pohody:

- Sociálna integrácia je založená na pocite prináležitosti a začlenenia do komunity, ktorá sa pre jedinca stáva zdrojom opory a spokojnosti. Je hodnotením vzťahov ku spoločnosti a komunite. Indikátorom sociálneho zdravia je pocit jedinca, že je súčasťou spoločnosti, cíti, že má niečo spoločné s druhými, ktorí tvoria jeho sociálnu realitu (napr. susedia, rodina, spolupracovníci), cíti, že patrí do spoločnosti a komunity, v ktorej žije.
- Sociálne prijatie spočíva v dôvere a v pozitívnych postojoch k druhým, vo viere, že druhí ľudia sú láskaví a priateľskí. Jedinca s vysokou mierou sociálnej akceptácie majú pozitívny pohľad na ľudskú prirodzenosť a cítia sa s druhými príjemne.
- Spoluúčasť na spoločenskom dianí spočíva vo vedomí, že jednotlivec je prospešný pre spoločnosť a jeho prínos je ňou pozitívne hodnotený.

- Sociálna aktualizácia vychádza z presvedčenia, že svet sa stáva lepším miestom pre každého a že sa spoločnosť vyvíja pozitívne. Sociálne zdraví jedinci vedia rozpoznať potenciál v spoločnosti a majú optimistický pohľad na podmienky a budúcnosť spoločnosti.
- Sociálna súdržnosť spočíva vo vnímaní sociálneho sveta ako logického, pochopiteľného, predpovedateľného a je sprevádzaná záujmom o spoločnosť a komunitu.

Uvedená teória bola výskumne overovaná dvoma štúdiami, pričom obe podporili päťdimenzionálnu štruktúru sociálnej pohody (Keyes & Lopez, 2002).

2.2 Činitele subjektívnej a sociálnej pohody

Činitele podieľajúce sa na úrovni prežívania pocitov pohody môžeme vo všeobecnosti rozdeliť na vonkajšie (súvisiace s prostredím, v ktorom človek žije) a vnútorné (súvisiace s osobnostnou štruktúrou). Medzi vonkajšie faktory patria životné podmienky, ekonomický a sociálny status, sociálne väzby, pracovné podmienky a pod. (Ryff & Heidrich, 1997, podľa Tišanská & Kožený, 2004). V súvislosti so subjektívnou pohodou býva v ostatnom období zdôrazňovaná aj rola životnej zmyslupnosti. Kingová et al. (2006) sa vo svojej podrobnej štúdii venovala vzťahom medzi afektivitou a životnou zmyslupnosťou a uzatvára, že kladná afektivita má k životnej zmyslupnosti pozitívny a záporná negatívny vzťah a tiež, že pozitívne emócie zvyšujú pripravenosť k vykonávaniu zmyslupných aktivít. Kováč (2007) postavil zmysel života na vrchol svojho modelu kvality života ako univerzálny faktor – širokospektrálny princíp kvality života. V našej práci sme sa z mnohých činiteľov zamerali na osobnostné črty a rezilienciu, ktorých významný vzťah k subjektívnej a sociálnej pohode bol opakovane výskumne potvrdený a sociálnu oporu zo strany riaditeľa školy ako špecifický činiteľ pôsobiaci v pracovnom prostredí školy.

Osobnosť ako činiteľ subjektívnej a sociálnej pohody

Súvislosť medzi pohodou a osobnosťou bola potvrdená mnohými výskumnými zisteniami. Výskumná štúdia realizovaná na reprezentatívnej vzorke dvojčiat potvrdila predpoklad, že subjektívna pohoda a osobnostné črty extroverzia, neuroticizmus a svedomitosť majú spoločný genetický základ a že osobnosť môže vytvárať „afektívne rezervy“, ktoré sú dôležité pre udržanie rov-

novážnej hodnoty pohody a jej zmien v čase (Weiss, Bates, & Luciano, 2008). Mnoho výskumov potvrdilo vzťah s osobnostnými dimenziami extroverzia na kladnom póle a neurotizmus na zápornom póle (Libran, 2006; Gomez et al., 2009; Van den Berg & Pitariu, 2005). Niektoré výskumné štúdie preukázali aj vzťah medzi subjektívnou pohodou a osobnostnými faktormi svedomitosť (Hayes & Joseph, 2003; Chung & Harding, 2009) a prívetivosť (Joshanloo & Nosratabadi, 2009; Ruiz, 2005). Z piatich osobnostných faktorov koreluje subjektívna pohoda so všetkými, okrem otvorenosti voči zážitkom (Hřebíčková, Blatný, & Jelínek, 2010).

Existuje mnoho výskumov, ktoré sa zaoberajú vzťahmi osobnostných faktorov, vychádzajúcich z päťfaktorového modelu osobnosti a subjektívnou pohodou. Napriek tomu, že sociálny rozmer a fungujúce interpersonálne vzťahy hrajú v prežívaní pocitov pohody a spokojnosti dôležitú úlohu (Blatný, 2005; Myers, 2003), prípadne tvoria jej dimenzie (Ryff & Keyes, 1995), či samostatný komponent (Keyes, 1998; Šolcová & Kebza, 2005), súvislostiam z pohľadu interpersonálnej teórie črt správania bola v tomto kontexte venovaná omnoho menšia pozornosť. Typológii osobnosti učiteľa z pohľadu interpersonálnej teórie sa venovali napr. Gavora, Mareš a Den Brok (2003) a Janíková (2010). Vychádzajúc z teórie interpersonálneho kruhu a z chápania vertikály v zmysle poskytovania a odopierania úcty, mohli by sme predpokladať, že poskytovanie úcty sebe sa bude spájať s vyššou úrovňou subjektívnej a sociálnej pohody. Rovnako aj interpersonálne správanie vyznačujúce sa poskytovaním lásky sebe – vysokou hladinou pozitívneho vzťahu k sebe, sebahodnotenia a sebapojatia, by sa malo spájať s vyššou úrovňou subjektívnej a sociálnej pohody. Sebaúcta a vysoká úroveň sebahodnotenia je vo viacerých prácach spomínaná ako jeden z determinantov prežívania pohody. Šťastní ľudia sa vyznačujú pozitívnym vzťahom k vlastnej osobe, vysokou sebaúctou a seba prijatím (Myers & Diener, 1997; Ryff & Singer, 1998, podľa Šolcová & Kebza, 2005). Z hľadiska teórie interpersonálneho kruhu je poskytovanie ako lásky, tak aj úcty sebe, charakteristické pre osoby so správaním extrovertným, dominantným, ale tiež arogantným.

