

SOCIÁLNÍ MOC VE VEDENÍ LIDÍ – INSPIRACE PRO ŠKOLNÍ PSYCHOLOGY

SOCIAL POWER IN THE CONTEXT OF LEADERSHIP – INSPIRATION FOR SCHOOL PSYCHOLOGISTS

Mgr. et Mgr. Tereza Vychopňová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

Abstract: By doing their job, school psychologists can positively influence school climate and interpersonal relationships in school. They often closely cooperate with school management in this matter. Translated text primarily focuses on the topic of social power that exists between all the subjects in school. Types of social power described by French and Raven are connected to leadership styles – transactional and transformational. First results of questionnaire on elementary school's teachers are presented in the second part of this paper. I aimed to discover how teachers perceive social power and leadership types and how it's reflected on their job satisfaction. Results can be inspirational for school psychologists in the way to better understand social power and leadership issues, and relationship issues between teachers and school management. Theories such as this one can help to give an insight to relationship between target subjects: teachers and students, teachers and school management, counsellors and teachers.

Keywords: social power, leadership, job satisfaction, teachers, principals

Abstrakt: Školní psycholog svým působením ve škole podporuje klima a vztahy lidí v ní a nezřídka v této oblasti spolupracuje s vedením školy. Předkládaný text je věnován problematice sociální moci, která je ve škole uplatňovaná ve vztazích mezi všemi aktéry. Typy sociální moci podle Frenche a Ravena jsou zde dány do vztahu se styly vedení ředitelů škol – transakčním a transformačním. Ve druhé části textu jsou prezentovány první výsledky z dotazníkového výzkumného šetření realizovaného v základních školách. Jeho cílem bylo zjistit, jak učitelé vnímají uplatňovanou sociální moc a styly vedení u svých ředitelů a jak se tyto souvislosti promítají do jejich pracovní spokojenosti. Výsledky mohou být inspirací mj. pro školní psychology, neboť jim umožní nahlédnout problematiku sociální moci z hlediska vedení školy a lépe tak porozumět vztahům učitelé – vedení školy, neboť jim podobné teorie mohou pomoci porozumět vztahům mezi subjekty školy: učiteli a žáky, učiteli a vedením školy, a také mezi poradci a učiteli.

Klíčová slova: sociální moc, vedení lidí, pracovní spokojenost, učitelé, ředitelé

Úvodem

Moc je celospolečensky všudypřítomný fenomén, který není opomíjen žádnou z vědních disciplín. Pojetí moci prostupuje skrze přírodní vědy (v tomto ohledu se jedná spíše o překlad pojmu *power* jako síly) až k vědám sociálním, kde se s tímto pojmem pracuje nejvíce. Právě sociální vědy mají dlouhodobý zájem sociální moc definovat a vysvětlovat na jejím základě podobu mezilidských interakcí. Nejčastěji je tedy moc vnímána jako nástroj k ovlivňování chování jedince či skupiny (Richmond & McCroskey, 1992). V celospolečenském kontextu lze o uplatňování moci hovořit v podstatě všude tam, kde se nachází více osob. Lze ji sledovat

na mnoha úrovních – mezi státy, na úrovni středně velkých a malých skupin (např. škola, třída, rodina), i na úrovni dyadické (např. učitel – žák).

Ve školách, stejně jako v jiných organizacích, jsou mocenské vztahy více než patrné (Šalamounová, Bradová & Lojdová, 2014; Richmond & Roach, 1992 ad.). Nadřazenost a podřazenost se promítá do vztahů všech aktérů školy. Typicky jsou to vztahy na úrovni učitel-žák (žáci), vedení-učitel, a moc lze také hledat na úrovni vztahu učitel-učitel. Ve výzkumu, jehož výsledky dále prezentuji, se zabýváme otázkou souvislosti mezi mocí a vedením lidí, o kterých uvažuji jako o konstruktech v kontextu prostředí školy. V pomyslné hierarchii vztahů nadřazenosti-podřazenosti je na nejvyšším stupni ředitel¹ školy. Předpokládám, že ředitel při dosahování cílů uplatňuje moc s vedením vyplývající z jeho pozice nadřazenosti. Škola jako celek tak dosahuje cílů efektivněji, pokud jsou (mimo mnohé další vlivy) ze strany vedení školy uplatňovány vhodné „mocenské nástroje“. V tomto ohledu jdou moc a vedení „ruku v ruce“ (Lukas & Smolík, 2008). To evokuje otázku využití moci, jakožto primárního předpokladu pro efektivní vedení. Která se pak promítá do výkonu i pracovní spokojenosti učitelů (Ali & Dahie, 2015; Gebreegziabher, 2015).

