

Vplyv výcviku sociálnej kompetencie učiteľov na osobnostné a interpersonálne premenné

The influence of social competence training of teachers on personality and interpersonal variables

LUCIA RAPSOVÁ*

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Dražovská 4, 949 01 Nitra, lrapsova@ukf.sk

Abstrakt: V príspevku informujeme o čiastkových výsledkoch výskumu, ktorého cieľom bolo navrhnúť a experimentálne overiť efektivitu výcvikového programu zameraného na rozvoj sociálnej kompetencie učiteľov. Naším hlavným zámerom bolo rozvinúť sociálne kompetencie učiteľov a prispieť tak zároveň k posilneniu ich profesijných kompetencií. Výskumným cieľom bolo zistiť, či a ako zámerná stimulácia sociálnej kompetencie učiteľov vo forme výcviku ovplyvní úroveň sledovaných osobnostných a interpersonálnych premenných. Na sledovanie osobnostných premenných prostredníctvom dvoch testových meraní v experimentálnej a kontrolnej skupine v úvode a na záver sociálno-psychologického výcviku, sme použili dotazník NEO-FFI, interpersonálne premenné boli merané dotazníkom ICL. V experimentálnej skupine, ktorá absolvovala výcvik, sme zaznamenali štatisticky významné zvýšenie hodnôt v osobnostných faktoroch E (extraverzia) a P (prívetivosť) na hladine významnosti 0,01, zvýšenie hodnôt v premenných O (otvorenosť voči skúsenosti) a S (svedomitosť) na hladine významnosti 0,05 a zníženie hodnôt premennej N (neurotizmus) na hladine významnosti 0,01. Taktiež sme pozorovali štatisticky významné zníženie hodnôt v oktantoch DE (agresivita a hostilita), FG (nedôverčivá rezistencia), HI (submisivita) a JK (slabošská závislosť) a štatisticky významné zvýšenie hodnôt v oktantoch BC (sebestačné sebaapresadzovanie) a LM (afiliácia) na hladine významnosti 0,01. Tieto zistenia možno interpretovať v zmysle posunu správania účastníkov výcviku k adaptívnejším formám, vďaka ktorým dokážu lepšie plniť svoje sociálne a pracovné roly.

Kľúčová slova: výcvik sociálnej kompetencie; sociálna kompetencia; osobnostné premenné; interpersonálne premenné; učiteľ

Abstract: In the article, we report on the partial results of the research, the goal of which was to design and experimentally verify the effectiveness of a training program aimed at developing the social competence of teachers. Our main intention was to develop the social competences of teachers and contribute to the strengthening of their professional competences at the same time. The research goal was to find out if and how the deliberate stimulation of the social competence of teachers in the form of training will affect the level of the monitored personality and interpersonal variables. To monitor personality variables through two test measurements in the experimental and control groups at the beginning and at the end of the socialpsychological training, we used the NEO-FFI questionnaire, interpersonal variables were measured by the ICL questionnaire. In the experimental group which participated in the training, we noticed a statistically significant increase in the values of personality factors E (extraversion) and K (kindness) at the level of significance 0,01; an increase in the values of the variables O (openness to experience) and C (conscientiousness) at the level of significance 0,05, and a decrease in the values of the variable N (neuroticism) at the level of significance 0,01. We also observed statistically significant decreases in the values of the octants DE (aggression and hostility), FG (distrustful resistance), HI (submissiveness) and JK (weak dependence), and statistically significant increases in the values of the octants BC (self-assertion) and LM (affiliation) at the 0.01 level of significance. It is possible to interpret these findings as a shift in trainees' behaviour towards more adaptive forms. In this way, they can fulfil their social and occupational roles better.

Keywords: social competence training; social competence; personality variables; interpersonal variables; the teacher

1 Teoretické východiská

Pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu je nesmierne dôležitý partnerský a priateľský vzťah medzi učiteľom a žiakmi. Od tohto vzťahu sa následne odvíja

aj dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov, motivácia žiakov a mnoho i. Sme názoru, že k vytvoreniu takéhoto partnerského vzťahu môže dopomôcť práve ten učiteľ, ktorý disponuje takými sociálnymi kompetenciami,

ktoré prispievajú k efektívnejšiemu využívaniu jeho schopností, a následne aj k dosahovaniu stanovených cieľov.

Naším hlavným zámerom bolo rozvinúť sociálne kompetencie učiteľov a prispieť tak zároveň k posilneniu ich profesijných kompetencií. Práve sociálnu kompetenciu považujeme za rozhodujúcu vo vzťahu ku kvalitnému výkonu tejto profesie.

Súhlasíme s viacerými odborníkmi (Popelková, Solárová, Zatková, 2003, Hupková, 2010 a i.), ktorí tvrdia, že najúčinnjším nástrojom rozvoja sociálnej kompetencie učiteľov je realizácia sociálno-psychologického výcviku.

Sociálno-psychologický výcvik je zhustený sociálny proces, kedy sa proces učenia dotýka sociálneho správania a je vyvolaný zosilnenými a opakovanými kognitívnymi a emocionálnymi reakciami (Kollárik a kol., 1992, Hamranová, 2009, Hupková, 2011). Možno teda povedať, že ide o osobne prežitú skúsenosť, ktorá je prepojená s teoretickými poznatkami, ktoré vychádzajú z teórií aktívneho sociálneho učenia. Dôležitou súčasťou výcviku je tréner, ktorý má za úlohu pripraviť, štruktúrovať a prispôbiť jednotlivé aktivity (Hupková, 2011, Müller de Morais, Rapsová, 2017).