Medzi zdroje subjektívnej pohody býva z osobnostných dispozícií zaradovaná aj psychická odolnosť, reziliencia (Blatný, 2005). Tento pojem vyjadruje odolnosť, pružnosť, elasticitú a húževnatú nezdolnosť posilňujúcu životnú silu, schopnosť zotaviť sa, nepodľahnúť chorobe, stresu, fungovať normálne napriek ťažkým okolnostiam (Smith et al., 2008).

Sociálna opora ako činiteľ subjektívnej a sociálnej pohody

Sociálna opora, začlenenosť jedinca do sociálnych vzťahov, patrí medzi dôležité faktory podporujúce subjektívnu pohodu (Blatný, 2005; Šolcová & Kebza, 1999). Vo všeobecnosti býva sociálna opora chápaná ako činnosť ochotne poskytovaná v dobrom úmysle osobe, s ktorou je poskytovateľ v osobnom vzťahu a má kladný efekt na príjemcu (Mareš, 2001). Rovnako významný vplyv má sociálna opora aj na prežívanie pohody v pracovnom prostredí. Viacerí autori (Coady, Kent, & Davis, 1990; Lloyd, King, & Chenoweth, 2002; Shirey, 2004) poukazujú na význam poskytovanej a percipovanej emocionálnej opory pre prežívanie pohody v pracovnom prostredí.

Sociálna opora zo strany riaditeľa školy a subjektívna a sociálna pohoda učiteľov

Sociálna pohoda učiteľov je vo vzťahu k mnohým faktorom. V rôznej miere súvisí aj s osobnostnými charakteristikami, sociodemografickými faktormi, kompetenciami a významne s oporou, ktorá im je v pracovnom prostredí poskytovaná. Riaditeľka resp. riaditeľ školy predstavuje pre učiteľov dôležitý zdroj sociálnej opory, ktorá môže byť moderátorom vplyvu psychickej záťaže (Sakoda, Tanak, & Fuchigami, 2004). V záveroch štúdie zameranej na zdravie a pohodu (well-being) učiteľov v Škótsku (Dunlop & Macdonald, 2004) sa uvádza, že učitelia považujú správanie nadriadeného za veľmi dôležité, zvlášť oceňujú priateľský prístup, emocionálnu oporu, kolegiálnu a proaktívny angažovaný prístup. Leithwood (2005, podľa Konu, Viitanen, & Lintonen, 2010) zdôrazňuje v správaní riaditeľa školy také atribúty, ako sú podporovanie iniciatív, tvorivosti a myšlienok kolegov, učiteľov.

Ak riaditeľ školy, ako manažér školských interpersonálnych vzťahov, chce vytvoriť suportívne prostredie, má tendenciu zaobchádzať s učiteľmi priateľsky, kolegiálne, prístupne, zaujíma sa o ich prácu, poskytuje im spätnú väzbu – predovšetkým pozitívnu, oceňuje ich prácu, dodáva im pocit dôležitosti, cení si ich nápady, podporuje ich profesionálny rast..., poskytuje im afiliáciu aj úctu (Mlčák, 2002).

Originálny koncept sociálnej opory uvádza Trobstová (2000). Model vychádza z interpersonálnej kruhovej teórie osobnosti a jednotlivé typy suportívneho správania sú usporiadané v kruhu na základe miery poskytovania afiliácie a úcty sebe a tiež druhým ľuďom v interpersonálnej interakcii. Uvedený model umožňuje popísať ako typy správania, ktoré sú vzhľadom k subjektív-

nej a sociálnej pohode v pozitívnom, tak aj tie, ktoré sú k nej v negatívnom vzťahu. Na správanie riaditeľa školy je možné aplikovať vyššie spomínaný Trobstovej model sociálnej opory. Mlčák (2002) charakterizuje jednotlivé typy suportívneho správania aplikované na správanie riaditeľa školy nasledovne:

- **Direktívne správanie** – riaditeľ školy aktívne preberá problém, poskytuje rady, zdôrazňuje svoju kompetenciu, učitelia fungujú ako pomocníci riaditeľa, ktorý zdôrazňuje svoju nadradenosť.
- **Povýšené správanie** – riaditeľ sa problémom zaoberá, zdôrazňuje však svoju kvalifikáciu, schopnosť riešiť ho, rozhodovať, snaží sa presvedčiť učiteľov, aby zmenili svoj názor. Má potrebu prevziať neúspešnú snahu učiteľov.
- **Kritické správanie** – riaditeľ učiteľov obviňuje a kritizuje, problém podceňuje a nemá snahu sa ním zaoberať.
- **Odmerané správanie** – riaditeľ sa od učiteľov a ich problémov dištancuje, odmieta ich bez pocitu nadradenosti a emocionálnej zaangažovanosti.
- **Vyhýbavé správanie** – riaditeľ sa vyhýba vyjadrovaniu svojho názoru a poskytovaniu rád, výmene názorov, ale aj podnetom zo strany učiteľov. Stráni sa vyjadreniu záujmu a empatie.
- **Úctivé správanie** – riaditeľ učiteľov ochotne počúva, ale nehodnotí, neargumentuje a neposkytuje rady.
- **Starostlivé správanie** – riaditeľ je pre učiteľov zdrojom emocionálnej opory, aktívne a trpezlivo počúva, prejavuje im náklonnosť, rešpekt a to bez pocitu nadradenosti.
- **Angažované správanie** – riaditeľ je aktívne zapojený, povzbudzuje a pomáha, vyjadruje záujem, ochranu a poskytuje informácie, je zdrojom entuziazmu.