Teoretické ukotvení

Diskuze o výše zmíněných konceptech – teorii sociální moci, vedení lidí a pracovní spokojenosti - je vystavěna na velmi bohaté informační platformě.

Vedení lidí, jeho podoby i efektivita, může být vysvětlováno za využití již zmíněné teorie sociální moci (French & Raven, 1959). V rámci této teorie existuje celkem pět zdrojů² (*sources*) sociální moci (legitimní, expertní, donucovací, odměňovací a referenční moc), které jsou v rámci kategorizace dále identifikovány do dvou skupin na měkké a tvrdé. Do skupiny měkkých zdrojů moci (*soft*; nazývána také jako *personal power*) řadíme expertní a referenční zdroj moci, do skupiny tvrdých zdrojů moci (*hard*; nazývána také jako *organizational* nebo *positional power*) spadá moc legitimní, odměňovací a donucovací (French & Raven, 1959; Gebreegziabher, 2015; Koukolík, 2010). Nezřídka se hovoří o tom, že moc, resp. její uplatňování neodmyslitelně patří k vedení lidí. Jedná se o jeden z předpokladů kvalitního vedení lidí (Schulz, 2001)

Vedení je možné chápat jako „proces ovlivňování druhých za účelem dosažení skupinových cílů“ (Lukas & Smolík, 2008, s. 58). Jedná se o „typický způsob chování řídicích pracovníků uplatňovaný vůči jejich spolupracovníkům při pracovních aktivitách a při plnění zadaných úkolů a cílů“ (Tureckiová, 2004, s. 77). Předpokladem efektivního vedení lidí je více či méně uvědomované využívání různých typů sociální moci (Bedrnová, 2007). Ředitel školy může využívat svou moc nejrůznějšími způsoby, které uplatňuje skrze styly vedení. Volba stylu vedení má rozhodující vliv na efektivitu práce učitele i klima školy.

Existuje celá řada typologií stylů vedení, v tomto textu rozlišujeme transakční a transformační styl vedení. Transakční styl vedení se vyznačuje výměnou „něco za něco“. Tento vztah lze chápat tak, že podřízení poskytují své schopnosti, znalosti, zkušenosti a na straně druhé figuruje lídr, který je odměňuje. V případě, že nedochází k plnění úkolů, přichází na řadu postih. Lídři nijak nepodporují své podřízené v rozvoji či samostatnosti, protože jsou přesně vymezeny mantinely činnosti, které mají být splněny. Podstatou tohoto stylu je tedy odměna a trest (Lukas & Smolík, 2008; Procházka, Vaculík & Smutný, 2013).

¹ V celém textu jsou pod pojmy ředitelé a učitelé míněni ředitelky/ředitelé a učitelky/učitelé. Pro jednoduchost bude tedy zastoupen pouze mužský rod, i když je zřejmé, že v těchto funkcích působí téměř rovným poměrem také ženy.

² Ty jsou však dále v textu označovány jako dimenze.

Transformační styl vedení je založen na procesu, v němž lídr vede své podřízené ke změně u sebe samých, ale i změně v organizaci jako takové. Podstatou transformačního stylu je působení na vnitřní hodnoty, na základě kterých se z podřízených mohou po čase stát samotní vůdci. Lídr má jasnou představu o vizích a dokáže o nich přesvědčit podřízené tak, aby se ztotožnili s cíli organizace a jeho vizi následovali. Podle Basse (1990) lze efektivního vedení dosáhnout kombinací transakčního a transformačního stylu vedení. Z empirických výzkumů však vyplývá, že transformační styl vedení je považován za efektivní a pozitivní nástroj, prostřednictvím kterého je dosahováno lepších výsledků v porovnání s transakčním stylem vedení (Bush & Glover, 2003; Steigauf, 2011). Je zřejmé, že uplatňování určitého typu moci a stylu vedení má vliv nejen na výkon pracovníků (a celé organizace), ale také na pracovní spokojenost lidí v organizaci, v našem případě tedy ve škole (Ali & Dahie, 2015; Gebreegiabher, 2015).

