

K NĚKTERÝM PODMÍNKÁM UTVÁŘENÍ ZDRAVÝCH VZTAHŮ VE ŠKOLE Z POHLEDU UČITELŮ ZŠ

Jaroslav ŘEZÁČ

„Kvalitní, zralý vztah předpokládá zejména schopnost vztahovat se k druhému člověku a k sobě jako nezávislým bytostem a integrovat různé složky (aspekty) obrazu sebe i druhých, zejména složky pozitivní a negativní.“ (Pavel Řičan)

Souhrn:

Příspěvek se zabývá některými vlivy intervenujícími do výchovné práce učitelů v oblasti iniciování a kultivace zdravých vztahů mezi žáky. Informuje o výsledcích sondy zaměřené na identifikaci podstatných vnitřních a vnějších podmínek ovlivňujících výchovné aktivity učitelů jak se jeví v jejich subjektivní percepci. Smyslem sondy je získat takové informace o prožívání aktuální školní praxe respondenty, které by vedly k aktualizaci a zkvalitnění (modifikaci) projektu interakčních cvičení (jako součásti přípravy budoucích učitelů) v kontextu výchovy učitelů i žáků ke zdraví.

Klíčová slova: *interakční cvičení, zdravé vztahy, vnitřní a vnější podmínky výchovných aktivit učitele, kultura školy, sociální opora, zakotvenost v socioprofesionálním prostoru, připravenost ke kultivaci vztahů mezi žáky.*

Hlavním cílem našeho podílu na výzkumném záměru "Škola a zdraví v 21 století" je modifikace tzv. interakčních cvičení, jejichž pojetí dlouhodobě rozpracováváme a jejichž účinnost průběžně ověřujeme¹ tak, aby výrazněji napomáhala k utváření kompetencí v oblasti výchovy ke zdraví. Reagujeme zároveň na ty pasáže Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP), které akcentují problematiku utváření mezilidských vztahů jako jednu z determinant sociální pohody a zdravého stylu života (zvl. kapitola 5.8. Člověk a zdraví).

V prvních etapách projektu se zaměřujeme na zmapování relevantních oblastí učitelské praxe (jak se jeví v subjektivním nahlížení respondentů), abychom pojetí interakčních cvičení cílili podle aktuální situace a především potřeb učitelů.

¹ ŘEZÁČ, J. *První zkušenosti z interakčních cvičení v rámci profesionálních praktik na PdF MU*. Pedagogická orientace, 1991, 2, s. 79-82.

ŘEZÁČ, J. *K problému psychologické přípravy učitele*. Pedagogická orientace, 1993, 8-9, s. 116-120.

ŘEZÁČ, J.; HORKÁ, H. *Rozvíjení pedagogicko psychologických dovedností v rámci profesních praktik*. In ŠVEC, V. (ed.). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido 2000. 1.vyd. s. 51-81.

V této stati chceme informovat o průběžných výsledcích sondy do vnitřních a vnějších podmínek, které determinují kvalitní vztahy v rámci školy, kulturu školy a organizační a sociální klima, jak se jeví učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům ZŠ.

V rámci šetření jsme se zaměřili též na vnitřní a vnější podmínky, které učitelé považují subjektivně za pozitivně či negativně intervenující do jejich práce se žáky v oblasti výchovy ke zdravým vztahům, jak to doporučuje RVP.

Postupně bychom chtěli hlouběji proniknout také k těm prvkům sociokulturního prostředí škol, které bývají povětšinou zahrnovány do pojmu kultura školy (včetně rituálů meziosobních vztahů v kontextu v určitého mikrosociálního prostředí včetně tradice školy, sociálních stereotypů a transakcí v oblasti mezilidských interakcí). To vše především z toho důvodu, že učitelé (a všichni další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci), a zvláště povaha jejich interakcí jsou nepochybně modelem vztahů a tedy i jedním z významných faktorů ovlivňujících utváření vztahů mezi žáky.

