

## 4. TŘÍDA

### 4.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

*Lidmila Valentová*

**Klíčová slova:** třída jako sociální skupina, skupinová dynamika, diagnostika školní třídy, sociální, morální vývoj dítěte a dospívajícího, strategie vedení školní třídy, intervence.

⇒ Po prostudování kapitoly budete schopni:

- komplexněji porozumět sociálnímu klimatu školní třídy;
- navrhnout projekt třídních setkávání pro nově vznikající třídu na ZŠ, SŠ.

#### 4.1.1 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Třída vstupuje do života dítěte od raného dětství a stává se součástí jeho života. Primární působení rodiny je tak rozšířeno o další sociální dimenzi. Škola v zastoupení učitelů věnuje pozornost především školní výkonnosti žáků a odborně řeší vzniklé problémy. Méně často však věnuje pozornost socializačnímu působení školního prostředí včetně školní třídy.

Dítě prožije nejméně devět let v třídních skupinách, které je často až příliš živelně připravují na život ve společnosti. Výchova k občanství a společenskému soužití zůstává naukovým předmětem a ke škodě věci není přirozené socializační působení třídy systémově včleněno do výchovně vzdělávacího programu školy. Třída jako sociální skupina je určitým „mostem“ mezi původní rodinou a budoucím zařazením do nových partnerských, pracovních i občanských vztahů a svazků. Proto i **podpora osobnostního rozvoje žáků prostřednictvím „třídního života“** s důrazem na prevenci vzniku nežádoucího sociálního vývoje by měla být v centru výchovného snažení škol, a to již od mateřské školy.

Školní děti a mládež se setkávají a budou setkávat se širokým spektrem problémů v osobním a rodinném životě, které mohou být příčinou vzniku nežádoucích projevů chování a s velkou pravděpodobností se projeví i v kontaktu se spolužáky a pedagogy. Od školy jako instituce, ale především od jednotlivých učitelů a školních poradců očekáváme nejen ochotu, ale i **odborné kompetence**:

- včas **identifikovat problém žáka**, který se vždy do určité míry týká celé třídy a ovlivňuje třídní klima,
- poskytnout žákům nebo třídě účinnou **podporu či radu** při řešení problémové situace.

Je třeba si výrazněji uvědomit, že rozvoj sociální inteligence a tedy i sociálních kompetencí by měl být rovnocennou **součástí školního kurikula**. Nelze předpokládat, že děti i dospívající se naučí – jen tak mimochodem – poznávat sami sebe a ostatní, kooperovat, podporovat se a porozumět jinakosti druhých. Neadekvátní podpora sociálního rozvoje může a často ovlivňuje i školní úspěšnost žáků a studentů.

##### 4.1.1.1 Co by měl třídní učitel brát v úvahu při práci se třídou?

Profesionálně vést třídu na druhém i třetím stupni školy a tím podporovat sociální i morální rozvoj žáků, to znamená rozumět **sociální dynamice třídy**, která pak sama o sobě se stává intervencí v utváření **pozitivního klimatu**. V případě neprofesionálního postupu, který může mít různá vyjádření, od nezájmu o dění ve třídě až k volbě nevhodných pedagogických postupů, mohou vznikat školní situace, podněcující problémové chování tříd a tedy i jednotlivých žáků.

##### 4.1.1.2 Co se žáci ve třídě učí ?

Každodenní kontakt se spolužáky a pedagogy stimuluje **sociální učení** v oblastech:

- prohloubení sebezpoznání a poznání druhých,
- podporu zdravého sebehodnocení,
- pochopení potřeby naslouchat druhému,
- hledání alternativních přístupů k řešení problémů,
- utváření sociálních i komunikačních dovedností,
- rozvoj autoregulačních dovedností (sebeovládání, sebekritiky).

Sociální učení (jeho různé formy od nápodoby po identifikaci) ve třídě probíhá spontánně, našim ideálem by mělo být, aby pozitivně stimulovalo rozvoj sociální inteligence. Třídní skupina společně s rodinou pak prostřednictvím sociálního učení vytváří podmínky k sociálnímu a morálnímu růstu žáků a studentů.