Pre potreby nášho výskumu sme vytvorili výcvikový program pozostávajúci z pätnástich osemhodinových stretnutí, ktoré sme tematicky zamerali na jednotlivé sociálne spôsobilosti (sebapercepcia, sociálna percepcia, sociálna komunikácia, asertívna komunikácia, riešenie konfliktov a zvládanie záťažových situácií). Stotožňujeme sa s tvrdením Komárkovej, Slaměníka, Výrosta (2001), ktorí práve tieto sociálne spôsobilosti zaraďujú medzi univerzálne a potrebné pre všetky profesie pracujúce s ľuďmi, medzi ktoré neodmysliteľne patrí i učiteľ.

Vychádzajúc z interpersonálneho a intrapersonálneho rámca sebadefinovania jednotlivca sme predpokladali, že sociálno-psychologický výcvik pri zisťovaní jeho efektivity počíta s ovplyvňovaním vonkajšej dimenzie interpersonálnych a sociálnych vzťahov, zároveň i s vplyvom na intrapsychické procesy a intrapsychickú dynamiku.

Osobnostné premenné v kombinácii so sociálnymi premennými, ktorých zlučiteľnosť vykazuje vyvážený vzťah, sú považované práve za atribút sociálnej kompetencie ako schopnosti jednotlivca úspešne interagovať v rôznych interpersonálnych situáciách (Rapsová, 2021).

2 Výskumné hypotézy

Našou nosnou úlohou bolo zistiť, či a ako zámerná stimulácia sociálnej kompetencie učiteľov vo forme sociálno-psychologického výcviku ovplyvní úroveň vybraných osobnostných a interpersonálnych premenných.

Pre potreby nášho výskumného šetrenia sme sformulovali nasledovné výskumné hypotézy:

Hypotézy vzťahujúce sa k vybraným osobnostným premenným:

H1 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „neurotizmus“.*

H2 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „extraverzia“.*

H3 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „otvorenosť voči skúsenosti“.*

H4 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „prívetivosť“.*

H5 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „svedomitosť“.*

Hypotézy vzťahujúce sa k vybraným interpersonálnym premenným:

H6 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „dominancia“.*

H7 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „sebestačné presadzovanie“.*

H8 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „agresivita“.*

H9 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „nedôverčivá rezistencia“.*

H10 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „submisivita“.*

H11 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „slabošská závislosť“.*

H12 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „afiliálnosť“.*

H13 *Predpokladáme, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „zodpovednosť“.*

3 Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z učiteľov/učiteľiek pôsobiacich na základných a stredných školách Nitrianskeho kraja v Slovenskej republike. Do experimentu bolo zapojených spolu 42 učiteľov/učiteľiek rovnomerne

rozdelených do experimentálnej (N = 21) a kontrolnej skupiny (N = 21). Počet skúmaných osôb v jednotlivých skupinách bol obmedzený kvôli požiadavkám na veľkosť výcvikovej skupiny. Riadili sme sa odporúčaniami viacerých trénerov a odborníkov (Popelková, Zaťková, 2009, Hupková, 2011 a i.) v oblasti vedenia sociálno-psychologického výcviku, ktorí tvrdia, že ak chceme dosiahnuť efektívnu prácu vo výcvikovej skupine, nemal by počet jej členov presiahnuť hranicu 25 členov. V experimentálnej skupine sme realizovali 120 hodinový sociálno-psychologický výcvik v trvaní približne pol roka. V kontrolnej skupine prebehli dve merania s absenciou sociálno-psychologického výcviku. V celom našom výskumnom súbore je značná dominancia žien, čo je istým špecifikom učiteľskej profesie. V experimentálnej skupine bolo až 87 % žien a v kontrolnej skupine bolo 86 % žien.

4 Výskumné metódy

Dizajn výskumu mal podobu experimentu. Pre účel nášho výskumu sme vytvorili experimentálnu skupinu, v ktorej sme realizovali sociálno-psychologický výcvik a kontrolnú skupinu, ktorú sme nepodrobili žiadnemu pôsobeniu.

Vo výskume sme sa zamerali na experimentálne overovanie vplyvu sociálno-psychologického výcviku na vybrané osobnostné premenné (N – neurotizmus, E – extravergia, O – otvorenosť voči skúsenosti, P – prívietivosť, S – svedomitosť), ktoré sme merali štandardizovaným multidimenzionálnym dotazníkom NEO-FFI (NEO päťfaktorový osobnostný inventár), ktorý vychádza z päťfaktorového modelu osobnosti nazývaného „BigFive“. Autormi dotazníka sú Costa a McCrae (1986). Slovenská verzia dotazníka pochádza od autorov Ruisela a Halamu (2007). Päťfaktorový model osobnosti predstavuje štruktúrny model črt osobnosti popisujúci celú osobnosť. BigFive predstavuje minimálny počet dimenzií nevyhnutných pre adekvátny popis osobnosti. Dotazník je použiteľný od 14 do 81 rokov a nemá časové obmedzenie (trvá zvyčajne 10–15 minút). Administrovaný materiál tvorí 60 položiek a testovaná osoba hodnotí položky pomocou 5-bodovej škály (0 – neplatí to pre mňa vôbec, 1 – platí to pre mňa len málo, 2 – ani

platí, ani neplatí, 3 – platí to pre mňa prevažne, 4 – platí to pre mňa úplne). Dotazník sa hodnotí pomocou stanovených základných dimenzií osobnosti – neurotizmus, extravergia, otvorenosť voči skúsenosti, prívietivosť, svedomitosť (Ruisel, Halama, 2007).