K teoretickým východiskům pojetí tzv. "*zdravých vztahů*" jsme se již rámcově vyjádřili². V této stati chceme pouze prezentovat průběžné výsledky získané na vzorku 350 respondentů (učitelů, vychovatelů a dalších ped. pracovníků škol). Šetření probíhalo jako standardizovaný rozhovor, který vedli instruovaní tazatelé. Šetření bylo anonymní v tom smyslu, že respondenta znali pouze tazatelé (studenti kombinovaného studia instruovaní v rámci sociálně psychologického výcviku). Ti kromě sejmutí základních dat zprostředkovali další případný kontakt s respondentem (doplňující otázky, doplnění chybějících dat atp.), aniž by byla anonymita respondentů narušena. Zároveň se starali o to, aby respondenti byli dobře informováni o smyslu šetření a přiměřeně motivováni. Zvýšila se tak pravděpodobnost, že data získaná rozhovorem nebudou jen obvyklou formální reakcí na "*časté obtěžování učitelů dotazníky*". Rozhovor jsme v této části strukturovali podle již obecně přijímaných faktorů profesní spokojenosti, jako jsou *způsob vedení a organizace práce, způsob odměňování a hodnocení práce, povaha kooperace* (interakce) mezi pracovníky a *hodnoty i normy*, socio-kulturního prostoru. Rozhovor byl koncipován jako kolegiální rozprava nad problémem a otázky byly k dispozici i v tištěné formě (případně i se škálami). Zajímalo nás nejen mínění a postoje respondentů, ale také úroveň jejich nazírání a interpretace praxe v níž se pohybují vzhledem k našemu stěžejnímu zájmu - konstrukci interakčních cvičení.

Standardizovaný rozhovor obsahoval kromě základních údajů o profesním statusu 30 otázek s nucenou volbou odpovědi (na pětistupňové škále anebo "známkou" v pěti stupních blízké školní klasifikaci.) a 12 otevřených otázek zaměřených na postižení vnitřních a vnějších faktorů limitujících pedagogické aktivity se zaměřením na kultivaci vztahů mezi dětmi. K dispozici byly rovněž doplňující výroky, hodnotící soudy a postřehy, které respondenti považovali za potřebné připojit jako případný komentář. Jedna otázka byla zaměřena na chápání obsahu a pojetí kategorie "*zdravý vztah*". Šetření stále ještě probíhá (se zaměřením i na střední školy), a výsledky tedy budou postupně dále doplňovány a zpřesňovány.

Studium pramenů, které se zabývají sociálním prostředím školy, obdobné výzkumné projekty a naše dosavadní zkušenosti nás vedly k tomu, že jsme se v první etapě sondy zaměřili na následující elementární sociálně psychologické předpoklady utváření a stabilizace zdravých vztahů v sociokulturním prostoru školy:

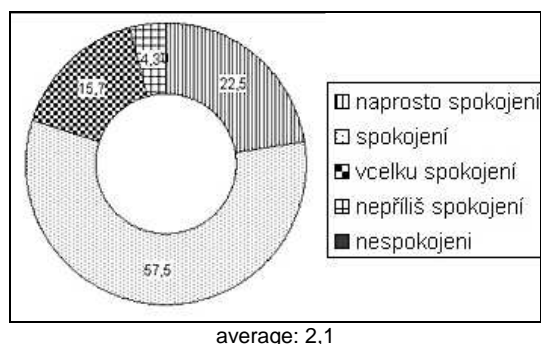
² ŘEZÁČ, J. Zdravý vztah - hledisko sociálněpsychologické. In ŘEHULKA, E. (ed.) *School and health 21. Škola a zdraví 21.* vol.1. Brno: Paido, 2006, s. 311-320.