*✍ Vzpomeňte si na pedagoga, který dobře pracoval se třídou. Konkretizujte některý z jeho pedagogických postupů.*

#### 4.1.1.3 Porozumění klimatu školní třídy

Z hlediska učitele je třída jako skupina náročné dynamické pracovní prostředí, které může být zdrojem tvořivosti i možných komplikací. Porozumění **sociálnímu klimatu třídy** a rozkrytí **sítě sociálních vztahů** vyžaduje kompetence učitele obdobné jako u řídicích pracovníků v praxi (řízení, vedení týmu aj.). Jedná se o náročný mezioborový přístup, který předpokládá teoretické znalosti z psychologie školní třídy, znalost diagnostických postupů v poznávání školní třídy jako skupiny i schopnost využití prvků zážitkového učení v intervenčních postupech.

#### 4.1.2 DIAGNOSTIKOVÁNÍ TŘÍDY JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINY

Pedagogické vedení školních tříd či skupin žáků předpokládá znalost a pochopení **pedagogicko-psychologických charakteristik školní třídy** jako sociální skupiny. Diagnostikování třídy lze v zásadě provést dvěma způsoby: prostřednictvím dynamické nebo testové diagnostiky.

Pod **dynamickou diagnostiku** zahrnujeme rozhovory, pozorování členů skupiny při běžných činnostech, které ve třídě probíhají, nebo při nejrůznějších aktivitách, které navodíme během práce se skupinou. Do těchto aktivit (tréninkových cvičení) se promítají nejen prvky z metod sociálních výcviků, ale i vstupy dramatické výchovy, psychoterapie, zážitkové pedagogiky, teorie her aj. Podstatné by však mělo být, že zachovávají charakter hry a aktivizace žáků. Volba konkrétní techniky samozřejmě záleží na okolnostech, složení skupiny, věku, ale také na zkušenostech pedagoga.

**Testová diagnostika** skupiny zahrnuje zejména standardizované techniky, které nám umožní proniknout do sociálních sítí školní třídy, vztahů mezi žáky. Jedním z nejčastěji užívaných testů je **SO-RA-D** (Sociometricko-ratingový dotazník, autor: Hrabal, Vl. – příručka, T-118). Podle charakteru problému je někdy vhodné použít i další testy. Například Dotazník sociálního klimatu školní třídy (CES) autor manuálu J. Mareš (1998).

Dotazník SORAD kombinuje sociometrický dotaz, rating a anketu, lze jej použít od 5. třídy ZŠ. Pozice žáků i struktura třídy se hodnotí dvojdímenzionálně z hlediska **sympatičnosti (oblíby)** a **vlivu** na pětistupňové škále. Vyhodnocení může být ve formě matematické tabulky (podle počtu získaných voleb) nebo ve formě grafické (různé typy sociogramů). Jedná se tedy o skupinové indexy (všichni se vyjadřují ke všem).

##### 4.1.2.1 Pozice a role žáka ve třídě podle vlivu, oblíby

Pozice žáka **podle vlivu** poukazuje na jeho záměrné – někdy i nezáměrné – ovlivňování

chování ostatních žáků třídy. Vyjadřuje sociální sílu, tzn. žáci, kteří jsou v čele hierarchie třídy, jsou zdatnější z hlediska norem a hodnot třídy. Z osobnostních charakteristik lze u vlivných žáků předpokládat tendenci k sociální extraverci a dominanci (ve smyslu řízení), u výrazně nevlivných různé problémy v sociálním vývoji, popřípadě nezájem o sociální kontakt.

Pozice žáka **podle oblíbenosti** je komplexní jev, proto stejná pozice může vycházet z různých zdrojů; například: pozitivní citová vazba na lidi, ochota plnit očekávání druhých, ale i zdatnost a kompetence (obdobně jako u vlivu) vytváří lepší předpoklady pro pomoc druhým, je-li však vlivný žák ochoten pomáhat. V pubertální období bereme v úvahu i věkové normy jako je smysl pro humor, fyzická zdatnost, sexuální přitažlivost. Určitý vhled do individuální struktury oblíbenosti nám dávají žákovské interpretace sympatií. Je však zapotřebí citlivé a kritické úvahy nad žákovskými výroky. Ve třídě mohou působit postoje stereotypy, do nichž je žák zařazen, a ne vždy umějí zvláště mladší žáci sdělit důvody sympatií. U odmítaných se často objevuje negativní až nepřátelská reakce na spolužáky, ale i velmi pozitivní hodnocení ostatních jako vyjádření vnitřního přání patřit mezi spolužáky. Jejich sociální kontakt se obvykle projevuje neadekvátním chováním (určitou „sociální slepotou“, nevhodnou komunikací verbální i neverbální).