Učitelia, ktorým je zo strany riaditeľa poskytovaná opora, pracujú kvalitnejšie a zodpovednejšie, sú viac motivovaní k odbornému rastu a vnímajú svoju prácu ako viac hodnotnú (Davis & Wilson, 2000). Suportívne správanie riaditeľa má pozitívny vplyv na interpersonálne vzťahy v učiteľskom kolektíve, pôsobí ako moderátor psychickej záťaže a súčasne podporuje zdravie učiteľov v zmysle biopsychosociálnej pohody (Mlčák, 2002).

3 Výskum

Cieľom nášho výskumu bolo porovnať štruktúru premenných vysvetľujúcich jednotlivé komponenty sociálnej pohody učiteľov základných škôl Košického a Prešovského kraja. Predpokladali sme, že v štruktúre vysvetľujúcich premenných sociálnej pohody v prostredí školy budú vo väčšej miere zastúpené interpersonálne premenné – typy podporujúceho správania riaditeľa školy, než premenné osobnostné – osobnostné črty učiteľov.

Vychádzali sme z konceptu sociálnej pohody, ako ho uvádza Keyes (1998) a pri zisťovaní osobnostných črt sme vychádzali z kombinácie päťfaktorového modelu osobnosti a kruhového modelu interpersonálnych črt správania (Trapnell & Wiggins, 1990). Interpersonálne správanie riaditeľa školy v zmysle poskytovania sociálnej opory sme skúmali na podklade interpersonálneho konceptu sociálnej opory (Trobst, 2000).

3.1 Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorili učitelia prvého a druhého stupňa základných škôl Košického a Prešovského kraja. Celkový počet respondentov bol 265, pričom 89,6 % tvorili ženy. Podľa údajov Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave v školskom roku 2010/11 učilo na slovenských základných školách 85,74 % žien (Ústav informácií a prognóz školstva, 2010), čo približne zodpovedá zloženiu našej vzorky z hľadiska rodu. Priemerný vek respondentov bol 42,14 roka, vekové rozpätie od 24 do 68 rokov. Dĺžka pedagogickej praxe učiteľov našej výskumnej vzorky variovala od 0,5 roka do 50 rokov, pričom priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola 17,92 roka. 39,7 % učiteľov vyučovalo na prvom stupni a 60,3 % vyučovalo na druhom stupni ZŠ.

Zber dát bol realizovaný v mesiacoch január a február 2011. Dotazníky boli administrované dvoma spôsobmi, jednak skupinovú formou v rámci vzdelávacích aktivít učiteľov a tiež individuálnou formou prostredníctvom osobných kontaktov s učiteľmi. Išlo o príležitostný výber z dostupnej vzorky učiteľov. Celkovo bolo distribuovaných 551 dotazníkov, pričom sa vrátilo 287 (52,09 %) vyplnených dotazníkov. 22 dotazníkov bolo pre závažnú neúplnosť údajov z výskumu vyradených.

3.2 Výskumné nástroje

Sociálnu pohodu sme zisťovali dotazníkom, ktorý bol zostavený na základe položiek, ktoré použil Keyes (1998) vo svojej štúdiu zameranej na overenie

teórie sociálnej pohody. Položky sme upravili tak, aby sa týkali prostredia školy. Každá z dimenzií sociálnej pohody bola reprezentovaná tromi položkami. Respondenti vyjadrovali mieru svojho súhlasu resp. nesúhlasu na sedem stupňovej škále, pričom číslo 1 vyjadrovalo s uvedeným výrokom silný nesúhlas a číslo 7 vyjadrovalo s uvedeným výrokom silný súhlas. Maximálne možné skóre bolo 21 a minimálne 3. Sumárne skóre sociálnej pohody bolo vytvorené sčítaním všetkých položiek dotazníka. Ukazovatele vnútornej konzistentnosti – hodnoty Cronbachovej α boli nasledovné: celkové skóre sociálnej pohody – 0,828, sociálna integrácia – 0,834, sociálne prijatie – 0,638, spoluúčasť na spoločenskom dianí – 0,579, sociálna aktualizácia – 0,727 a sociálna súdržnosť – 0,612.

Osobnostné črty sme zisťovali prostredníctvom dotazníka IASR-B5 (Trapnell & Wiggins, 1990), ktorý obsahuje ako faktory veľkej päťky, tak aj interpersonálne črty vychádzajúce z kruhového modelu. Respondenti sa k tomu, ako ich jednotlivé adjektíva vystihujú vyjadrovali na 8 stupňovej škále, pričom číslo 1 znamenalo, že ich adjektívum vystihuje úplne nepresne a číslo 8 úplne presne. Ukazovatele reliability (Cronbach α) pre jednotlivé subškály boli nasledovné: dominantnosť – 0,679, arogantnosť – 0,763, chladnosť – 0,748, introverzia – 0,701, submisívnosť – 0,716, skromnosť – 0,539, prívetivosť – 0,795, extroverzia – 0,686, neuroticizmus – 0,892, svedomitosť – 0,839, otvorenosť voči zážitkom – 0,624.

Rezilienciu sme zisťovali prostredníctvom Brief Resilience Scale (BRS) (Smith et al., 2008). Škála pozostáva zo šiestich položiek. Respondent vyjadruje mieru svojho súhlasu resp. nesúhlasu na päťbodovej škále (1 – silno nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – neutrálne, 4 – súhlasím, 5 – silno súhlasím). Pracovali sme so sumárnym skóre. Vyššie skóre sa spájalo s vyššou mierou reziliencie. Cronbachova α , ako miera reliability výskumného nástroja bola 0,707.

Na zisťovanie suportívneho správania riaditeľa školy sme použili metodiku Support Actions Scale Circumplex (SAS-C) (Trobst, 2000). Autorka škálu vytvorila na podklade kruhového modelu sociálnej opory. Dotazník pozostáva zo 64 položiek a každý z 8 typov suportívneho správania je sýtený ôsmimi položkami. Respondenti hodnotia na sedemstupňovej škále (od 1 – „určite by to neurobil“ po 7 – „určite by to urobil“) reakcie riaditeľa školy v situáciách, keď oni, alebo ich spolupracovník potrebovali pomoc a oporu, keď boli konfrontovaní s problémami. Hodnoty Cronbach α pre jednotlivé typy suportívneho správania boli nasledovné: direktívny typ – 0,786, povýšený

typ – 0,816, kritický typ – 0,820, odmeraný typ – 0,790, vyhýbavý – 0,696, úctivý – 0,690, starostlivý – 0,692, angažovaný – 0,685.