- zakotvenost v sociálních vztazích (sounáležitost)
spokojenost v profesi - anticipace budoucnosti v profesi - prožívání smyslu ped. práce - kvalita kolegiálních vztahů na pracovišti
- aktivizující a podpůrné (facilitující) klima v učitelských sborech a školních třídách (včetně objektivní sociální opory)
emoční pohoda - pozornost vedení školy vztahům mezi učiteli - informovanost vedení školy o problémech učitele - profesní vyspělost ped. týmu - usnadňování odborného růstu - podpora osobních iniciativ vedením školy - podpora osobních iniciativ spolupracovníky - podpora vedení při problémech a konfliktech s partnery mimo školu
- kultura školy v níž je jedinec chápán jako aktér, protagonista sociálních situací, nikoliv jejich (pasivní) produkt
závislost změn pracovních podmínek na osobních dispozicích a iniciativách učitele - závislost kvality výkonu na osobních předpokladech - spravedlnost v odměňování - diferenciaci odměn - vytváření podmínek pro samostatnou a tvořivou práci učitele - účelnost a smysluplnost řízení

Zakotvenost v sociálních vztazích profesního prostředí.

K prvním zajímavým zjištěním patří, že aktuální **úroveň spokojenosti** respondentů v jejich **socioprofesionálním zařazení a činnosti** je relativně vysoká - ("velmi dobrá" - dosahovala v průměru 2,1b)³.

Graf č.1. Úroveň aktuální profesní spokojenosti

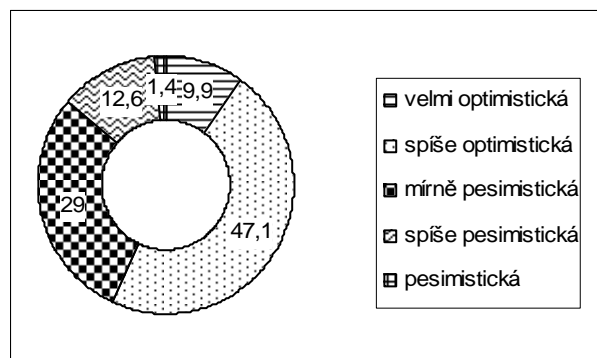


Jak názorně ukazuje graf č.1, převážná část pedagogických pracovníků je spokojena s aktuálními výsledky své práce a také ve své profesi se cítí spokojena. Odpovídá to i zkušenostem často diskutovaným na odborných konferencích, že totiž "*profesní spokojenost*" subjektivně posuzovaná učiteli v rámci korektních šetření nekoreluje obvykle s častými projevy nespokojenosti, které se objevují v různých anketách v tisku apod.

Ovšem pokud jde o **anticipaci budoucnosti**, rozložení odpovědí se odlišuje.

³ Respondenti se vyjadřovali k výroku: "*Mohu říci, že v současnosti se mi práce daří a cítím se ve své profesi spokojený(á)*" na pětistupňové škále s krajními variantami: "*tento výrok zcela přesně vystihuje moji situaci*" a "*vůbec neplatí, je to spíš opačně*".

Graf č.2. Anticipace perspektiv v profesi



V následných etapách výzkumu bude třeba se zaměřit na citlivější postižení těch faktorů, které oba postoje sytí.

Rozdíl mezi úrovní *aktuální spokojenosti v profesi* a "*spokojeností očekávanou*" v budoucnosti ovlivňují zřejmě nejvýrazněji obavy z perspektiv učitelské profese (bez ohledu na vlastní individuální kompetenci) vzhledem ke snižujícímu se či stagnujícímu vývoji populace (*ztráta zaměstnání*) i určitý pesimismus z pocíťovaného negativního posunu v sociabilitě dětí přisuzované učiteli změně životního stylu (*pracovní vytížení rodičů, málo produktivních aktivit ve volném čase apod.*). Objevují se i názory, že RVP je projevem nežádoucí podoby "*kultu žáka*" a narušuje rovnováhu interakce učitel – žák.

Srovnání

Úroveň aktuální profesní spokojenosti

naprosto spokojení	22,5 %
spokojení	57,5 %
vcelku spokojení	15,7 %
nepříliš spokojení	4,3 %
nespokojeni	0 %

Anticipace perspektiv v profesi

velmi optimistická	9,9 %
spíše optimistická	47,1 %
mírně pesimistická	29 %
spíše pesimistická	12,6 %
pesimistická	1,4 %