Další pozicí, kterou musíme brát v úvahu při diagnostikování třídy, je pozice **podle výkonnosti** (kvality školní práce); nejjednodušším ukazatelem je školní prospěch.

V pubertálních třídách však žáci málokdy berou v úvahu při hodnocení spolužáků jejich prospěch, ale pozitivně hodnotí obecnou informovanost, speciální dovednosti i znalosti, které však nemusí být v souladu s výborným se školním prospěchem. Dobrá „intelektuální kapacita“ je u starších žáků jednou z podmínek k získání pozitivního hodnocení vlivu. V každém typu třídy se však může jednat o jinou úroveň rozvoje intelektuálních předpokladů (gymnázia x učiliště, diferencované třídy základních škol).

#### 4.1.2.2 Nezávislé činitele, ovlivňující vývoj třídy

Interpretace jednotlivých pozic je výrazně ovlivněna i **nezávislými faktory** (na učitelích i dynamice třídy), které vytvářejí určité předpoklady pro vývoj konkrétní třídy. **Třídní učitel by měl porozumět a brát v úvahu:**

- věkové charakteristiky třídy
- početnost třídy, odlišné strategie vedení třídy podle její velikosti.
- vyrovnanost dívčí a chlapecké populace ve třídě, vytváření dívčích a chlapeckých „subkultur“ a jejich význam pro identifikaci s mužskou a ženskou rolí;
- sociální složení žáků podle vzdělání rodičů a jejich zájmu o školní kariéru dětí, žáci menšinových etnických skupin aj.
- úroveň třídy z hlediska rozvoje rozumových schopností jednotlivých žáků.



*Podrobnější informace o nezávislých vlivech najdete v páté kapitole tohoto studijního textu.*



*Získané údaje o třídě/třídách je možno využívat:*

- *k zjišťování klimatu školní třídy, což je základní podmínka k návrhu pedagogických postupů při vedení školní třídy,*
- *při individuální diagnostice žáka – jeden ze zdrojů informací,*
- *při administrativním spojování tříd,*
- *při poradenské intervenci v zájmu konkrétního žáka či skupiny žáků,*
- *při restrukturalizaci problémové třídy. Objeví-li se ve třídě výraznější problémy, je třeba je řešit. Je-li při řešení použita intervence nahodile, bez znalosti sociálně psychologické reality třídy, nepřinese požadované výsledky, dokonce může situaci ve třídě ještě více zkomplikovat.*

*Získané údaje o školní třídě tedy i o jednotlivých žácích jsou východiskem k tomu nejpodstatnějšímu – volbě strategie pedagogické práce se třídou.*

#### 4.1.3. TŘÍDNÍ SETKÁVÁNÍ – NOVÁ FORMA PRÁCE SE TŘÍDOU

V další části textu věnujeme pozornost nově vznikající školní třídě a třídě, která má krátkou společnou historii, a to z následujícího důvodu. Pedagogické vedení není tak náročné jako práce se třídou, která má již svoji komplikovanou historii a problémy.

U problémové třídy, jak jsme již konstatovali, je třeba zajistit **standardní diagnostiku** (realizuje školní poradce ve spolupráci s psychologem) a analyzovat její výsledky. Pak je teprve možné zvolit **intervenci**, to znamená formu zásahu do sociálního dění ve třídě. Varianty těchto intervencí jsou různé, ale v každém případě bude obsahovat i principy třídních setkávání, jejichž program budu přizpůsoben pro konkrétní problémovou třídu. V případě výrazných problémů – jako je šikana, doporučujeme, aby program třídních setkávání realizovala poradenská instituce jako SVP, PPP.