Dotazník na zisťovanie osobnostných črt IASR-B5 a dotazník SAS-C, ako aj položky na zisťovanie sociálnej pohody boli preložené z anglického jazyka a skontrolované spätným prekladom tromi prekladateľmi.

3.3 Štatistické spracovanie dát

Na zistenie štruktúry vysvetľujúcich premenných sme použili multivariačnú lineárnu regresnú analýzu. Po overení predpokladov lineárneho modelu sme postupovali metódou krokovej regresie *stepwise*.

Do analýzy vstupovali ako závislé premenné: sociálna pohoda v prostredí školy, a to jednak jej celková úroveň a tiež úroveň v jej piatich dimenziách – sociálne prijatie, sociálna aktualizácia, spoluúčasť na spoločenskom dianí, sociálna súdržnosť a sociálna integrácia.

Ako nezávislé premenné vstupovali do multivariačnej regresnej analýzy osobnostné charakteristiky učiteľov (dominantnosť, arogantnosť, chladnosť, introvertovanosť, submisívnosť, skromnosť, prívetivosť, extrovertovanosť, neurotizmus, svedomitosť, otvorenosť voči zážitkom, reziliencia) a učiteľmi percipované typy suportívneho správania riaditeľa školy (direktívny, povýšený, kritický, odmeraný, vyhýbavý, úctivý, starostlivý a angažovaný typ správania).

Nezávislé premenné boli postupne začleňované do regresných modelov. Akceptované boli premenné, ktorých prínos k vysvetleniu variability závislej premennej bol štatisticky významný na hladine 0,05. Výsledky boli spracované v štatistickom programe SPSS 18.

3.4 Výsledky

V tejto časti popíšeme výsledky multivariačnej regresnej analýzy – finálne modely pre celkovú sociálnu pohodu v prostredí školy, ako aj pre jej jednotlivé dimenzie. V tabuľke 1 sú uvedené akceptované regresné modely pre celkovú sociálnu pohodu v prostredí školy a tiež pre jej dimenzie – sociálnu integráciu, sociálne prijatie, spoluúčasť na spoločenskom dianí, sociálnu aktualizáciu a sociálnu súdržnosť. Smerovosť vzťahov je vyjadrená znamienkom koeficientu beta.

Regresný model pre celkovú sociálnu pohodu v školskom prostredí vysvetľuje 25,6 % variability závislej premennej. Na vysvetlení rozptylu premennej sa podieľali odmeraný a starostlivý typ suportívneho správania riaditeľa školy, osobnostné črty učiteľov: neurotizmus, prívetivosť a dominantnosť.

Na vysvetlení variancie sociálnej integrácie sa podieľali angažovaný typ suportívneho správania, svedomitosť, neurotizmus a osobnostná črta chladnosť. Regresný model vysvetľuje 20,3 % variability premennej.

Regresný model pre dimenziu sociálne prijatie vysvetľuje 23,1 % variability premennej, pričom sa na jej vysvetlení podieľajú odmeraný a angažovaný typ suportívneho správania riaditeľa školy, osobnostné črty dominantnosť a prívetivosť.

Ďalšou zo sledovaných dimenzií sociálnej pohody v prostredí školy bola spoluúčasť na spoločenskom dianí, regresný model vysvetlil 18,9 % variability premennej, pričom do modelu boli zaradené osobnostné črty svedomitosť, introverzia, dominantnosť a odmeraný typ suportívneho správania riaditeľa školy.

Model vysvetľujúci variabilitu sociálnej aktualizácie mal z uvedených modelov najnižšiu explanatórnu silu, vysvetlil 12,2 % variability závislej premennej. Na vysvetlení rozptylu premennej sa podieľali: angažovaný typ suportívneho správania, neurotizmus a introverzia.

Variabilitu dimenzie sociálna súdržnosť vysvetľujú osobnostné premenné neurotizmus, reziliencia, dominantnosť a odmeraný typ suportívneho správania riaditeľa. Model celkovo vysvetľuje 20 % variability závisle premennej.

Na vysvetlení variancie sociálnej pohody v prostredí školy sme zaznamenali výrazný podiel suportívneho správania riaditeľa školy. Predovšetkým išlo o také správanie, v ktorom boli v malej miere zastúpené prvky odmeraného správania (dištanc od problémov učiteľov, chýbanie emocionálnej angažovanosti). V pozitívnom vzťahu k sociálnej pohode učiteľov v školskom prostredí je angažovaný typ správania riaditeľa vyznačujúci sa aktívnym zapojením, podporujúcim prístupom, poskytnutím ochrany a informácii, taký, ktorý je zdrojom entuziazmu.

Z osobnostných črt učiteľov sa na prežívaní sociálnej pohody v škole najviac podieľali neurotizmus resp. jeho nízke hodnoty a dominantnosť. Reziliencia sa vo významnej miere podieľala iba na vysvetlení dimenzie sociálna súdržnosť,

ktorá spočíva vo vnímaní sociálneho sveta ako logického, pochopiteľného, predpovedateľného a je sprevádzaná záujmom o spoločnosť a komunitu. Extroverzia nebola explicitne zaradená ani do jedného z regresných modelov, ale jej obsahový protipól introverzia sa podieľal na vysvetlení rozptylu dimenzií spoluúčasť na spoločenskom dianí a sociálna aktualizácia. Vzťah introverzie a uvedených dimenzií sociálnej pohody bol negatívny.