Také prožívání **smyslu pedagogické práce** je např. vyjadřováno vyšším hodnocením (1,79) než **pocit jistoty a perspektivy v profesi** (2,49), přičemž těžiště výpovědí je v prvních dvou stupních škály (1.st. 39,7 a 2 st. 44 % respondentů). Jistotu v profesi označilo jako vysokou jen 15,6 % respondentů, střední hodnotu udalo 36,9 % respondentů. Reakce a doprovodné komentáře naznačují, že hodnocení aktuální spokojenosti se vztahuje spíše k *poslání* učitelské profese, hodnot a motivů, které s pedagogickou činností jedinec spojuje, než k úspěchu a aktuálním vnějším podmínkách, které jeho činnost limitují. Je možné, že tento postoj facilituje možná i určitá sounáležitost s kolegy uvažujícími podobně a tvořícími v rámci pedagogických sborů jakési "*My-podskupinky*" soudržné na základě obdobné hodnotové orientace a pojetí pedagogické profese. Tento "*faktor*" se v doprovodných výpovědích často objevuje a naznačovala by to skutečnost, že **kvalita kolegiálních vztahů** na pracovišti je hodnocena podobně (1,89).

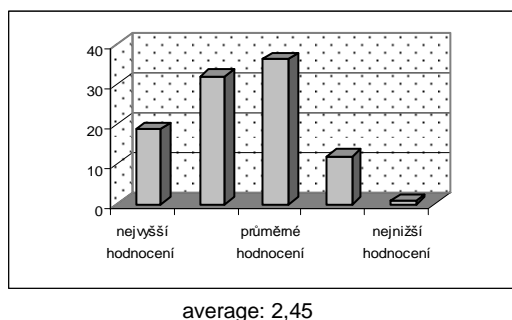
Tab. č.1 Srovnání rozložení hodnotících soudů na škále

	v % zaokrouhleno	Prožívání smyslu ped. práce	Pocit jistoty a perspektivy v profesi	Kvalita osobních vztahů
stupně škály	1	39,7	15,6	37,6
	2	44,0	35,5	41,1
	3	14,2	36,9	15,6
	4	1,4	8,5	5,7
	5	0,7	3,5	0,0

Aktivizující a podpůrné (facilitující) klima

Emoční pohoda na pracovištích se dotazovaným respondentům jeví převážně jako akceptovatelná, vcelku příznivá (index: 2,45b) s těžištěm spíše v pozitivním hodnocení.

Graf č.3. Hodnocení emoční pohody v socioprofesionálním prostoru školy



Zdá se, že vedení škol nevěnují vztahům mezi učiteli, úrovni jejich odborné kooperace a meziosobní spolupráce optimální pozornost nebo je nevyhodnocují adekvátně. Učitelé ji na škálách posuzují ponejvíce v hodnotách blížících se "*průměru*" (2,3-2,4), v doprovodných výrocích se však objevují razantněji formulované výhrady k úrovni emočního klimatu prostředí školy. Lze říci, že i když nejsou výraznější negativní hodnocení, častá jsou zřejmě projevem poměrně tíživě prožívané reality. **Pozornost vedení školy vztahům mezi učiteli a klimatu školy i informovanost vedení o problémech učitele** je posuzována rovněž v hodnotách blížících se průměru (2,43 a 2,34). Rovněž hodnocení úrovně spolupráce mezi kolegy se pohybuje ve středních intervalech škály (2,16), podobně jako posouzení **profesní vyspělosti pedagogického týmu** (2,36). Zdá se, že v projektu interakčních cvičení bude třeba akcentovat techniky výcviku orientované na iniciování a rozvoj kooperativních technik a strategií sociálního chování.

Existence objektivní sociální opory

Relativně nejlépe posuzovali respondenti v této oblasti **usnadňování odborného růstu** (1,89) (více jak 80% respondentů použilo hod.známku 1 (39,7%) a 2 (44,3%). O něco méně příznivě posuzovali podporu tvořivosti (prům. zn. 2,08), **podporu osobních iniciativ vedením školy** (2,13),

podporu osob. iniciativ spolupracovníky (2,13), relativně nejméně příznivě byla posuzována **podpora vedení školy při konfliktech s vnějšími vlivy** (2,14).