Pracovní spokojenost je takový „psychický stav jednotlivce, pro který je charakteristický pocit radosti, štěstí, sebedůvěry a optimismu ve vztahu k subjektům a podmínkám daného pracovního prostředí a k svým vlastním pracovním výsledkům“ (Průcha, 2002, s. 75). Pracovní spokojenost se obecně skládá z celé řady faktorů, např. charakter práce, pracovní postup, věk, pohlaví, osobnostní vlastnosti ad. (Kollárik, 2002). V našem výzkumném šetření je sledována spíše spokojenost s pracovními podmínkami, jak v materiální (technické zázemí, vybavení, ad.), tak i sociální podobě (spolupracovníci, vedení, vztahy s žáky ad.) (Paulík, 1999).

Metodologie

V následujícím textu jsou prezentovány průběžné výsledky výzkumu, který byl realizován jako součást disertačního projektu. *Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé vnímají uplatňovanou sociální moc a styly vedení u svých ředitelů a jak se tyto souvislosti promítají do jejich pracovní spokojenosti.* Vzhledem k tématu a zaměření práce jsme považovali za vhodné využít kvantitativní způsob šetření. Konkrétně byly využity standardizované dotazníky.

K měření jednotlivých zdrojů **sociální moci**, resp. jejich vnímání, byl použit nástroj *Rahim Leader Power Inventory* (Rahim, 1988). Tento dotazník je tvořen 30 položkami a měří tyto oblasti: expertní moc, referenční moc, legitimní moc, odměňovací moc a donucovací moc. Každá položka je pak hodnocena na 5 bodové škále – 1 (nesouhlasím) – 5 (souhlasím). Pro zkoumání **stylů vedení** byl využit *Dotazník přístupu k vedení lidí* určený k měření míry transformačního a transakčního stylu vedení. Dotazník obsahuje 32 položek popisujících možné chování lídra. Každé tvrzení je posuzováno na 7 bodové škále. Nástroj měří tyto oblasti vedení: idealizovaný vliv = charisma, inspirující motivaci, intelektuální stimulaci, individuální přístup, podmíněné odměňování, aktivní řízení, pasivní řízení a laissez faire. Tedy transformační styl vedení je zastoupen čtyřmi složkami, transakční styl třemi a jedna složka náleží tzv. absenci vedení nazývané laissez-faire (Procházka, Vaculík & Smutný, 2012). Pro měření **pracovní spokojenosti** byl použit *Job Satisfaction Survey* (Spector, 1997) v redukované podobě (z původních 36 položek bylo použito 20 položek). Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na ty oblasti, ve kterých učitelé vyjadřovali svou (ne)spokojenost: kariéerní růst, vedení, pracovní podmínky, spolupracovníci a komunikace. Baterie dotazníků byla dále rozšířena o tzv. demografická a upřesňující data - pohlaví respondenta, pohlaví nadřízeného, délku praxe jednak na dané škole i délku praxe strávenou v pedagogické profesi celkově a také to, na jakém stupni školy pracuje.

Přestože se jedná o standardizované dotazníky, byla provedena kontrolní vnitřní konzistence položek (neboli Cronbachovo α) pro jednotlivé dimenze dotazníků (viz tabulka č. 1). Na základě výsledných hodnot lze u většiny dimenzí potvrdit vysokou vnitřní konzistenci položek.