V realitě školního života je potřebné vytvořit vhodné podmínky k této **nové formě spolupráce učitelů s žáky**. Tak zvané třídnické (či třídní) hodiny patří již dlouhodobě do klasické náplně školního vyučování. Většina pedagogů jich využívá pouze jako organizační formu práce se třídou. Na druhém a třetím stupni se někteří třídní učitelé setkávají se svojí třídou sporadicky, řeší pak s žáky jen aktuální převážně administrativně organizační otázky. Pokud je nutno řešit výchovné problémy třídy, jedná se obvykle o jednorázovou akci s dominantním postavením učitele. Školní třída má však v sobě značný učený a výchovný potenciál a je třeba se nad využitím této „sociální síly“ vážně zamýšlet a hledat vhodné formy jejího využití v pozitivním směru.

*✍ Vzpomeňte si na konkrétní příklad nevhodného zásahu do dění třídy. S odstupem času teď navrhnete jinou variantu intervence.*

#### **4.1.3.1 Projekt třídních setkávání**

Pravidelná a pedagogicky promyšlená **třídní setkávání** nabízejí možnost dlouhodobě pracovat s třídou jako skupinou (kolektivem). Tato v praxi škol zatím nedocenená forma práce se školní třídou patří mezi efektivní metody prevence vzniku nežádoucího chování. Navržený i experimentálně realizovaný projekt práce se třídou je jeden z metodických postupů, jak můžeme ovlivňovat chování žáků směrem k toleranci, odpovědnosti, posilovat jejich sociální a morální rozvoj.

Další možností je zařazení **osobnostní a sociální výchovy** (OSV) do Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a výchovy k sociálním dovednostem do středoškolského vzdělávání.

 *Prostudujte si: VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova. Kladno : AISIS o.s., 2006. ISBN 80-239-4908-X.*

Podstatné je, aby učitel či výchovný poradce, který setkání vede, dokázal překročit svou učitelskou roli, navodil skutečné **ovzduší důvěry** a umožnil žákům otevřeně **sdělovat své názory**, bez obav z případných důsledků ve škole. Je zřejmé, že k jejich vedení je třeba si osvojit demokratický výchovný styl řízení, který dává žákům možnost spolupodílet se na řízení třídy i na vymezování jasných hranic (třídního řádu či pravidel chování), ve kterých se mohou všichni žáci svobodně pohybovat. Třídní setkávání by měla probíhat pravidelně po celý školní rok. Jejich četnost záleží na aktuálním dění ve třídě, předpokládá se však nejméně šest setkání. Třídní učitel je plánuje společně s žáky již na počátku školního roku.

Funkce třídního učitele je v podstatě třetí aprobace a proto je potřebné poskytnout třídnímu učiteli **metodickou podporu při vedení třídy**. Vytvoření projektu celoroční výchovné preventivní práce se třídou je zásadní úkol pro **školního metodika prevence, výchovného poradce či školního psychologa**. Strategie vedení tříd by měla být přijata nejen vedením školy, pedagogickým sborem, ale především třídními učiteli.

#### **4.1.3.2 Strategie vedení třídního setkání**

Z analýzy praktických zkušeností se ukazuje jako vhodné využít některých **komunitních principů** i při práci se školní třídou.

### Komunitní principy při práci se školní třídou:

- aktivní podíl žáků na dění třídy;
- otevřená komunikace na všech úrovních (mezi spolužáky, učitelem a třídou, učitelem a jednotlivým žákem);
- zvýšení rovnoprávnosti v rozhodování o dění ve třídě (řešení konfliktů, návrhy třídních akcí aj.);
- realizování třídních setkávání v jiném prostoru než v kmenové třídě, například ve školní družině, knihovně aj.; změna prostředí přispívá k motivování žáků k nové formě učení;
- využívání forem zážitkového učení.

Při práci se třídou je prospěšné pracovat s **prožitkem, zážitkem** a tak využít **spontánního učení** žáků. Tento typ učení je pro žáky novou zkušeností, odlišuje se od učebních činností a dává jim prostor k vyjádření vlastních emocí.

Základní cyklus, ze kterého vychází zážitkové učení, si lze představit podle následujícího schématu:

- **INSTRUKCE** (zadání aktivity). Učitel – lektor nabízí aktivity (zážitky si vytváří již sami žáci). Aktivity nejčastěji hry, které odrážejí určitou životní situaci, jsou pouze nástrojem nikoliv cílem zážitkového učení.

- **AKCE** (realizace aktivity např. hry).