Tabuľka 1

Regresné modely pre sociálnu pohodu v prostredí školy a jej dimenzie

SOCIÁLNA POHODA – sumárne skóre ($F_{total}(5;248) = 17,022; p < ,000$), $R = ,505$							
premenná	R ² change	B	std. error	beta	T	p	R ²
odmeraný typ	0,146***	-0,296	0,063	-0,292	-4,721	0,000	0,256
neurotizmus	0,059***	-0,099	0,031	-0,185	-3,156	0,002	
prívetivosť	0,020*	0,183	0,082	0,125	2,250	0,025	
starostlivý typ	0,016*	0,153	0,066	0,143	2,310	0,022	
dominantnosť	0,014*	0,181	0,071	0,123	2,130	0,034	
(konštanta)		63,382	6,660		9,517	0,000	
SOCIÁLNA INTEGRÁCIA ($F_{total}(4;249) = 15,882; p < ,000$), $R = ,451$							
premenná	R ² change	B	std. error	beta	T	p	R ²
angažov. typ	0,115***	0,120	0,024	0,285	4,921	0,000	0,203
svedomitosť	0,057***	0,036	0,014	0,164	2,621	0,009	
neurotizmus	0,018*	-0,029	0,013	-0,129	-2,190	0,029	
chladnosť	0,013*	-0,071	0,035	-0,125	-2,011	0,045	
(konštanta)		10,274	2,609		3,937	0,000	
SOCIÁLNE PRIJATIE ($F_{total}(4;249) = 18,712; p < ,000$), $R = ,481$							
premenná	R ² change	B	std. error	beta	T	p	R ²
odmeraný typ	0,143***	-0,107	0,023	-0,289	-4,793	0,000	0,231
angažov. typ	0,048***	0,085	0,022	0,234	3,842	0,000	
dominantnosť	0,027**	0,071	0,025	0,158	2,819	0,005	
prívetivosť	0,013*	0,061	0,030	0,114	2,024	0,044	
(konštanta)		8,454	2,083		4,059	0,000	
SPOLUÚČASŤ NA SPOLOČENSKOM DIANÍ ($F_{total}(4;249) = 14,523; p < ,000$), $R = ,435$							
premenná	R ² change	B	std. error	beta	T	p	R ²
svedomitosť	0,102***	0,031	0,012	0,170	2,655	0,008	0,189
introverzia	0,042**	-0,075	0,026	-0,180	-2,866	0,005	
dominantnosť	0,022*	0,079	0,026	0,185	3,042	0,003	
odmeraný typ	0,023**	-0,056	0,021	-0,159	-2,666	0,008	
(konštanta)		12,358	1,914		6,455	0,000	

Tabuľka 1
Pokračovanie

SOCIÁLNA AKTUALIZÁCIA ($F_{\text{total}}(3;250) = 11,553; p < ,000$), $R = ,349$							
premenná	R ² change	B	std. error	beta	T	p	R ²
angažov. typ	0,071***	0,088	0,023	0,227	3,760	0,000	0,122
neurotizmus	0,035**	-0,031	0,013	-0,148	-2,334	0,020	
introverzia	0,016*	-0,062	0,029	-0,133	-2,121	0,035	
(konštanta)		12,419	1,441		8,620	0,000	
SOCIÁLNA SÚDRŽNOSŤ ($F_{\text{total}}(4;249) = 15,533; p < ,000$), $R = ,447$							
premenná	R ² change	B	std. error	beta	T	p	R ²
neurotizmus	0,098***	-0,033	0,013	-0,159	-2,481	0,014	0,200
reziliencia	0,039**	0,151	0,049	0,193	3,122	0,002	
odmeraný typ	0,036**	-0,085	0,023	-0,218	-3,758	0,000	
dominantnosť	0,027**	0,082	0,029	0,173	2,874	0,004	
(konštanta)		14,124	2,037		6,935	0,000	

Poznámka: * $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$; hodnota „,000“ v kolónke p znamená: $p < 0,001$.

4 Zhrnutie výsledkov, diskusia

Podobne ako v iných výskumných štúdiách (Gomez et al., 2009; Van den Berg & Pitariu, 2005) aj v našej práci sa potvrdilo, že na vysvetlení subjektívnej a sociálnej pohody sa významne podieľali osobnostné faktory, konkrétne emocionálna stabilita, dominantnosť, svedomitosť a prívetivosť. Osobnostná črta extroverzia, ktorá je považovaná za determinant subjektívnej pohody, nebola priamo do regresných modelov zaradená, ale potvrdil sa významný podiel introverzie resp. opačného pólu extroverzie na vysvetlení variability dvoch z piatich dimenzií sociálnej pohody učiteľov v prostredí školy. Naše výsledky sú v súlade s tvrdeniami iných autorov, ktorí považujú neurotizmus za lepší prediktor ako extroverziu (Libran, 2006; Tišanská & Kožený, 2004). Napríklad podľa Vittersa (2001) sa extroverzia podieľa na vysvetlení subjektívnej pohody iba 1 %, pričom emocionálna stabilita až 34 %. Dalo by sa zhrnúť, že čím je učiteľ emocionálne stabilnejší, čím viac vie presadiť svoje potreby, požiadavky a ciele, čím má viac rozvinuté vôľové vlastnosti, je cieľavedomejší, schopný regulovať impulzy, ale aj prívetivejší v sociálnych vzťahoch a menej uzavretý a samotársky, tým v školskom prostredí prežíva vyššiu mieru sociálnej pohody.

Interpersonálne charakteristiky, konkrétne typy správania riaditeľa školy v situáciách, keď učitelia potrebujú pomoc a podporu, sa ukázali byť významnými vysvetľujúcimi premennými sociálnej pohody. Najsilnejší podiel na vysvetlení rozptylu sociálnej pohody učiteľov v škole malo správanie riaditeľa, pre ktoré bolo príznačné, že sa v situáciách, keď učitelia potrebovali pomoc a podporu od nich nedištancoval a neodmietal ich t.j. jeho správanie neobsahovalo prvky odmeraného typu správania, ale bolo pre neho typické skôr správanie angažované, vyznačujúce sa podporou, aktívnym zapojením, poskytovaním pomoci a entuziazmom ako aj snahou o nabudenie vlastnej aktivity u učiteľov. Podiel na vysvetlení celkovej sociálnej pohody učiteľov malo aj správanie riaditeľa vyznačujúce sa rešpektom, trpezlivým načúvaním, náklonnosťou a poskytovaním emocionálnej opory. Korešponduje to s výpoveďami učiteľov, ako ich uvádzajú Dunlop a Macdonald (2004), týkajúcimi sa správania riaditeľa podporujúceho ich pocit pohody v školskom prostredí.