Některé aspekty kultury řízení školy

K atributům optimální kultury řízení patří možnost jedinců aktivně ovlivňovat kvalitu podmínek práce ať už přímo (administrativně rozšířenou kompetencí) či nepřímo (zpětnou vazbou).

Respondenti zkoumaného vzorku posuzují okolnosti, které bychom mohli chápat jako prvky kultury řízení relativně nejproblematičtější. Zdá se, že např. **závislost změn pracovních podmínek na osobní iniciativě a kompetenci** je poměrně malá (hodnocení průměrnou známkou 2,85) a podobně též osobní předpoklady, **dispozice k pedagogickému výkonu** nenacházejí adekvátní odraz v jeho úrovni (prům. zn. 2,31), což naznačuje, že kvalita výkonu je podle subjektivního mínění respondentů podstatně závislá spíše na vnějších okolnostech jejich práce. Více než průměrné posouzení vyjádřené "známkou" vypovídá o rozdílech srovnání rozložení hodnotících soudů na pěti stupňové škále:

Tab. č. 2 Srovnání rozložení hodnotících soudů vztahujících se k závislosti změn prac. podmínek a efektivity ped. činnosti na osobní iniciativě a kompetenci

	míra závislosti změn prac.podmínek na osob. iniciativě a kompetenci	míra závislosti efektivity ped.činnosti na osob. iniciativě a kompetenci
více závislé na mé iniciativě	8,51 %	12,2 %
závislé tak "na půl"	23,4 %	53,19 %
málo závislé na mé iniciativě	36,17 %	26,9 %
převážně na vnějších okolnostech	28,37 %	7 %
jednoznačně převažují vnější vlivy	3,55 %	0,71 %

Osobní iniciativa a kompetence se do pracovního výkonu promítají výrazněji pozitivně, zatímco změna podmínek bezprostředně limitujících jejich výkon se jeví jako výrazně obtížnější. V rozhovorech s respondenty se objevuje relativně často názor, že musejí kompenzovat ne zcela vyhovující až nedostatečné pracovní podmínky zvýšenou osobní aktivitou (navíc často "neregistrovanou" vedením školy a tedy i neoceňovanou).

Dotazovaní učitelé hodnotí jako nepřilíš výraznou snahu vedení škol vytvářet pedagogům adekvátní podmínky pro jejich práci (prům. zn. 2,3). Svoji roli zřejmě sehrává i skutečnost, že podle mínění respondentů vedení škol nezvládá dostatečně prosazování transparentního a spravedlivého odměňování. **Diferenciaci v odměňování** hodnotí respondenti nejméně příznivě ve srovnání s ostatními zjišťovanými skutečnostmi (prům. zn. 2,82), podobně i **spravedlnost v odměňování** (prům. zn. 2,5). Prakticky ve stejných relacích se pohybuje i hodnocení **úsilí vedení školy o účelné a efektivní řízení** (prům. zn. 2,2) a **účelnost a smysluplnost řízení školy** (prům. zn. 2,3) a **vytváření podmínek pro samostatnou, odpovědnou a tvořivou činnost učitele** (prům. zn. 2,26)

Je možné, že právě organizační klima škol je vedle celospolečenských souvislostí (snižování počtu učitelů na školách v důsledku populačních změn; problematicky vnímané administrativně

ekonomické zásahy do školství apod.) zdrojem určitého pesimismu v anticipaci profesní budoucnosti, jak jsme ji uvedli výše. V této oblasti života učitelů nacházíme nejméně příznivá hodnocení. Učitelé se domnívají, že jejich odborná a osobnostní kompetence, jejich individuální iniciativa nejsou rozhodujícím faktorem změn poměrů na pracovištích. Rovněž efektivita jejich práce se zdá být limitována spíše vnějšími okolnostmi než erudicí a aktivitou učitelů. Stále je patrné, že učitelům vadí nedostatečná transparentnost kritérií hodnocení a nedodržování relace mezi skutečným výkonem učitele a odměnou za práci.