- **REFLEXE**, která je často důležitější než aktivita (hra) sama. I nevydařená aktivita je inspirujícím materiálem k reflexi. Sdílení postřehů a společná diskuze ke hře umožňuje ryze individuální zážitky intenzivněji zakotvit do struktury osobních zkušeností.

Předpokladem zážitkového učení je však **dobrovolnost účasti** při aktivitě i skutečnost, že učitel – lektor je pouze nositelem struktury aktivity (konkretizace pravidel hry, místa aj.) a moderátorem reflexe.



*Podrobnější charakteristiky reflexe i zpětné vazby naleznete v publikaci: ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.*

#### 4.1.3.3 Třídní pravidla chování – opakující se téma třídních setkávání

V každé třídě – jako ve všech malých sociálních skupinách – se postupně vytváří **neformální pravidla** soužití žáků a ne vždy jsou v souladu se školním řádem. Proto je důležitým krokem v životě třídy společné formování **obecných pravidel chování**. Míra řízení této aktivity učitelem opět záleží na věkových zvláštностech a celkové sociální i intelektuální vyspělosti třídy. Konečné znění pravidel vytvářejí vždy sami žáci; předpokládáme, že tak pak budou intenzivněji motivováni k jejich dodržování. Tak jak dospívají žáci, mění se i formulace pravidel a proto je vhodné opakovaně s nimi pracovat. Například žáci i studenti vždy vyjadřují potřebu bezpečí. U 10/11-tiletých žáků zní „nebudeme si ubližovat a nadávat“, 14-tiletí již diskutují o „toleranci osobních zvláštností“. Potřeba bezpečí zůstává, ale její intelektuální zpracování se již mění, což souvisí i s kognitivním rozvojem žáků.

#### Konkretizace experimentálně ověřeného postupu při vytváření třídních pravidel:

- Učitel motivuje žáky k zapojení do procesu vytváření pravidel chování. Organizuje diskuse k otázkám typu: Jak si představujete ideální školní třídu? Jak se žáci chovají k sobě v dobré třídě?
- Každý žák individuálně sepíše požadavky na chování ve třídě.
- Žáci vytvoří skupiny a v nich společně z individuálních návrhů vyberou pět až sedm pravidel a zvolí mluvčího skupiny.
- Úkolem všech zástupců skupin je formulovat konečné znění třídních pravidel chování.
- Následuje diskuse a žáci vznášejí připomínky, které, budou včleněny do konečného seznamu (pokud bude souhlasit většina žáků)
- Závěrem učitel diskutuje s žáky varianty možných „sankcí“ při porušení pravidel třídního soužití.
- Třídní pravidla je třeba zveřejnit, seznámit s nimi i rodiče žáků.

#### Doporučení k pedagogickému i organizačnímu vedení třídního setkání:

- Zahájení setkání se realizuje pokud možno v kruhovém uspořádání, aby na sebe účastníci viděli. Žáci tak mají možnost vnímat i neverbální projevy.
- Žáci by měli být seznámeni s významem a funkcí třídních setkání, učitel by jim měl přiblížit program i nové formy práce.
- Učitel informuje žáky, že v diskusi k tématům třídních setkání neexistují správné a špatné odpovědi a každý má možnost vyjádřit vlastní názor a pocit.
- Učitel nehodnotí výroky žáků, pouze povzbuzuje každého žáka k zapojení do diskuse.
- Učitel minimalizuje moralizování, vytýkání chyb aj., orientuje se na současný stav třídy, minulost již neřeší.
- Učitel sumarizuje a parafrázuje žákovské komentáře. Potvrzuje tak, že aktivně naslouchá.
- Závěrem třídního setkání by mělo proběhnout kolečko dotazů a připomínek. Všichni žáci dostanou prostor k osobnímu vyjádření i když jej třeba nevyužijí.

#### 4.1.3.4 Etapy vedení školní třídy

Systematická práce s nově vznikající třídou je rozdělena do tří etap, které se však doplňují a probíhají v různém časovém horizontu podle kvality sociálního soužití třídy.

**Cílem první etapy** je vzájemné poznávání studentů, třídního učitele i ostatních pedagogických pracovníků, a vytvoření předpokladů pro postupný vývoj třídy jako pozitivní neformální skupiny .