Čo sa týka jednotlivých dimenzií sociálnej pohody, môžeme na základe našich výsledkov konštatovať, že na vysvetlení celkovej variability premennej sociálna integrácia sa najviac podieľal angažovaný typ suportívneho správania riaditeľa. Hodnotu modelu zvýšili aj osobnostné premenné – svedomitosť, neurotizmus a chladnosť. Čím viac je riaditeľ školy pre učiteľov zdrojom entuziazmu, tým viac sa učitelia cítia byť súčasťou školskej komunity a tá sa pre nich stáva zdrojom opory a spokojnosti. Cieľavedomosť, spoľahlivosť a zodpovednosť samotných učiteľov, spolu s ich emocionálnou stabilitou, tiež prispieva k pocitu sociálneho začlenenia do komunity školy.

Dôvera a pozitívny postoj k ostatným členom školskej komunity je u učiteľov tým vyššia, čím je pre správanie riaditeľa školy príznačnejšie zapojenie sa do riešenia ich problémov, záujem a inšpirujúca stimulácia. Sociálna pohoda v dimenzii sociálne prijatie, je u učiteľov tým nižšia, čím sa riaditeľ školy správa voči nim odmietavejšie a dištancuje sa od ich problémov. Aj keď v prípade tejto dimenzie je namieste pri interpretácii opatrnosť z dôvodu nižšieho koeficientu reliability.

Výraznejší podiel interpersonálnych v porovnaní s osobnostnými premennými, sa prejavil aj pri vysvetlení variability sociálnej aktualizácie. Snaha riaditeľa školy podporiť aktivitu učiteľov, spojená s poskytovaním potrebných informácií a záujmu, zvyšuje v nich vieru, že školy sa stávajú lepším miestom pre všetkých a školský systém napreduje. K posilneniu tejto viery prispieva aj nižšia miera emocionálnej lability a introverzie u učiteľov. Model pre soci-

álnu aktualizáciu však vysvetľuje iba veľmi nízke percento variability závislej premennej, takže je nutné konštatovať, že iné premenné, ktoré v našom výskume neboli brané do úvahy sa pravdepodobne podieľajú na jej vysvetlení vo väčšej miere.

Na vysvetlení dimenzií sociálnej pohody spoluúčasť na spoločenskom dianí a sociálna súdržnosť sa viac podieľali osobnostné črty učiteľov ako interpersonálne premenné – typy suportívneho správania učiteľa. Čím je učiteľ cieľavedomejší, zodpovednejší, viac schopný organizovať svoje správanie a ovládať impulzy, tiež viac schopný presadiť sa a čím je menej uzavretý a samotársky, tým väčšie je jeho vedomie, že je prospešný pre školskú komunitu a že jeho prínos je ňou pozitívne hodnotený. Riaditeľ školy, ktorý sa od problémov učiteľov nedištančuje k tomuto vedomiu tiež prispieva. Aj tu je namieste z dôvodu nižšej hodnoty koeficientu α opatrnosť pri interpretácii zistení.

Na vysvetlení variability sociálnej súdržnosti, čiže na vnímaní školského prostredia ako predpovedateľného, pochopiteľného a logického sa z osobnostných črt učiteľov podieľa predovšetkým nízka miera neurotizmu – emocionálnej lability, vyššia miera reziliencie – schopnosti zotaviť sa po ťažkých a náročných udalostiach, vyššia miera dominantnosti, ale aj správanie riaditeľa školy, ktoré nie je učiteľmi vnímané ako odmietavé, dištančujúce a emocionálne nezaangažované. Nižšia vnútorná konzistentnosť škály zisťujúcej sociálnu súdržnosť nás vedie k tomu, aby sme uvedené závery prijali s výhradami.

Výsledky nášho výskumu by sme mohli uzavrieť konštatovaním, že na vysvetlení variancie dimenzií sociálnej pohody učiteľov našej výskumnej vzorky sa podieľali predovšetkým interpersonálne premenné – suportívne typy správania riaditeľa školy, konkrétne angažované správanie a absencia odmeraného správania, ale tiež osobnostné črty učiteľov, konkrétne emocionálna stabilita, schopnosť presadiť sa, prívetivé správanie v interpersonálnych vzťahoch, ochota spolupracovať, pomáhať a altruizmus. Sú to prvky, ktoré sú charakteristické pre tzv. otvorenú klímu školy, ako ju popisuje Gavora a Braunová (2010). Pozitívny účinok sociálnej opory na subjektívnu pohodu, bez ohľadu na mieru pôsobiaceho stresu uvádzajú napríklad aj Terry, Nielsen a Perchard (1993, podľa Šolcová & Kebza, 1999).

Zistenia, ku ktorým sme v práci dospeli sú v mnohom očakávané a logické. To, čo sme mohli na základe úsudku predpokladať, sa výskumne preukázalo. Existuje mnoho štúdií, ktoré sa venujú problematike subjektívnej a sociálnej pohody a jej činiteľom, naša práca sa však zameriava konkrétne na učiteľov

základných škôl. Zaujímalo nás vzájomné prepojenie vybraných činiteľov, ktoré sa na ich pohode podieľajú. Výsledky, ku ktorým sme dospeli majú svoje obmedzenia, týkajúce sa jednak výskumnej vzorky, ktorá bola konštruovaná na základe dostupnosti a nie je reprezentatívnou vzorkou učiteľov základných škôl Košického a Prešovského kraja. Ďalšie obmedzenie sa týka samotných výskumných nástrojov, slovenské adaptácie použitých dotazníkov by si žiadali ešte ďalšie úpravy, pretože niektoré z ukazovateľov reliability boli nižšie. Taktiež by bolo vhodné overiť konštruktívnu validitu výskumných nástrojov a adaptovať ich na naše kultúrne prostredie. V budúcnosti uvažujeme o vytvorení skrátených verzií dotazníkov, pretože pôvodné verzie sú dlhé a celá testová batéria bola náročná na vyplňanie z hľadiska času, ale aj pozornosti a trpezlivosti respondentov.