Na sledovanie vybraných interpersonálnych charakteristík osobnosti sme použili Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (Kožený, Ganický, 1976). ICL je multidimenzionálny štandardizovaný dotazník určený na sledovanie interpersonálneho správania dospelých jednotlivcov. Interpersonálne správanie je tu chápané ako vedomé alebo nevedomé procesy, ktoré jednotlivci používajú vo vzťahu k iným ľuďom. Osobnosť je tu autormi dotazníka definovaná ako viacúrovňové pletivo pozorovateľných vedomých či skrytých interpersonálnych prejavov jednotlivca, ktoré sú zamerané na redukciu úzkosti. Samotný interpersonálny systém je konštruovaný tak, aby na jednom kontinuu bolo možné zisťovať normálne, adaptívne aspekty správania, ako aj abnormálne, maladaptívne extrémny. Cieľom interpersonálnej diagnózy je určenie typu a súčasne tiež intenzity mechanizmov, ktoré jednotlivec používa v styku so svojím interpersonálnym okolím, s cieľom zabezpečiť pre seba čo najoptimálnejšie podmienky života. Administrovaný materiál tvorí 128 položiek vyjadrených prevažne v podobe adjektív. Testovaná osoba tu môže určovať, či ju jednotlivé adjektíva vystihujú vzhľadom k tomu, ako sa vníma ona sama, aká by chcela byť a ako ju vníma iná osoba z jej okolia. Dotazník ICL sme administrovali pred aplikáciou sociálno-psychologického výcviku a po jeho ukončení.

Dotazníky NEO-FFI a ICL sme administrovali pred realizáciou výcviku a po jeho ukončení (tabuľka 1).

5 Výsledky výskumu a diskusia

V tejto časti sumarizujeme výsledky nášho výskumu, ktorého primárnym cieľom bolo zistiť, či zámerná stimulácia sociálnej kompetencie vo forme nami vytvoreného a realizovaného 120 hodinového výcvikového programu, pozitívne ovplyvní úroveň sledovaných osobnostných a interpersonálnych charakteristík a podporí kultiváciu osobnosti učiteľov/učiteľiek.

Tab. 1 Experimentálny plán

Výskumný súbor	1. fáza		2. fáza	3. fáza	
	pretest		SPV	posttest	
	NEO-FFI	ICL		NEO-FFI	ICL
ES	áno	áno	áno	áno	áno
KS	áno	áno	nie	áno	áno

Poznámka: ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, NEO-FFI – NEO päťfaktorový osobnostný inventár, ICL – Dotazník interpersonálnej diagnózy, SPV – sociálno-psychologický výcvik

V **tabuľke 2** sú uvedené porovnania jednotlivých osobnostných premenných dotazníka NEO-FFI na celej úrovni experimentálnej skupiny. V experimentálnej skupine, ktorá absolvovala sociálno-psychologický výcvik štruktúrovaného typu, sme zistili štatisticky významný rozdiel vo všetkých osobnostných faktoroch (N, E, O, P, S).

V porovnaní meraní pred výcvikom a po výcviku sociálnej kompetencie sme u účastníkov experimentálnej skupiny zaznamenali štatisticky významné zvýšenie hodnôt v osobnostných faktoroch E (extraverzia) a P (prívetivosť) na hladine významnosti 0,01, zvýšenie hodnôt v premenných O (otvorenosť voči skúsenosti) a S (svedomitosť) na hladine významnosti 0,05 a zníženie hodnôt faktora N (neurotizmus) na hladine významnosti 0,01. V kontrolnej skupine sme nezaznamenali žiadne štatisticky významné zmeny.

V hypotéze H1, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „neurotizmus“, sa potvrdila. Pokles priemerných hodnôt tejto dimenzie poukazuje na emočne stabilnejšie, vyrovnanejšie a spokojnejšie správanie. Nižšie skórovania jednotlivci v neurotizme bývajú sebaistejší a spokojnejší so sebou samým, čo sa odzrkadľuje aj na ich pracovnom výkone. Dokážu sa lepšie ovládať a prekonávajú prekážky generovaním efektívnejších copingových stratégií. Práve neurotizmus je jedným z negatívnych faktorov, ktoré ovplyvňujú efektivitu interpersonálnych vzťahov, ktoré sú pre učiteľa v jeho práci dôležité. Práve emočnú stabilitu považujeme za nevyhnutný predpoklad pre výkon tejto profesie, nakoľko sa učiteľská profesia vyznačuje vysokou psychickou náročnosťou (zvyšujúce sa nároky, vykonávanie viacerých rozličných činností naraz, práca nadčas – domáca príprava, práca so žiakmi, zvyšujúci sa počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

v triedach a i.). Emocionálna stabilita je podľa Kollárika (1992) blízka emocionálnej zrelosti. Práve emocionálna nestálosť často bráni pracovným úspechom. Poukazujúc tiež na dôležitosť sociálnej kompetencie učiteľa, môžeme spomenúť zaujímavé zistenie Prospěchovej, Blížkovskej (2003), ktoré na vzorke 91 respondentov skúmali vzájomný vzťah osobnostných charakteristík a sociálnej kompetencie. Na meranie osobnostných charakteristík použili dotazník Big Five. Výsledky výskumu preukázali súvislosť osobnostných črt a sociálnej kompetencie v tom zmysle, že hlavnými prediktormi sociálnej kompetencie sú extraverzia a nízka miera neurotizmu.

Vzostup hodnôt v dimenziách osobnosti (E, O, P, S) naznačuje posun správania smerom k adaptívnejším formám.