Realizace: formou adaptačního kurzu nebo prvního třídního setkání, které bude realizováno přímo ve škole – nikoliv ve třídě (využití družiny, tělocvičny, místního sportovního areálu aj.). Program je koncipován na 2-4 dny.

**Ve druhé etapě** se jedná o pravidelná třídní setkávání vedené třídním učitelem případně školním poradcem, která navazují na program první etapy.

Z praktických zkušeností školních poradců uvádíme nejčastější citovaná témata třídních setkání: pravidla soužití ve třídě, vzájemné sebepoznávání a sebeprezentace, praktický nácvik efektivnějších učebních postupů, konflikty a jejich řešení, asertivita a dovednost kultivovaně obhajovat svá stanoviska, dospívající a autority, rizika v chování dětí i dospívajících, hodnocení školního roku z hlediska prospěchu, třídního i školního klimatu včetně návrhu změn.

Realizace: Třídní setkávání celoročně zakomponované do školního rozvrhu v rozsahu 2-3 vyučovacích hodin.

**Ve třetí etapě** by žáci a studenti měli postupně převzít zodpovědnost a vést třídní setkávání ve větší míře samostatně. Záleží na věku studentů a vývoji školní třídy. Na základní škole se jedná o deváté třídy, na středních školách se o třetí a čtvrté ročníky. Mění se též role třídního učitele; umožňuje žákům, aby budovali vlastní autoritu, hraje spíše roli prostředníka mezi třídou, vyučujícími a vedením školy, je mediátorem při řešení třídních problémů.

Realizace: Formou třídní samosprávy, témata třídních setkávání jsou v režii třídní samosprávy, 4-5 setkání ve školním roce

#### Σ Shrnutí

Uvedené tři etapy jsou **modelem programu dlouhodobé práce se třídou jako sociální skupinou**. Třídní setkávání je založeno na demokratickém způsobu řízení. Všichni žáci mají mít možnost ovlivňovat dění ve třídě, komunikovat otevřeně se spolužáky i učiteli, vyjadřovat bez obav svůj názor.

**Systematické vedení třídy** však vyžaduje od třídních učitelů nové profesní kompetence. Tento typ práce se třídou můžeme považovat též za primární prevenci vzniku nežádoucího chování. V každé skupině vznikají konflikty a problémy a třída není výjimkou, ba naopak. Důležité je však problém či konflikt žáka či skupiny žáků včas identifikovat a poskytnout účinnou podporu při jeho řešení. Žáci ve třídní skupině porovnávají vlastní chování, postoje i pocity s chováním a pocity spolužáků, význam vrstevnické skupiny vzrůstá a je zdrojem sociálního učení. A to je další důvod, proč přirozené socializační působení třídy systémově včlenit do výchovně vzdělávacího programu základních i středních škol.

Jaké metody práce jsou **efektivní při vedení třídy**, jsme již naznačili - společné zážitky, tvořivá společná činnost a diskuze, reflexe, moderační postupy - tedy metody; které obvykle nejsou zařazeny do pregraduální přípravy učitelů, ale promítají se do programů v rámci celoživotního vzdělávání učitelů. Vedení školy by mělo zainteresovat učitele s osobnostními předpoklady pro práci třídního učitele a vytvořit jim podmínky pro další vzdělávání v oblasti rozvoje sociálních dovedností

### Doporučená literatura

- CANGELOSI, S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-083-9.
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha : UK Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X.
- HERMOCHOVÁ, S: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno : AISIS o.s., 2005. ISBN 80-239-5612-4.
- HRABAL, VI. *Jaký jsem učitel*. Praha : SPN, 1988.
- HRABAL, VI. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4 .
- VALENTOVÁ, L. *Metodika práce s poradenskou skupinou*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů, 2002.
- VALENTOVÁ, L. Pedagogicko psychologická intervence ve školní třídě. In: Hadj Moussová a kol: *Intervence, Pedagogicko-psychologické poradenství III*. Praha : UK PedF. 2004, s. 67-83. ISBN 80-7290-146-X
- ZAHRÁDKOVÁ, E. Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9.