Tabulka č. 1 – Vnitřní konzistence položek

	Cronbachovo α (rozmezí)
Dimenze moci	0,62 – 0,79
Dimenze stylů vedení	0,74 – 0,91
Dimenze pracovní spokojenosti	0,53 – 0,76

Výzkumný vzorek představovali učitelé působící na základních školách. V prvním šetření se jednalo o celkem 124 respondentů, tj. 108 žen a 16 mužů. Výběr základních škol, resp. respondentů probíhal pomocí dostupného seznamu všech základních škol za jednotlivé kraje (každý ředitel obdržel e-mail s prosbou o spolupráci na výzkumném šetření). Ti ředitelé, kteří s realizací výzkumu na škole souhlasili, obdrželi další e-mail již se samotným odkazem na dotazník a instrukcemi určené pro učitele.

Sběr dat probíhal během měsíců květen – červen a září – říjen 2017. Učitelé obdrželi odkaz na sadu dotazníků, čímž byla zajištěna naprostá anonymita respondentů.

Vybrané výsledky výzkumu

Vnímání sociální moci

Učitelé vnímají u svého nadřízeného nejsilněji (*průměr = 4,0 z celkově možné hodnoty 5,0*) *donucovací moc*. To znamená, že učitelé vidí ředitele jako člověka, který má ze své funkce v rukou moc a neváhá ji uplatňovat při plnění úkolů. Je tedy vnímán jako silný lídr, který může učitele i „potrestat“. Znamená to, že učitelé jsou si vědomi toho, že ředitel má právo vyžadovat úkoly, jejich plnění a případně vyvozovat sankce. Na druhém místě pak vnímají jako nejsilnější *moc expertní a referenční*. Učitelé nejvíce oceňují jeho odbornou zdatnost (expertní moc), a zároveň nadřízeného vnímají jako někoho, kdo je jim z nějakého důvodu blízký, s kým mají hodně společného, a s jehož vlastnostmi se ztotožňují (referenční moc). *Moci legitimní a odměňovací* (*průměr = 3,7*) byly vnímány slaběji v porovnání s ostatními dimenzemi. Legitimní moc lze vysvětlit tak, že učitelé vnímají svého nadřízeného jako někoho, kdo disponuje právem ovlivňovat druhé, mít na pedagogický sbor vliv vycházející z ředitelovy vedoucí role. Jako nejméně silná byla vnímána moc odměňovací. To může být považováno za typický rys školy, zvláště jde-li o odměny finanční. Dlouhodobě se totiž hovoří o podfinancování škol a učitelů. Nežřídká tedy ředitelé nedisponují vysokými částkami určené pro odměny učitelů.

Hodnoty směrodatných odchylek uvedených v tabulce č. 2 pouze slabě naznačují, u kterých dimenzí sociální moci vykazují respondenti více shody. U *moci referenční* a *odměňovací* se jedná o vyšší hodnoty směrodatných odchylek, což znamená, že se učitelé názorově v odpovědích odlišují. Zdaleka ne všichni učitelé se tedy identifikují s vlastnostmi svého nadřízeného. I pokud se jedná o odměňování učitelů, je situace ve školách velmi různá.

Tabulka č. 2 – Dimenze sociální moci

	Průměr	Směrodatná odchylka
Expertní moc	3,8	0,6
Referenční moc	3,8	0,7
Legitimní moc	3,7	0,5
Odměňovací moc	3,7	0,7
Donucovací moc	4,0	0,6

Vnímání stylu vedení

Výsledky ukazují, že učitelé vnímají nadřízeného jako lídra, který uplatňuje více *transformační styl vedení* (průměr = 5,3 z nejvýše možného 7,0). Významně méně často ho hodnotí jako lídra uplatňujícího *transakční vedení* (průměr 4,0). Což lze považovat za pozitivní zjištění, neboť transformační vedení je v prostředí takových institucí, jako je škola, považováno za efektivnější (Bass & Avolio, 1993). Respondenti u svých nadřízených nejvýše hodnotí ochotu riskovat, konzistentní přístup, etické a morální jednání (*idealizovaný vliv*, průměr = 5,6). Zdá se, že v našem vzorku je nadřízený obvykle svým pedagogickým sborem vnímán jako charismatická osoba, je schopen získat respekt i důvěru a učitelé se s ním velmi často identifikují. Poměrně často hodnotí učitelé své nadřízené jako inspirující motivátory (*inspirující motivace*, průměr = 5,4) a také ty, kteří dokáží své podřízené stimulovat k vlastním nápadům či hledání nových řešení (*intelektuální stimulace*, průměr = 5,4). Poněkud méně často (ale celkově stále lehce v nadprůměru) pak pozitivně hodnotí schopnost a ochotu ředitele přistupovat k lidem individuálně, zohledňovat jejich potřeby, naslouchat či delegovat pravomoci (*individuální přístup*, průměr = 4,7). Zdá se také, že respondenti vnímají své ředitele jako aktivní lídry, kteří nevyčkávají a řeší problémy, jakmile se objeví. Jinými slovy, snaží se problémům předcházet.