Hypotéza H2, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „extraverzia“, sa potvrdila, čím sa preukázal posun správania k aktívnejšiemu, energickejšiemu, spontánnejšiu, optimistickjšiemu a spoločenskejšiemu správaniu. Barrick, Mount (2005) zistili, že extraverzia vysoko predikuje výkonnosť a úspešnosť v povolaniach, v ktorých dominuje medziľudský kontakt. K takýmto povolaniam bezpochyby patrí predovšetkým učiteľ. Podobne Mahony, Statson (2005) vo svojom výskume, do ktorého zahrnuli 192 študentov, dospeli k záverom, že extraverzia je osobnostným faktorom vyjadrovania vzťahov. Podľa Judge a kol. (1999) extraverzia predikuje v najväčšej miere vodcovstvo, manažovanie a organizovanie, čo patrí zvyčajne medzi činnosti učiteľa. V oblasti psychického zdravia je extraverzia chápaná pozitívne, predikuje celkovú životnú spokojnosť a mieru šťastia (Hayes, Joseph, 2003). Nižšie skóre v neurotizme (emočná stabilita) a vyššie skóre extraverzie sú príznačné pre spokojnosť s prácou (Roberts, 2001).

Tab. 2 Porovnanie osobnostných premenných v rámci experimentálnej skupiny

		Experimentálna skupina						
		N	M	SD	t	df	p	H
N	pred	21	21,24	7,49	4,806	20	0,000	H1
	po	21	17,95	5,04				
E	pred	21	28,43	3,97	-7,120	20	0,000	H2
	po	21	32,14	4,30				
O	pred	21	27,14	6,87	-2,355	20	0,029	H3
	po	21	28,48	6,10				
P	pred	21	32,24	5,75	-3,408	20	0,003	H4
	po	21	34,62	4,76				
S	pred	21	36,95	7,28	-2,726	20	0,013	H5
	po	21	39,14	4,69				

Poznámka: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota t-testu, df – stupne voľnosti, p – úroveň signifikancie, H – hypotéza, N – neurotizmus, E – extraverzia, O – otvorenosť voči skúsenosti, P – prívetivosť, S – svedomitosť

Potvrdila sa nám i hypotéza H3, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „otvorenosť voči skúsenosti“. Na základe zisteného možno hovoriť o adaptívnejších formách správania v zmysle nekonvenčného a tvorivého správania vyznačujúceho sa predovšetkým zvedavosťou. Otvorení jednotlivci pristupujú k úlohám kreatívnym spôsobom, čo je ďalším pozitívnym zistením, nakoľko sa práca učiteľa vyznačuje vysokými nárokmi na tvorivosť. Schwarz (2012) vo svojom výskume zistil, že otvorenosť voči skúsenosti zohráva veľký vplyv pri rozvoji takých kompetencií, pri ktorých sa získavajú nové poznatky a skúsenosti – napr. pri výcvikoch rôzneho zamerania.

Hypotéza H4, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „prívetivosť“, sa potvrdila. Vyššie skóre v osobnostnom faktore prívetivosť naznačuje posun k tolerantnému, ohľaduplnému a citlivému správaniu. Ruisel, Halama (2007) tvrdia, že práve faktor prívetivosti odhaduje jednotlivcovu interpersonálnu orientáciu. Prívetivý jednotlivec sa snaží vo svojej práci o pozitívne vzťahy s druhými, ktoré sú založené na pomoci. Podľa Barricka, Mounta (2005) prívetivosť predikuje i vyššiu výkonnosť v tímových prácach, ktorou sa práca učiteľa rozhodne vyznačuje. Weisová, Suss (2007) tvrdia, že ak chceme mať na zreteli sociálne charakteristiky osobnosti, máme sa zamerať práve na extravenziu a prívetivosť. Tieto faktory sú kľúčovými črtami umožňujúcimi jednotlivcovi zaangažovať iných a iným dovoliť, aby zaangažovali jeho, čo je tiež predpokladom kooperácie. Prívetiví jednotlivci sa dokážu ľahšie prispôbiť rôznym pracovným podmienkam a činnostiam, čo je žiaducou vlastnosťou, keďže je práca učiteľa sýtená celým spektrom rôznorodých činností.

Signifikantne významný rozdiel sme zaznamenali v experimentálnej skupine v záverečnom meraní v hodnotách osobnostnej premennej S (svedomitosť) v smere zvýšenia skóre v porovnaní so vstupným meraním. Na základe tohto zistenia môžeme potvrdiť hypotézu H5, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „svedomitosť“. Tieto zistenia možno interpretovať správaním, pre ktoré je charakteristické hlavne cieľavedomosť, zodpovednosť a spoľahlivosť. Barrick, Mount (2005) sa vo svojich výskumoch zameriavali na zistenie vzťahu osobnostných dimenzií (N, E, O, P, S) a pracovnej výkonnosti. Zistili, že vyššie hodnoty svedomitosti súvisia s dôslednejším plnením úloh, celkovým pracovným výkonom a efektivitou na rôznych pracovných miestach. Svedomití ľudia majú zmysel pre povinnosť a preto bývajú úspešnejší v práci (Kollárik, 1992). Svedomitosť predikuje dlhodobú spokojnosť v kariére a súvisí

s celkovou psychickou pohodou (Hayes, Joseph, 2003, Judge a kol., 1999). U učiteľa vyzdvihujeme také vôľové vlastnosti, ako pracovitosť, vytrvalosť a svedomitosť. Judge a kol. (1999) zistili, že emočná stabilita a svedomitosť majú vysoký súvis s výkonovou motiváciou. Domnievame sa, že predpoklad každého dobrého výkonu je určovaný nielen kompetenciami a podmienkami, ale i vnútornou motiváciou.