## 4.2 ŠKOLNÍ KÁZEŇ

### *Stanislav Bendl*

**Klíčová slova:** kázeň, školní řád, funkce kázně, projevy nekázně, příčiny nekázně, prevence a řešení nekázně

⇒ Po prostudování této kapitoly budete:

- umět definovat kázeň a školní kázeň;
- znát oficiální výchovná opatření a klasifikaci chování žáků ve škole;
- umět popsat funkce školních řádů a školní kázně;
- schopni se orientovat v příčinách nekázně žáků ve škole;
- znát základní nástroje detekující nekázeň a její příčiny;
- znát základní opatření prevence a řešení nekázně.

Nekázeň žáků ve škole představuje jeden z hlavních stresorů jak žáků, tak učitelů. Projevy školní nekázně jsou častým důvodem obav a strachu žáků ze školy, jakož i jedním z hlavních důvodů, proč učitelé opouštějí své povolání a proč absolventi pedagogických fakult nenastupují jako učitelé do škol.

V řadě západních zemí, především anglosaských, vedla neúnosná míra kázeňských problémů ve školách ke konstituování pedagogické subdisciplíny zvané „Classroom Management“. Některé práce z této oblasti byly přeloženy do češtiny (Cangelosi, 1994; Petty, 1996).

### 4.2.1 VYMEZENÍ ŠKOLNÍ KÁZNĚ

Existuje řada vymezení kázně. Společným jmenovatelem je existence norem a jejich dodržování. Obecně lze kázeň definovat jako vědomé dodržování zadaných norem.

☞ Školní kázeň v intenci této obecné definice lze definovat jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popř. dalšími zaměstnanci školy.

V některých zemích nezahrnují mezi projevy nekázně některé typy chování, které u nás považujeme za kázeňské přestupky. Např. v USA se ve školních statistikách zvlášť vykazují přestupky jako drogy, alkohol, rvačky či vandalismus a zvlášť se vyazuje kategorie „kázeň“ (discipline) nebo nedostatek kázně (lack of discipline). V některých školách či statistikách dělají rozdíly mezi nekázní a šikanou. V tom případě se potom nekázní rozumí v podstatě pouze drzost, vulgárnost a tzv. nespolupracující chování žáků.

#### 4.2.1.1 Školní řád a školní kázeň

Základní normu kázně reprezentuje školní řád, který do určité míry charakterizuje výchovnou filozofii školy, přístup k žákům. Školní řády se objevovaly spolu se vznikem škol, neboť škola, podobně jako žádná jiná instituce, nemůže efektivně fungovat bez pravidel. Školní řád plní několik základních funkcí.

##### Funkce školních řádů:

- a) zajištění hladkého fungování školy,
- b) ochrana žáků, zajištění bezpečnosti a zdraví učitelů a zaměstnanců školy,
- c) udržení přijatelné míry slušnosti mezi žáky, učiteli, nepedagogickými pracovníky a návštěvníky škol,
- d) dosažení maximální míry spolupracujícího chování,
- e) omezení rušení okolí (ostatních tříd) činnostmi prováděnými v rámci výuky,
- f) poskytnutí podkladů při řešení pojistné události,
- g) vytvoření vnitřní struktury chování u dětí.

Zatímco v České republice za socialismu existovaly pouze celoplošné školní řády, které platily po celé republice stejně, dnes si každá škola tvoří svůj řád. Školy mají „ze zákona“ stanoveno pouze několik oblastí, které musí školní řád zahrnovat (např. chování žáků, docházka do školy, ochrana zdraví). Školní řád by měl odrážet a respektovat konkrétní situaci školy, její velikost a výchovně vzdělávací koncepci. Je součástí povinné školní dokumentace.

V současné době mají často žáci možnost, aby se spolu s učiteli či vedením školy přímo podíleli na tvorbě školního řádu. Jejich zapojení do konstituování pravidel soužití ve škole skýtá naději, že tato pravidla přijmou za svá.

☞ Vyhledejte ve školském zákonu (č. 561/2004 Sb., § 30), jaké základní oblasti (body) musí obsahovat školní řád.

#### Výchovná opatření a klasifikace chování

O výchovných opatřeních se zmiňuje školský zákon v § 31. Rozumí jimi „pochvaly nebo jiná ocenění a kázeňská opatření.“ Výchovná opatření jsou rovněž obsahem vyhlášky o základním vzdělávání (Sbírka zákonů č. 48/2005). Podle § 17, odst. 3 této vyhlášky je možné v případě porušení povinností, které jsou stanoveny školním řádem, uložit žákovi následující výchovná opatření.