Z hodnot směrodatných odchylek (rozmezí 0,6 – 1,4) je patrné, že se učitelé (napříč školami a mnohdy i v jednotlivých školách) ve svých názorech výrazně odlišují. Bereme-li v úvahu vzorek jako celek (kdy jednotkou analýzy byl učitel), pak jsme zjistili nejvyšší rozdíly u *individuálního přístupu*, *podmíněného odměňování*, *idealizovaného vlivu*, *inspirující motivace* či *intelektuální stimulace* ad. V našem výzkumu jsme se však zaměřili také na analýzu na úrovni jednotlivých škol a měli jsme tak možnost posoudit, jak se učitelé ve svých výpovědích shodovali či lišili. Pro některé školy byly typické vysoké směrodatné odchylky vypovídající o velmi rozdílném vnímání daného ředitele ze strany učitelů. Tato zjištění pak mohou evokovat jisté problémy v klimatu školy.

Pracovní spokojenost

Podle norem využitého dotazníku je pracovní nespokojenost vyjádřena průměrnými hodnotami nižšími než 3, ambivalentnost (= mající současně dvojí platnost, hodnotu) je charakterizována hodnotami nacházejícími se mezi 3 a 4 a hodnoty vyšší než 4 značí pracovní spokojenost.

Všechny zkoumané dimenze, resp. jejich průměrné hodnoty se pohybují od spokojenosti po ambivalentnost. Nejistili jsme tedy výraznou nespokojenost učitelů v žádné ze sledovaných oblastí (dimenzí). Snad možná poněkud překvapivě byla v našem vzorku zjištěna nejvyšší spokojenost právě s vedením jako takovým. Znamená to, že učitelé vyjadřují spokojenost s osobou ředitele, jeho stylem vedení či projeveným zájmem ve vztahu ke spolupracovníkům. Poměrně vysoká spokojenost byla také zjištěna v dimenzích *spolupracovníci* a *komunikace*. Zdá se tedy, že učitelé jsou spokojeni nejen se svými kolegy, ale i s komunikací ve škole.

Poněkud nižší spokojenost, resp. ambivalentní hodnocení respondenti vyjadřují v dimenzích *kariérní růst* (průměr = 3,2) a *pracovní podmínky* (průměr = 3,2). Dílčí nespokojenost v dimenzi *kariérního růstu* nepřekvapuje, uvědomíme-li si poněkud „plochou“ kariéru učitelů a limitovanou možnost působit ve vyšších pozicích či dosahovat vyššího platového ohodnocení. Dimenze *pracovní podmínky* vypovídá především o zatíženosti učitelů pravidly, úkoly či byrokracií. Učitelé se mohou cítit, že jsou zahlcováni vnitřními pravidly, velkým množstvím úkolů či papírováním.

Směrodatné odchylky nabývají vysokých hodnot (rozmezí 0,7 – 1,1). To vypovídá o tom, že se učitelé ve svých odpovědích odlišují. Na úrovni jednotlivých škol by pak významné odlišnosti v názorech učitelů zasloužily pozornost ze strany vedení.