Napriek významnému rozdielom, ktoré sme našli v jednotlivých osobnostných premenných v experimentálnej skupine, považujeme za potrebné upozorniť na skutočnosť, že v rámci prístupu k osobnosti a osobnostným črtám existuje polemika týkajúca sa ich stability versus nestability. Práve stabilita osobnostných vlastností patrí k problémovým a diskutovaným oblastiam psychológie osobnosti v teoretickom i empirickom sledovaní. Výsledky viacerých štúdií poukazujú na značnú stabilitu osobnostných vlastností v čase (Harris, Brett, Johnson, Deary, 2016). Na základe našich zistení, ako aj zistení Popelkovej, Zatkovej (2009), ktoré realizovali podobný výskum, sme dospeli k názoru, že vplyvom zámernej a dlhodobej stimulácie možno dosiahnuť osobnostné zmeny. Otázna však stále ostáva stabilita týchto zmien v čase. Z uvedeného dôvodu by sme v budúcnosti pri takomto experimente odporúčali realizovať tiež merania aspoň po pol ročnom odstupe od ukončenia výcviku. Popelková, Zatková (2009) v rámci svojho výskumu uskutočnili merania jeden rok po absolvovaní intervenčného programu, kde sa preukázal spomedzi všetkých osobnostných faktorov štatisticky významný rozdiel v škále neurotizmus na hladine významnosti 0,05 (úroveň nižšej miery dlhodobého efektu). Z hľadiska stability zmeny v čase, tak Popelková, Zatková (2009) opäť podporili výsledky o vysokej stabilite osobnostných premenných. Rovnako i Blatný, Urbánek (2004) potvrdili svojím výskumom vysokú stabilitu osobnostných premenných, ktorú vysvetľujú vysokou stabilitou biologických základov neurotizmu a extravenzie, ktoré vyjadrujú bazálne osobnostné dispozície v oblasti emocionality a celkovej zameranosti osobnosti.

V **tabuľke 3** uvádzame porovnania jednotlivých oktantov dotazníka ICL na celej úrovni experimentálnej skupiny. V porovnaní dvoch testových meraní sme u participantov experimentálnej skupiny, ktorí absolvovali sociálno-psychologický výcvik štruktúrovaného typu, zaznamenali štatisticky významné zníženie hodnôt v oktantoch DE (agresivita a hostilita), FG (nedôverčivá rezistencia), HI (submisivita) a JK (slabošská závislosť) a štatisticky významné zvýšenie hodnôt v oktantoch BC (sebestačné sebaapresadzovanie) a LM (afiliácia) na hladine významnosti 0,01. V kontrolnej skupine sme nezaznamenali žiadne štatisticky významné zmeny.

Tab. 3 Porovnanie interpersonálnych premenných v rámci experimentálnej skupiny

		Experimentálna skupina						
		N	M	SD	t	df	p	H
PA	pred	21	7,38	2,97	-0,491	20	0,629	H6
	po	21	7,57	1,96				
BC	pred	21	7,43	1,86	-4,298	20	0,000	H7
	po	21	8,48	1,60				
DE	pred	21	6,71	3,29	5,552	20	0,000	H8
	po	21	4,57	1,86				
FG	pred	21	6,48	2,44	5,767	20	0,000	H9
	po	21	4,57	1,54				
HI	pred	21	6,43	2,99	4,812	20	0,000	H10
	po	21	4,52	1,81				
JK	pred	21	8,33	2,22	3,015	20	0,007	H11
	po	21	7,43	1,43				
LM	pred	21	10,24	2,12	-5,335	20	0,000	H12
	po	21	12,00	1,52				
NO	pred	21	9,33	2,59	1,581	20	0,130	H13
	po	21	9,00	2,14				

Poznámka: N – počet, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota t-testu, df – stupne volnosti, p – úroveň signifikancie, H – hypotéza, PA – moc a sila, BC – sebestačné sebaapresadzovanie, DE – agresivita a hostilita, FG – nedôverčivá rezistencia, HI – submisivita, JK – slabošská závislosť, LM – afiliácia, NO – protektívnosť

Pokles hodnôt v spomínaných oktantoch (DE, FG, HI, JK) naznačuje posun správania smerom k adaptívnejším formám.

Hypotéza H8, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „agresivita“, sa potvrdila, čím sa preukázal pokles tvrdohlavého, nekompromisného a závislého správania.

V interpersonálnej premennej FG (nedôverčivá rezistencia) sme v záverečnom meraní zaznamenali štatisticky významný pokles priemerných hodnôt v porovnaní s úvodným meraním, čo potvrdilo hypotézu H9, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „nedôverčivá rezistencia“. Na základe tohto zistenia možno hovoriť o adekvátnom kritickom správaní. Takýto jednotlivec kriticky pristupuje k všeobecne prijímaným konvenciám a formám interpersonálnych vzťahov. Tento jeho adekvátny skeptický pohľad a určitý stupeň kritickosti má zdravý vplyv na každú sociálnu skupinu, do ktorej patrí a s ktorou prichádza do interakcie.

Potvrdila sa nám i hypotéza H10, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „submisivita“. Hodnoty namerané v tejto premennej (HI) poukazujú na pokles tendencií k submisívnemu, skromnému

a plachému správaniu, ktoré jednotlivec vyvoláva vo svojom sociálnom prostredí.

Hypotéza H11, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zníži úroveň premennej „slabošská závislosť“, sa potvrdila. Zníženie hodnôt v tejto interpersonálnej premennej (JK) poukazuje na pokles závislého, poddajného konformného správania a potreby vyžadovať pomoc a zainteresovanie iných jednotlivcov do riešenia vlastných úloh. Mierne adaptívna forma sa vyznačuje dôverčivou konformitou, ktorá sa prejavuje primerane k danej sociálnej situácii.

Nárast hodnôt v oktantoch (BC, LM) naznačuje taktiež posun správania smerom k adaptívnejším formám. Štatisticky významný rozdiel sme zachytili v hodnotách diagnostického kritéria BC (sebestačné sebaapresadzovanie) v smere zvýšenia skóre v postteste oproti pretestu. Na základe uvedeného možno konštatovať, že hypotéza H7, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „sebestačné presadzovanie“, sa potvrdila. Nárast hodnôt nameraných v tejto interpersonálnej premennej (BC) poukazuje na posun správania k adaptívnejším formám v zmysle zníženia egocentrického správania. Adaptívna miera sa prejavuje sebadôverou a nezávislosťou, ktoré sú považované za jedny z najsúspešnejších sociálnych techník.