Připravenost k utváření zdravých vztahů mezi žáky

Vcelku optimisticky posuzují učitelé svoji připravenost ke kultivaci vztahů mezi žáky. Respondenti posuzovali úroveň své připravenosti v kontextu požadavků formulovaných v RVP. **Připravenost ke kultivaci vztahů mezi žáky** posuzují učitelé velmi příznivě. Otázkou zůstává, zda je toto sebeuposouzení výsledkem zralé sebereflexe; rozložení hodnotících soudů totiž odráží zjevný akcent na vnitřní dispozice a jistou rezignaci na vnější facilitující vlivy (jak se to projevilo i při posuzování ostatních okolností pedagogické aktivity respondentů).

Tab.č. 3. Sebeuposouzení připravenosti k utváření zdravých vztahů mezi žáky

Dokonale připraven	8,6 %
Velmi dobře	59,7 %
Dobře	28,8 %
Dostatečně	2,9 %
Nedostatečně	0 %

K **vnějším podmínkám**, které učitelé považují za důležité pro *navozování a rozvoj zdravých vztahů mezi žáky* řadí učitelé nejčastěji *odpovídající prostředí školy*, přičemž zde jednoznačně dominují prvky sociálního - "vztahového" - prostředí jako: *vzájemná pomoc a vstřícnost mezi učiteli, dobré vztahy mezi učiteli, atmosféra bez stresu a obav, dobrá komunikace*,

Lze říci, že prakticky všechny uváděné *podmínky* se vztahují k povaze interakcí či vlastnostem, rysům, event. dovednostem jež žádoucí formy a styly interakcí podmiňují (*ohleduplnost, nesobeckost, úcta, altruismus, kamarádství* apod.). Ve výpovědích se prakticky nevyskytlo zdůraznění podmínek materiálních. 73,1 % výpovědí se vztahovalo k prostředí školy, 12,3 % k podmínkám odvíjejících se od specifik rodiny, 10 % k faktorům makrosociálního prostředí (vlivy masmedií, stylu života) 4,6 % k ostatním (*tichá lokalita, zdravotní problémy* apod.).

Rovnoměrněji už byly prezentovány vnější podmínky s negativním dopadem na mezilidské vztahy. I když jejich těžiště bylo opět v prostředí školy (70,08 % uváděných vlivů - nejfrekventovanější: *šikana, závist mezi dětmi, sobectví* aj.), daleko častěji se objevoval důraz na vlivy pocházející z rodinného prostředí žáků (11,02 % - *špatné vztahy v rodině, nezájem rodičů o dítě, špatná spolupráce s rodinou* apod.) a makrosociálního prostředí - specifik aktuálního společenského života (18,9 % - *důsledky sociálních rozdílů mezi dětmi, negativní vlivy televize, kriminalita, brutalita ve*

filmech, jiné patologické společenské jevy). Měli bychom ještě poznamenat, že výpovědi respondentů byly překvapivě pestré a naznačují vysokou míru senzitivity v percepci jednotlivých okolností, jež mohou mít na výchovu k žádoucím vztahům mezi dětmi vliv. Na druhé straně nejméně třetina uváděných *příčin* problémů v oblasti kultivace mezilidských vztahů jsou spíše *důsledky* nežádoucích vztahů, než jejich determinanty (*šikana, pomlouvání, intriky*).

Zajímavé je i srovnání **vnitřních podmínek** (individuálních dispozic), které respondenti uváděli jako pozitivně a negativně intervenující do procesu iniciování a kultivace vztahů mezi žáky. Především z toho důvodu, že pozitivní vnitřní podmínky vnímají učitelé mnohem diferencovaněji, než podmínky negativní. Poměr uváděných vnitřních vlivů (ještě před jejich kategorizací) je 62,4 ku 37,6 (v %) ve prospěch pozitivních osobnostních charakteristik (nejčastěji jsou uváděny: *empatie, trpělivost, láska* (či "vztah") *k dětem, tolerance (tolerantní přístup), kladný vztah k práci a životu, odborná kvalifikace, pedagogický optimismus, schopnost improvizace, vysoká úroveň komunikačních dovedností, smysl pro humor, důslednost, životní optimismus, tvořivost, průběžné sebevzdělávání, pedagogické zkušenosti* apod.