Tabulka č. 3 – Dimenze vedení lidí

	Průměr	Směrodatná odchylka
TRANSFORMAČNÍ VEDENÍ	5,3	1,0
Idealizovaný vliv	5,6	1,1
Inspirující motivace	5,5	1,1
Intelektuální stimulace	5,4	1,1
Individuální přístup	4,7	1,4
TRANSAKČNÍ VEDENÍ	4,0	0,6
Podmíněné odměňování	4,6	1,2
Aktivní řízení	5,2	0,9
Pasivní řízení	2,2	1,0
LAISSEZ FAIRE	2,1	1,0

Tabulka č. 4 – Dimenze pracovní spokojenosti

	Průměr	Směrodatná odchylka	(Ne)spokojenost - ambivalentnost
Kariérní růst	3,2	1,1	Ambivalentnost
Vedení	4,7	0,8	Spokojenost
Pracovní podmínky	3,2	1,0	Ambivalentnost
Spolupracovníci	4,4	0,7	Spokojenost
Komunikace	4,2	1,1	Spokojenost

V našem výzkumu nás však především zajímalo, jak spolu styly vedení, sociální moc a pracovní spokojenost souvisejí. Zjišťovali jsme tedy vztahy mezi jednotlivými proměnnými – moc, vedení a spokojenost, prostřednictvím korelační analýzy (hladina významnosti $\alpha = 0,05$). Těsnost vztahu byla zjišťována pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

V tabulce č. 5 jsou uvedena zjištění týkající se vztahu mezi dimenzemi moci a stylů vedení. Bylo zjištěno, že existuje silná ($r=0,7$), statisticky významná souvislost mezi *referenční mocí* a *transformačním stylem vedení* – konkrétně dimenzí *individuální přístup*. Znamená to tedy,

že čím více vnímají učitelé ředitele jako schopného uplatňovat individuální přístup, tím více jsou ochotni se ztotožnit s jeho osobou. Středně silný vztah mezi zkoumanými proměnnými je patrný u *referenční moci* a *idealizovaného vlivu* ($r=0,6$) a *expertní moci* a *individuálního přístupu* ($r=0,6$). To lze interpretovat tak, že čím více vnímají učitelé svého ředitele jako charismatickou osobu, tím více jsou ochotni se s ním ztotožnit. Tato zjištění jsou v souladu se skupinou autorů (Yahaya, Taib a Ismail), kteří na základě svých výzkumů formulují domněnku, že referenční (a také expertní) moc jsou dobrým prediktorem transformačního vedení (Yahaya, Taib, & Ismail, 2011). Mezi ostatními proměnnými jsme zjistili pouze slabé souvislosti. Někdy i slabě záporné (např. *laissez faire* či *pasivní řízení* ve vztahu k moci *expertní, referenční* a *odměňovací*).

Tabulka č. 5 – Korelace (sociální moc versus styly vedení)

Proměnná	Transformační styl	Transakční styl	Laissez faire	Idealizovaný vliv	Inspirojící motivace	Intelektuální stimulace	Individuální přístup	Podmíněné odměňování	Aktivní řízení	Pasivní řízení
Expertní moc	0,6	0,4	-0,4	0,5	0,4	0,5	0,6	0,5	0,3	-0,3
Referenční moc	0,6	0,4	-0,4	0,6	0,5	0,5	0,7	0,7	0,3	-0,3
Legitimní moc	0,3	0,4	-0,1	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,0
Odměňovací moc	0,4	0,3	-0,1	0,3	0,3	0,3	0,4	0,5	0,2	-0,1
Donucovací moc	0,3	0,5	0,0	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,1

Výsledky týkající se zjišťování vztahu mezi jednotlivými dimenzemi moci a pracovní spokojeností (viz tabulka č. 6) ukazují na existenci silného vztahu mezi dimenzemi *expertní moci* a *spokojenosti s vedením* a dimenzemi *referenční moci* a *spokojenosti s vedením*. Zdá se tedy, že učitelé jsou tím více spokojeni s ředitelem školy, čím silněji je vnímají jako experty a čím více vnímají jako někoho, s jehož vlastnostmi se ztotožňují. U zbývajících dimenzí lze hovořit o středním vztahu (př. *odměňovací moc* a *kariérní růst*). Toto zjištění má své opodstatnění – pokud učitelé mají pocit, že jsou více odměňováni, jsou i spokojenější s možnostmi kariérního růstu.