V interpersonálnej premennej LM (afiliácia) sme zaznamenali v experimentálnej skupine signifikantné zvýšenie hodnoty v záverečnom meraní, čím sa potvrdila hypotéza H12, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálnopsychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „afiliálnosť“. Vo vzťahu k týmto výsledkom možno hovoriť o poklese hyperafiliantného správania, a zároveň o posilnení kooperatívneho a priateľského extravertného správania. Títo jednotlivci sa prejavujú priateľským, extravertným správaním a ochotou spolupracovať, vďaka čomu si dokážu budovať pozitívne sociálne vzťahy a väzby k ostatným. Snažia sa vyhýbať konfliktným situáciám, no v prípade potreby ich dokážu efektívne riešiť v podobe uzatvorenia kompromisu.

V interpersonálnej premennej NO (protektívnosť) sme v experimentálnej skupine v porovnaní pretestu a postestu zaznamenali pokles priemerných hodnôt o 0,33 bodu. Tieto zmeny však nie sú štatisticky významné. Uvedené zistenie nie je v zhode s našim predpokladom, nakoľko sme očakávali štatisticky výrazné zvýšenie hodnôt tejto premennej. Môžeme konštatovať, že hypotéza H13, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „zodpovednosť“, sa nepotvrdila. Hodnoty tohto diagnostického kritéria (NO) boli však v úvodnom meraní v pásme adaptívnej formy, kde možno hovoriť o protektívnom správaní, ktoré patrí k najkonštruktívnejším typom správania a je charakterizované zodpovednosťou, ohľaduplnosťou a nezávislosťou.

V oktante PA (moc a sila) evidujeme u participantov experimentálnej skupiny v druhom meraní nárast hodnôt len o 0,19 bodu v porovnaní s prvým meraním, čím sa nepreukázala štatistická významnosť týchto zmien. Hypotéza H6, v ktorej sme predpokladali, že aplikáciou sociálno-psychologického výcviku sa v experimentálnej skupine štatisticky významne zvýši úroveň premennej „dominancia“, sa nepotvrdila. Opäť možno konštatovať, že hodnoty namerané počas vstupného merania sa nachádzali v pásme adaptívneho správania, pre ktoré je typické energické kompetentné správanie a autorita, ktorá je daná predovšetkým schopnosťami jednotlivca.

6 Limity výskumu a návrhy na jeho zlepšenie

V našom výskume evidujeme niekoľko limitov. Domnievame sa, že ich korekciou by sa mohli posunúť výsledky na vyššiu úroveň.

Náš výcvikový program sme realizovali prostredníctvom pätnástich osemhodinových stretnutí (spolu 120 hodín) počas približne pol roka. Síce viacerí autori (Gillernová, Štětovská, 2001, Hupková, 2011, Silberman, Auerbach, 2007) hovoria o efektoch rozvoja príslušných spôsobilostí už pri výcvikoch, ktoré trvajú viac ako 30 hodín, no my sa domnievame a odporúčame

dlhodobejší zásah, ktorý dokáže podľa nás zaručiť pokračujúci efekt výcviku i vo vzdialenom časovom horizonte.

Ďalším možným nedostatkom môže byť absencia analýzy výcvikových potrieb učiteľov/učiteľiek. Výcvikový program sme zostavili na základe charakteristík a špecifik práce učiteľa zohľadňujúc jeho potrebné osobnostné predpoklady, ako aj všetky požiadavky kladené na výkon tejto profesie, nevynímajúc zvýšenú potrebu rozvoja sociálnej kompetencie učiteľa. Pred samotnou realizáciou výcviku sme dokonca mapovali i očakávanie účastníkov, ktoré sme sa snažili naplniť, no napriek všetkému hore uvedenému, nemôžeme hovoriť o analýze výcvikových potrieb v pravom zmysle slova. Odporúčame preto do budúcnosti spomínanú analýzu výcvikových potrieb učiteľov zrealizovať, pretože je nevyhnutným podkladom k efektívnej príprave výcvikového programu a k dosiahnutiu lepších výsledkov.

V súvislosti s doteraz spomínaným, by bolo potrebné zabezpečiť realizáciu sociálno-psychologického výcviku dlhodobého a pravidelného charakteru. Výcvikový program by mal byť zostavený na základe dôkladnej analýzy výcvikových potrieb a mal by zodpovedať individuálnym potrebám účastníkov, prihliadajúc na reálne možnosti dosiahnutia stanovených cieľov. Vo vzťahu k uvedenému možno hovoriť o istom ideálnom stave, o možnosti dosiahnutia ktorého je možné viesť polemiku. Za ďalší možný limit výskumu považujeme možnosť vplyvu rôznych intervenujúcich premenných, ktoré neboli presne kontrolované a ktoré mohli ovplyvniť nami namerané zmeny po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku. K takýmto premenným možno v našom výskume zaradiť dostupný zámerný výber účastníkov, časové premenné, premenné na strane výskumníka – trénera, premenné na strane účastníkov výcviku, ich motiváciu, skupinovú dynamiku, objektivitu dát, obsah výcviku a pod. Taktiež si myslíme, že bolo potrebné zohľadňovať aj možnosť vplyvu ďalších premenných, ktoré pôsobili mimo nami realizovaného výcvikového programu, napr. vplyv rodiny a priateľov, placebo efekt, dôležité životné udalosti a rôzne zážitky účastníkov v priebehu obdobia realizácie programu, ktoré sme my nemohli predpokladať a ani ich ovplyvňovať. Jednou z podstatných premenných ovplyvňujúcich efektivitu výcviku a namerané výsledky sú premenné súvisiace s trénerom (v tomto prípade s našou osobou), medzi ktoré zaraďujeme hlavne osobnosť trénera, spôsob jeho práce a štýl vedenia programu, teoretické vedomosti a praktické skúsenosti, primeranú sebareflexiu a supervíziu vlastnej práce.