Poněkud překvapivé je, že pokud jde o osobní charakteristiky, které by podle mínění respondentů negativně intervenovaly do jejich výchovných aktivit v oblasti kultivace interakcí, objevuje se nejčastěji odpověď "nic" ("*myslím, že nic*" anebo nejsou uvedeny žádné osobnostní charakteristiky). Dále pak jsou uváděny: *lenost, nedůslednost, nejistota, nedostatečná praxe (nedostatek zkušeností), nechut' k administrativním činnostem, opotřebovanost v důsledku věku či náročnosti pedagogické profese, impulzivita, malá tvořivost, nedostatečná trpělivost, ale též nedostatek času na přípravu RVP* nebo "*nechut' ztotožnit se s myšlenkami RVP ("dobrý pouze na papíře, ne v praxi")*).

Zdá se, že sebesouzení připravenosti (motivace a kompetence) k zvládnutí úkolů RVP v oblasti kultivace vztahů mezi žáky naznačuje zároveň nejvýrazněji problémy učitelů v reflexi sebe sama i situačních vlivů. Většina respondentů se vyjadřuje spíše jako praxí poučení laici, než pedagogičtí odborníci ovládající pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Závěry pro konstrukci interakčních cvičení lze formulovat následovně:

- respondenti zkoumaného vzorku poměrně citlivě a diferencovaně vnímají vnitřní a vnější podmínky své výchovné činnosti, zdá se však, že by výcvikové techniky přípravy učitele měly výrazněji přispět k utváření **diagnostické** (pedagogicko psychologické) **kompetence**;
- respondenti akcentují spíše **vnější okolnosti** pedagogické činnosti a výcvikové techniky by mohly přispět k lepší sebereflexi a autodiagnostice vnitřních, osobnostních determinantů;
- respondenti pracují v interakcích vyžadujících vysokou míru frustrační tolerance a měli by mít již ze studia zažitě techniky vyrovnávání se se zátěží;
- budoucí učitelé by měli v rámci studia projít výcvikem v kooperativních strategiích sociálního chování a řízení;
- Učitelé v praxi by měli mít možnost výběru aktivizujících a výcvikových technik osobnostní sebekultivace v rámci celoživotního vzdělávání.

Náměty pro praxi (vedení škol):

- věnovat pozornost kritériím hodnocení, jejich prezentaci a dodržování;
- výrazněji diferencovat v odměňování učitelů s ohledem na jejich individuální kompetenci a iniciativu;

- zvýšit informovanost o reálných perspektivách pracoviště i jednotlivých učitelů;
- orientovat další odborné vzdělávání učitelů výrazněji na techniky kultivace meziosobních vztahů žáků a vzdělávání vedení škol na problém zdravých vztahů mezi učiteli a dalšími pracovníky školy, zvyšování pozitivního klimatu a kultury školy.

Literatura

EGER, L.; ČERMÁK, J. Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách. *Pedagogika*, 1999, XLIX, č.1, s.57-68.

JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno 2003. ISBN 80-86633-13-6

KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální opora učitele a žáka. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. *Učitelé a zdraví 4*. Brno: nakl. Křepela, 2002, s.7-14.

MAREŠ, J. kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002.

MAREŠ, J. kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nukleus, 2003.

POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; VÁCLAVÍKOVÁ, E.; ZOUNEK, J. Hledání pojmu kultura školy. *Pedagogika*, 52, 2002, 2, s. 206-218.

ŠTĚTOVSKÁ, I.; SKALNÍKOVÁ, M. Zástupce ředitele jako zvláštní forma sociální opory řídicího pracovníka. In *SCHOOL AND HEALTH 21*. Vol. 1. Brno, Paido, 2006. s. 405-416.

ŽUCHA, J., ČAPLOVÁ, T. 1994. Kvalita života a zmysel života ako činiteľ zdravia. *Ekológia & život*, č.2, 1994, s. 11.

Kontakt na autora:

PhDr. Jaroslav ŘEZÁČ, CSc.

Katedra psychologie

Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Poříčí 31

603 00 Brno