Tabulka č. 6 – Korelace (sociální moc versus pracovní spokojenost)

Proměnná	Kariérní růst	Vedení	Pracovní podmínky	Spolupracovníci	komunikace
Expertní moc	0,2	0,7	0,2	0,4	0,5
Referenční moc	0,3	0,8	0,1	0,4	0,5
Legitimní moc	0,0	0,5	0,0	0,5	0,4
Odměňovací moc	0,5	0,4	0,0	0,2	0,2
Donucovací moc	0,1	0,2	0,0	0,1	0,3

Mezi dimenzemi spokojenosti s *vedením* a *idealizovaným vlivem* je patrný silný vztah. Podobně jsme zjistili silný vztah mezi dimenzemi spokojenost s *vedením* a *podmíněným odměňováním*. U dimenze spokojenosti s *vedením* také nacházíme silnou střední souvislost k jednotlivým stylům vedením – transformačnímu a transakčnímu, resp. k jejich dimenzím – *inspirující motivace* či *intelektuální stimulace*. V tomto ohledu je patrná jistá shoda – nadřizený resp. jeho styl vedení se promítá do pracovní spokojenosti. A nejen to, mezi transformačním vedením a pracovní spokojeností existuje pozitivní vztah (Rich, 1997; Judge & Piccolo, 2004).

Tabulka č. 7 – Korelace (styly vedení versus pracovní spokojenost)

Proměnná	Korelace				
	Kariévní růst	Vedení	Pracovní podmínky	Spolupracovníci	Komunikace
Transakční styl	0,3	0,7	0,1	0,3	0,3
Transformační styl	0,4	0,4	0,1	0,2	0,2
Laissez faire	-0,1	-0,6	-0,2	-0,4	-0,3
Idealizovaný vliv	0,3	0,7	0,1	0,3	0,2
Inspirující motivace	0,3	0,6	0,1	0,2	0,2
Intelektuální stimulace	0,3	0,6	0,1	0,2	0,3
Individuální přístup	0,3	0,7	0,0	0,3	0,3
Podmíněné odměňování	0,5	0,7	0,1	0,3	0,3
Aktivní řízení	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2
Pasivní řízení	0,0	-0,4	-0,1	-0,3	-0,3

Závěrem

Není pochyb o tom, že různé styly vedení lidí a různé způsoby uplatňování sociální moci mají různé efekty, pokud jde o výkony lidí v organizaci a naplňování cílů. To, jakou nadřizený uplatňuje sociální moc, může ovlivnit nejen to, jakým způsobem je nadřizený vnímán svými podřízenými, ale může to mít vliv také na pracovní spokojenost učitelů.

Výsledky šetření naznačují, že učitelé vnímají u svého ředitele jako nejčastěji uplatňovanou moc, *moc donucovací*. Je tedy vnímán jako silný lídr. Ředitel má patrně silnou autoritu, založenou na formálním vlivu. Přesto, že je nejsilněji vnímanou mocí *moc donucovací*, lze na základě výsledků pozorovat výraznou spokojenost s vedením jako takovým. Zdá se tedy, že formální autorita nezpůsobuje nespokojenost s vedením. Zjistili jsme také, že učitelé svého nadřízeného vnímají nejčastěji jako *transformačního vůdce*, který nejvíce pracuje s tzv. *idealizovaným vlivem (charisma)*. To může být nahlíženo jako pozitivní zjištění, vzhledem k tomu, že je transformační styl vedení považován za více efektivní (Bass & Avolio, 1993). Nejvyšší pracovní spokojenost pociťují učitelé s *vedením*, se *spolupracovníky* a *komunikací*. Již méně spokojenosti (ambivalentní hodnocení) pak vyjadřují, pokud jde o *kariévní růst* a *pracovní podmínky*. Z toho je patrné, že jsou učitelé spojeni s vedením jako takovým, s komunikací i se spolupracovníky, resp. vztahy na pracovišti. Lze tedy říci, že byla zjištěna relativně vysoká spokojenost celkově i v jednotlivých dimenzích. Výsledky

korelačních analýz potvrzují vztahy, které by mohly být dopředu očekávány, tj. existence vztahu mezi *referenční mocí*, *expertní mocí* a *individuální přístupem*, *referenční mocí* a *vedením*, *individuálním přístupem* a *vedením*. V případě referenční moci a idealizovaného vlivu (charisma) se objevuje zajímavé propojení – nadřízený je vnímán jako charismatická osoba, která je schopna získat nejen důvěru ze strany pedagogického sboru, ale také respekt.