Za jednu zo slabších stránok štúdie je možné považovať to, že niektoré z modelov vysvetľujú pomerne nízke percento variability závislej premennej. Dôvodom môže byť fakt, že mimo nášho skúmania ostali iné relevantné premenné, ale aj možná nepresnosť výskumných nástrojov. Uvedené modely sme sa napriek tomu rozhodli v práci uviesť a to jednak pre úplnosť získaných údajov, ale aj z toho dôvodu, že vzťahy medzi nezávislou a závislou premennou boli napriek celkovo nízkemu percentu vysvetlenej variability štatisticky významné a model ako taký je logický a zistené vzťahy sú zmysluplné. Napriek tomu interpretácia daných modelov musí byť opatrná.

Sme si vedomé toho, že nezávislé premenné, ktoré vstupovali do modelov nepokrývajú celé spektrum činiteľov, ktoré sú v súčasnej odbornej literatúre uvádzané v súvislosti so subjektívnou a sociálnou pohodou. Opomenuli sme socioekonomické a demografické činitele (vzorka učiteľov sa však javila byť z tohto hľadiska pomerne vyrovnaná), širšie spektrum sociálnych vzťahov a zdrojov poskytovanej opory, ako aj súlad medzi osobnými očakávaniami, hodnotami, cieľmi a reálnou skutočnosťou. Bolo by tiež namieste zaoberať sa premennými, ktoré tvoria obsah dimenzií psychologického well-beingu ako ho chápu Ryffová a Keyes (1995) vrátane konštruktú zmyslu života a životných cieľov v ponímaní Kingovej et al. (2006), Kováča (2007), či Halamu a Dědové (2007). Uvedená štúdia je súčasťou rozsiahlejšej štúdie zaoberajúcej sa aj vysvetľujúcimi premennými afektívneho komponentu subjektívnej pohody učiteľov a ich spokojnosti so životom a jeho jednotlivými oblasťami, ale v súčasnej podobe je predovšetkým predbežnou analýzou načrtnutých problémov, ktoré si vyžadujú ďalší komplexnejší výskum zohľadňujúci čo najširšiu škálu možných prediktorov subjektívnej a sociálnej pohody.

V budúcnosti by sme odporúčali v skúmaní danej problematiky pokračovať, zahrnúť čo najväčšie množstvo relevantných premenných a skúmať aj ich vzájomné interakcie. Závery takýto výskumov by mohli viesť k odporúčaniam smerom k vedeniu škôl, s cieľom rozšíriť a konkretizovať možnosti smerujúce k zlepšeniu atmosféry a zvýšeniu pohody v školách.

5 Záver

Regresné modely potvrdili významný podiel sociálnej opory, v zmysle podporívneho správania riaditeľa školy na vysvetlení variability sociálnej pohody učiteľov v prostredí školy. Podporujúcim sa javí byť predovšetkým správanie riaditeľa školy, ktoré sa vyznačuje aktívnou zaangažovanosťou, záujmom, poskytovaním emocionálnej opory, ale aj potrebných informácií. V opačnom smere pôsobí najmä odmerané, dištancujúce a odmietavé správanie, bez nadradenosti, ale aj emocionálnej zaangažovanosti.

Otázka fyzického a zvlášť psychického zdravia učiteľov, ako i zvyšovanie úrovne ich subjektívnej a sociálnej pohody je kľúčová pre zlepšenie celkovej atmosféry na školách. Naše výskumné výsledky naznačujú cestu, ktorou sa možno uberať pri naplňaní tohto cieľa. Práca učiteľa sa vyznačuje mnohoročnosťou a kladie vysoké požiadavky na jeho osobnostné vlastnosti, vedomosti, schopnosti, zručnosti a spôsobilosti. Iba osobnostne a morálne zrelý učiteľ môže zvládnuť nároky, ktoré sú na neho kladené a byť, ako to uvádza Provaník et al. (1985), modelom duševne zdravej osobnosti, tým, ktorého postoje a názory budú žiaci s väčšou pravdepodobnosťou akceptovať, čo môže byť prínosné pri implementácii programov prevencie a pri šírení myšlienok zdravého životného štýlu.

Literatúra

- Albuquerque, I., de Lima, M. P., Figueiredo, C., & Matos, M. (2012). Subjective well-being structure: Confirmatory factor analysis in a teachers' Portuguese sample. *Social Indicators Research, 105*(3), 569–580.
- Blatný, M. (2005). Osobnostní předpoklady sebehodnocení a životní spokojenosti: shody a rozdíly. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza, & I. Šolcová (Eds.), *Psychosociální souvislosti osobní pohody* (s. 83–107). Brno: Masarykova Univerzita a Nakladatelství MSD.
- Coady, C. A., Kent, V. D., & Davis, P. W. (1990). Burnout among social workers working with patients with cystic fibrosis. *Health and Social Work, 15*(2), 116–124.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principal's efforts to empower teachers. Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House, 73*(6), 349–353.

- Dunlop, C. A., & Macdonald, E. B. (2004). *The teachers health and wellbeing study in Scotland*. Edinburgh: NHS Health Scotland, Woodburn House.
- Džuka, J. (2004). Kvalita života a subjektívna pohoda – teórie a modely, podobnosť a rozdiely. In *Psychologické dimenzie kvality života* (s. 42–53). Prešov: Prešovská univerzita. Dostupné z <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Dzuka3/index.htm>
- Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The Hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77(4), 1025–1050.
- Gavora, P., Mareš, J., & Den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 126–145.
- Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
- Gomez, V., Krings, F., Bangerter, A., & Grob, A. (2009). The influence of personality and life events on subjective well-being from a life span perspective. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 345–354.
- Halama, P., & Dědová, M. (2007). Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: Do they explain residual variance not predicted by personality traits? *Studia psychologica*, 49(3), 191–200.
- Hayes, N., & Joseph, S. (2003). Big 5 correlates of three measures of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 723–727.
- Hřebíčková, M., Blatný, M., & Jelínek, M. (2010). Osobnost jako preditor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie*, 54(1), 31–41.
- Chung, Mc., & Harding, C. (2009). Investigating burnout and psychological well-being of staff working with people with intellectual disabilities and challenging behaviour: The role of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(6), 503–591.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.
- Janíková, M. (2010). Odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(1), 60–79.
- Joshanloo, M., & Nosratabadi, M. (2009). Levels of mental health continuum and personality traits. *Social Indicators Research*, 90(2), 211–224.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140.
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1–10.
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (s. 45–62). New York: Oxford University Press.
- King, L. A., Hicks, J.A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affects and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179–196.
- Kinman, G., Wray, S., & Stragne, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(7), 843–856.
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3(1), 44–57.
- Kováč, D. (2007). Psychology of the quality of life in the activities of Slovak psychologists. *Studia Psychologica*, 49(2), 101–116.

- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723.
- Libran, E. C. (2006). Personality dimensions and subjective well-being. *Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 38–44.
- Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout. A review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255–266.
- Mareš, J. (2001). Sociální opora. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 3* (s. 87–93). Brno, Nakl. Pavel Křepela.
- Mlčák, Z. (2002). Psychická zátěž učitelů a sociálně suportivní chování ředitele školy. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 4* (s. 27–38). Brno: Nakl. Pavel Křepela.
- Myers, D. G. (2003). Close relationship and quality of life. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being. The foundations of hedonic psychology* (s. 374–391). New York: Russell Sage Foundation.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1997). The new scientific pursuit of happiness. *Harvard Mental Health Letter*, 4(2), 4–7.
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336.
- Provazník, K. et al. (1985). *Hygiena školní práce*. Praha: Avicenum.
- Rey, L., & Extremera, N. (2011). Social support as mediator of perceived emotional intelligence and life satisfaction in a sample of teachers. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401–412.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128.
- Ruiz, V. M. (2005). The five-factor model of personality, subjective well-being and social adaptation. Generalizability to the Spanish context. *Psychological Reports*, 96(3), 863–866.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39.
- Sakoda, Z., Tanaka, K., & Fuchigami, K. (2004). Teachers' perception of social support from principals. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 52(4), 448–457.
- Shirey, M. R. (2004). Social support in the workplace: Nurse leader implications. *Nursing Economics*, 22(6), 313–319.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., & Christopher, P. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200.
- Suldo, S. M., Mihalas, S. T., Powell, H. A., & Witte, R. B. (2008). Ecological predictors of substance use in middle school students. *School Psychology Quarterly*, 23(3), 373–388.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43(1), 19–38.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (2005). Prediktory osobní pohody (Well-Being) u reprezentativního souboru české populace. *Československá psychologie*, 49(3), 1–8.

- Tišanská, L., & Kožený, J. (2004). Osobnosť, anticipovaná sociálna opora a adaptece seniorek na stárnutie: test modelu životnej spokojnosti. *Československá psychologie*, 48(1), 27–37.
- Trapnell, P. D., & Wiggins, J. S. (1990). Extension of the interpersonal adjective scales to include the big five dimensions of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(4), 781–790.
- Trobst, K. K. (2000). An interpersonal conceptualization and quantification of social support transactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(8), 971–986.
- Ústav informácií a prognóz školstva. *Štatistická ročenka 2010*. Dostupné z <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>
- Van Den Berg, P. T., & Pitariu, H. (2005). The relationship between personality and well-being during societal change. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 229–234.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rossel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83(3), 447–463.
- Vittersø, J. (2001). Personality traits and subjective well-being: Emotional stability, not extroversion, is probably the important predictor. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 903–914.
- Weiss, A., Bates, T. C., & Luciano, M. (2008). Happiness is a personal(ity) thing – The genetics of personality and well-being in a representative sample. *Psychological Science*, 19(3), 205–210.

Autori

PhDr. Anna Janovská, PhD., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Šrobárova 2
041 80 Košice, Slovenská republika, e-mail: anna.janovska@upjs.sk

doc. PhDr. Oľga Orosová, CSc., mim. prof., Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogickej psychológie a psychológie zdravia, Šrobárova 2
041 80 Košice, Slovenská republika, e-mail: olga.orosova@upjs.sk

The share of personal and interpersonal factors in explaining social well-being of teachers

Abstract: The aim of the presented study was to establish the share of personality variables and social support from school headteachers in explaining variance of social well-being of teachers. We utilized the concept of social well-being as stated by Keyes (1998). The questionnaire IASR-B5 (Trapnell & Wiggins, 1990) was used to detect personality traits and The Brief Resilience Scale (Smith et al., 2008) to detect the level of resilience. Providing of social support was measured by the SAS-C scale (Trobst, 2000) based on circumplex model of interpersonal behaviour, describing eight types of supportive behaviour. The research sample consisted of 256 primary

school teachers. The results were processed by multivariate linear regression analysis. Regression models confirmed a significant share of supportive behaviour of school headteachers in explaining variance of social well-being variables.

Keywords: social well-being, personality traits, resilience, supportive behaviour, teachers

Pančocha, K. et al. (2012). *Celoživotní inkluzivní vzdělávání – možnosti a perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Publikace představuje výzkumná šetření z oblasti speciální pedagogiky se zaměřením na inkluzivní vzdělávání v průběhu celého života jedince a na širší rámec sociální inkluze. Autoři v jednotlivých kapitolách představují různé přístupy ke zkoumání inkluzivního prostředí v oblasti školní i mimoškolní. Koncept inkluze neboli plné participace se totiž netýká jen období školní docházky, ale překračuje hranice dětství a adolescence a pokrývá období dospělosti i stáří.

Janko, T. (2012). *Nonverbální prvky v učebnicích zeměpisu jako nástroj didaktické transformace*. Brno: Masarykova univerzita.

Publikace se zaměřuje na problematiku nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu pro základní školy a jejich hodnocení z hlediska potenciálu napomáhat při porozumění učivu. Východiskem je předpoklad, že efektivní fungování nonverbálních prvků jako didaktických prostředků může být posíleno jejich odpovídajícím ztvárněním. K vysvětlování je přistupováno z hlediska teorie učebnic a prostřednictvím konceptů didaktické transformace a zprostředkovávání vzdělávacího obsahu. Jádrem publikace je představení výzkumu, který se zaměřoval na posuzování typů nonverbálních prvků v učebnicích zeměpisu. Kromě toho bylo zjišťováno žákovské hodnocení kvalit nonverbálních prvků. Výsledky výzkumu odpovídají na otázky týkající se didaktické vybavenosti současných českých učebnic zeměpisu pro základní školy.

<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp30.pdf>