Taktiež možno polemizovať nad objektivitou nameraných dát hneď po ukončení výcvikového programu. Je možné, že účastníci počas merania v posledný deň výcvikového programu nemuseli hodnotiť transfer naučeného do svojho správania, do svojich vzťahov a sociálnych interakcií, ale len akýsi ideálny obraz v zmysle

toho, ako to má v interpersonálnom správaní byť. Hodnotenie ihneď po ukončení programu vypovedá často o aktuálnom postoji a naladení členov výcvikovej skupiny v záverečnej časti výcviku. V tejto súvislosti možno hovoriť tiež o tzv. „good bye efekt“, ktorého podstata spočíva vo zvýšenej citlivosti jednotlivcov pri lúčení, čím sa zvyšuje miera subjektivity hodnotenia. Otázna ostáva aj schopnosť reflexie a pravdivej osobnej výpovede účastníkov. Na základe toho vidíme preto ako výzvu do budúcnosti možnosť využiť okrem iného aj hodnotenie účastníkov tými, ktorí prichádzajú s nimi do blízkeho kontaktu, keďže v prípade absolvovania programu možno hovoriť o jeho účinkoch na rodinné, priateľské a pracovné vzťahy. Naopak, v takomto prípade Hupková (2011) zase hovorí, že efekty pre toto sociálne prostredie účastníka alebo jeho interpersonálne vzťahy sa nemusia zhodovať s efektmi a subjektívnym prínosom pre samotného účastníka. Príkladom sú zmeny k adaptívnejším formám správania, napr. asertívneho správania, ktoré môže samotný účastník vnímať ako pozitívum, ale sociálne okolie nemusí túto zmenu hodnotiť kladne. V tejto súvislosti možno uvažovať o prítomnosti ko-trénera, prípadne inej osoby, ktorá by okrem pomoci vystupovala v role pozorovateľa – posudzovateľa, sústreďujúceho sa predovšetkým na pozorovanie správania účastníkov počas celého priebehu výcvikového programu, z ktorého by robil záznamy využiteľné pri hodnotení efektivity výcviku. Máme teda za to, že existencia nezávislých posudzovateľov, ktorí by hodnotili sociálnu kompetenciu účastníkov, ako ich prejavy a zmeny správania by prospelo k zvýšeniu validity merania. Eliminovali by sme tak možné skreslenia spôsobené sebakýpaním.

Napriek týmto obmedzeniam, nám použitie štandardizovaných diagnostických nástrojov dovoľuje vyjadriť presvedčenie, že nami vytvorený výcvikový program na rozvoj sociálnej kompetencie učiteľov/učiteľiek je efektívny.

Najväčší nedostatok nášho výskumu vidíme v evalvácii výcvikového programu. Efektivitu výcvikového programu sme merali štandardizovanými dotazníkmi (NEO-FFI, ICL) hneď po ukončení výcviku a získané hodnoty tohto záverečného merania sme porovnávali s hodnotami pretestu, ktorý sme realizovali pred jeho začiatkom. Takúto evalvaciu však nemožno považovať za úplne dostačujúcu. Najvhodnejším by bolo meranie pred, (počas), po ukončení výcviku a s minimálne ročným odstupom od jeho ukončenia. Naším pôvodným zámerom síce bolo realizovať meranie sledovaných osobnostných a interpersonálnych premenných po roku od realizácie výcviku, no z časových dôvodov sa nám tento cieľ zatiaľ nepodarilo naplniť. Prostredníctvom takéhoto merania by bolo možné zistiť stabilitu nameraných zmien v čase. Naším cieľom do budúcnosti je toto meranie zrealizovať a overiť si tak, či sú štatisticky významné zmeny v osobnostných a interpersonálnych

premenných, ktoré sme zistili po ukončení výcvikového programu, stále.

7 Záver

V našom príspevku sme interpretovali čiastkové výsledky nášho výskumu, ktorého cieľom bolo experimentálne overiť efektivitu sociálno-psychologického výcviku. Východiskom výskumu bola aplikácia sociálno-psychologického výcviku v skupine učiteľov/učiteľiek s cieľom podpory ich profesijných, konkrétne sociálnych a osobnostných kompetencií potrebných pre kvalitný výkon učiteľskej profesie.

Rozvíjanie sociálnej kompetencie u učiteľov považujeme za nevyhnutné, nakoľko významne determinuje ich schopnosť vytvárať kvalitné medziľudské vzťahy, viesť efektívnu komunikáciu, zvládať stres, záťažové situácie, pomáha im hľadať účinné stratégie a riešenia vzniknutých problémov a situácií, s ktorými sa učiteľ pri výkone svojho povolania často stretáva. V neposlednom rade mu pomáha zvládať rôzne pracovné činnosti, vyberať vhodné metódy a formy, organizovať, riadiť a realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť, a taktiež vykonávať kvalitnú prácu. Jednotlivci s rozvinutými sociálnymi kompetenciami podľa Hupkovej (2011) zastávajú v osobnej a profesijnej oblasti svojho života aktívnu rolu a dosahujú svoje vytýčené ciele. Z uvedených dôvodov je preto viac než žiaduce, venovať dostatočnú pozornosť práve problematike rozvoja sociálnych kompetencií učiteľov.