Přesto, že není výzkumné šetření ještě u konce, objevily se okolnosti, které jsou pro tento výzkum limitující. Základním limitem jsou pozitivně vyznívající výsledky (např. spokojenost s vedením). Důvodem může být zvolený způsob sběru dat. Do výzkumu se přihlásily školy, resp. ředitelé škol, kteří se necítí být nijak ohroženi realizací výzkumu, a patrně tedy mají se svým pedagogickým sborem dobré vztahy. Zde se nabízí otázka, zda by se výzkum neměl rozšířit o jiný způsob sběru dat.

Tímto textem bych ráda přispěla do diskuze o moci a vedení lidí jako faktorech zasazených do školního prostředí, kterým není ve výzkumných šetřeních věnována tak velká pozornost. Výsledky (podobných) výzkumů se mohou stát inspiračním zdrojem nejen pro vedení školy či učitele, ale také pro odborníky pracující ve školách (vztah poradce-učitel). Tato problematika se tedy dotýká i školních psychologů, kteří svým působením ve škole podporují klima a vztahy lidí ve škole a nezdá se, že v této oblasti spolupracují s vedením školy. Proto mohou být tyto výsledky jistou inspirací pro školní psychology, neboť jim umožní nahlédnout do problematiky sociální moci z hlediska vedení školy a lépe tak porozumět vztahové lince učitelé – vedení školy.

Literatura

- Ali, A. Y. S., & Dahie, A. M. (2015). Leadership style and teacher job satisfaction: empirical survey from secondary schools in Somalia. *Leadership*, 5(8), 84-96.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial applications*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bedrnová, E., & Nový, I. (2001). *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEWjHidCF9dDPAhXCtRQKHfhlB9kQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fdera.ioe.ac.uk%2F5119%2F14%2Fdok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf&usg=AFQjCNHRvFuPOx1ZHKLwzpDNFwokH9USgw&cad=rjt
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The base of social power. In D. Cartwright, & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* s. 259-269. New York: Harper & Row.
- Gebreegriabher, M. A. (2015). The influence of leaders' power bases on academic staffs' job satisfaction: the case of Wolaita Sodo university. *International Journal of Innovative Research & Development*, 4(5), 118-132.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.

- Kollárik, T. (2002). *Psychologické aspekty pracovnej spokojnosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Lukas, J., & Smolík, J. (2008). *Psychologie vůdcovství: lídři a uplatňování moci*. Brno: Computer Press.
- Koukolík, F. (2010). *Mocenská posedlost*. Praha: Karolinum.
- Nakonečný, M. (2005). *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojnosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, FF.
- Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rich, G. (1991). The sales manager as a role model: effects of trust, job satisfaction and performance of salespeople. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25, 319-328.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1992). *Power in the classroom. Communication, control and concern*. New York: Routledge.
- Richmond, V. P., & Roach, D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. In V. P. Richmond, & J. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication Education*, 44(1), 15-29.
- Schulz, I. L., & Teddlie, Ch. (1989). The relationship between teachers' job satisfaction and their perceptions of principals' use of power and school effectiveness. *Education*, 109(4), 461-468.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Steigauf, S. (2011). *Vůdcovství aneb co vás na Harvardu nenaučí*. Praga: Grada Publishing.
- Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. 2014. Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375-393.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Yahaya, N., Taib, M. A. M., & Ismail, J., et al. (2011). Relationship between leadership personality types and source of power and leadership styles among managers. *African Journal of Business Management*, 5(22), 9635-9648.

Kontakt:

Tereza Vychopňová
 Ústav pedagogických věd
 Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
 Arne Nováka 1,
 Brno, 602 00