Výsledky nášho výskumu nám potvrdili predpoklady o vplyve sociálno-psychologického výcviku na osobnostné a interpersonálne premenné, ktoré sa spolupodieľajú na úspešnom a efektívnom fungovaní jednotlivca v dynamickom a stále sa meniacom sociálnom prostredí. Tieto zistenia možno interpretovať v zmysle posunu správania účastníkov výcviku k adaptívnejším formám, vďaka ktorým dokážu lepšie plniť svoje sociálne a pracovné roly.

Dosiahnuté pozitívne zmeny v osobnostných a interpersonálnych premenných je možné udržať prostredníctvom dlhodobej a pravidelnej realizácie sociálno-psychologických výcvikov. Súhlasíme s viacerými autormi (Popelková, Sollárová, Zafková, 2009, Hupková, 2011, Müller de Moraes, Rapsová, 2019 a i.) ktorí tvrdia, že realizácia zámerných dlhodobých intervencií, ktoré nie sú len jednorazovou záležitosťou, podporuje osobnostný rast a pri dodržaní zásad na strane trénera (vzdelanie, absolvovanie dlhodobého výcviku, skúsenosti, supervízia) a organizačného zabezpečenia (adekvátna miestnosť, adekvátne časové podmienky, dodržanie psychohygienických zásad) môže skutočne navodiť a posilniť trvalú zmenu nielen v interpersonálnych, ale i v intrapersonálnych premenných.

Dovoľujeme si tvrdiť, že oblasť kultivácie osobnosti učiteľa je nevyhnutnou súčasťou odborného rastu,

profesionálneho a osobného dozrievania. Prostredníctvom práce vo výcvikovej skupine možno efektívne intervenovať do rozvoja sociálnej kompetencie a zároveň posilniť profesijné kompetencie účastníkov výcviku.

Afiliácia k projektu

Príspevok je čiastkovým výstupom z riešenia projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV č. 1/0084/21 s názvom Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi a projektu UGA V/11/2022 Psychologická gramotnosť a profesijné kompetencie učiteľov v praxi.

Literatúra

- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (2005). Yes, personality matters: Moving on to more important matters. *Human Performance*, 18 (4), 359–372.
- Blatný, M., & Urbánek, T. (2004). Personality stability and change in adolescence: Analysis on the level of personality types. *Československá psychologie*, 48 (4), 289–297.
- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1994). Set like plaster? Evidence for the stability of adult personality. In T. F. Heatherton, J. L. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (21–40). <https://doi.org/10.1037/10143-002>
- Gillernová, I., & Štětovská, I. (2001). Pravidla a podmienky sociálne psychologického výcviku. In R. Komárková, I. Slaměník, J. Výrost (Eds.), *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik* (23–35). Praha : Portál.
- Hamranová, A. (2009). The Influence of a Social – Psychological Training on a Group Atmosphere. *Problems of Education in the 21st Century*, 18(1), 73–79.
- Harris, M. A., Brett, C. E., Johnson, W., & Deary, I. J. (2016). Personality stability from age 14 to age 77 years. *Psychology and Aging*, 31(8), 862–874.
- Hayes, N., & Joseph, S. (2003). Big 5 Correlates of Three Measures of Subjective Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 723–727.
- Hupková, M. (2010). *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava : IRIS.
- Hupková, M. (2011). Sociálna kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií andragóga a vybrané nástroje jej rozvíjania. In J. Veteška (Ed.), *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání* (121–170). Praha : Educa Service.
- Judge, T. A. et al. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621–652. Kollárik, T. et al. (1992). *Sociálna psychológia*. Bratislava: UK.
- Komárková, R., & Slaměník, I., Výrost, J. et al. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada.
- Kožený, J., & Ganický, P. (1976). *Dotazník interpersonální diagnózy ICL*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. Mahony, J. M., Stasson M. F. (2005). Interpersonal and personality dimensions of behavior: FIRO-B and Big Five. *North American Journal of Psychology*, 7(2), 205–216.
- Müller de Morias, M., & Rapsová, L. (2017). *Tréning sociálnej kompetencie dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Müller de Morias, M., & Rapsová, L. (2019). Psychological bases of developing social competences of seniors with disability, *Australian Journal of Adult Learning*, 59(2), 269–292.
- Popelková, M., Sollárová, E., & Zatková, M. (2003). *Intervenčné programy v príprave pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF.
- Popelková, M., & Zatková, M. (2009). *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra : UKF.
- Prospěchová, T., & Bližkovská, J. (2003). Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatním osobnostním charakteristikám. *Člověk a společnost*, 6(4), 18–29.
- Rapsová, L. (2021). Influence of the social competence training on personality variables. *Ad Alta*. 11(1), 245–249.
- Roberts, B. W. et al. (2001). *Personality Psychology in the Workplace*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ruisel, I., & Halama, P. (2007). *NEO-FFI. NEO päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Testcentrum – Hogrefe.
- Schwarz, M. (2012). *Osobnostné charakteristiky manažéra v kontexte sociálnej kompetencie*. Trnava: FF Trnavskej univerzity.
- Silberman, M., & Auerbach, C. (2006). *Active Training A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tip*. New York : John Wiley & Sons.
- Weisová, S., & Suss, H. M. (2007). Sociální inteligence: přehled a kritická diskuse konceptu měření. In R. Schultze, R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence* (219–249). Praha: Portál.

Informácia o autorke

Lucia RAPSOVÁ*

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Dražovská 4, 949 01 Nitra, lrapsova@ukf.sk
 Autorka vytvorila dizajn výskumu, autorský výcvikový program na rozvoj sociálnej kompetencie učiteľov, viedla sociálnopsychologický výcvik, realizovala zber dát, spolupodielala sa na štatistickom spracovaní dát.