##### Výchovná opatření při porušení povinností stanovených školním řádem:

- a) napomenutí třídního učitele,
- b) důtka třídního učitele,
- c) důtka ředitele školy.


Vyhláška o základním vzdělávání (Sbírka zákonů č. 48/2005) stanovuje rovněž hodnocení chování žáků na vysvědčení. Chování žáků ve škole a na akcích pořádaných školou se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení třemi stupni (§ 15, odst. 1).

##### Klasifikace chování žáků:

- a) 1 - velmi dobré,



- b) 2 - uspokojivé,
- c) 3 – neuspokojivé

 Vyhledejte ve školském zákonu (č. 561/2004 Sb., § 31), za jakých podmínek je možné žáka nebo studenta „podmínečně vyloučit“ nebo „vyloučit“. Prostudujte §§ 3 a 10 vyhlášky o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (Sbírka zákonů č. 13/2005), které se týkají klasifikace chování a výchovných opatření.

#### 4.2.1.2 Funkce kázně

Hledáme-li účel kázně, ptáme se vlastně po jejích funkcích. Uvnitř školy plní kázeň dva hlavní cíle: 1) zajišťuje žákům a učitelům bezpečí, 2) vytváří prostředí podporující učení.

Kázeň je tedy nejenom základním předpokladem efektivního učení, ale i bezpečnosti žáků (dokonce i učitelů), resp. nástrojem ochrany dětí před riziky, která vyplývají z nerespektování stanovených norem chování ve škole.

Kázeň můžeme chápat jako ochranu dítěte ve škole, a to v několikerém smyslu. Z tohoto hlediska lze hovořit o následujících funkcích školní kázně.

#### Funkce školní kázně:

- orientační (vodítko v oblasti hodnotové orientace),
- bezpečnostní (ochrana žáků před násilím ze strany spolužáků),
- výkonová (zvyšování výkonu a efektivity práce)
- hygienická (ochrana žáků před škodlivými vlivy, včetně drog),
- ekonomická (ochrana před vandalismem a krádežemi),
- prognostická (ochrana před budoucí kriminální dráhou).

#### 4.2.1.3 Projevy nekázně

O tom, že nekázeň žáků v našich školách představuje závažný problém současného školství, svědčí řada „indicií“ **počínaje** dílčími výzkumnými šetřeními (Bendl, 2001; Řičan, 1995; Kolář, 2001), opakovaným konstatováním České školní inspekce o tendenci nárůstu počtu kázeňských problémů žáků základních škol, **přes** permanentní informace o drsných případech školní nekázně v tištěných a elektronických médiích, ministerské materiály (metodické pokyny, programy, projekty) týkající se nekázně dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních (rasismus, netolerance, xenofobie, šikana, drogy, záškoláctví), obsah školních řádů (explicitně zmíněná ustanovení týkající se kouření, alkoholu, drog, šikany, nošení zbraní a výbušnin), **až po** smutné statistiky o kriminalitě dětí a mladistvých, brutalitě trestných činů dětí a snižování věku, kdy se mladí lidé dopouštějí trestné činnosti.

**Podoba školní (ne)kázně se přes mnohé přetrvávající rysy proměňuje** s postupujícím časem, vývojem společnosti, úrovní poznání, vědy, techniky či kultury. V průběhu času se mění formy a frekvence projevů školní nekázně.

### 4.2.2 DIAGNOSTIKOVÁNÍ NEKÁZNĚ


**Základním předpokladem prevence a řešení (nápravy) nekázně, je odhalení její existence, resp. zjištění jejích forem, frekvence a závažnosti.** To nemusí být až taková samozřejmost, jak by se na první pohled mohlo zdát. Některé kázeňské přestupky - typickým příkladem je třeba šikany - zůstávají oku učitele skryty.

K diagnostikování (ne)kázně lze použít běžných metod pedagogického výzkumu: pozorování, škálování, dotazník, analýza školní dokumentace, projektivní techniky, rozhovor, akční výzkum.




Charakteristiku výše uvedených metod spolu s příklady a možnostmi jejich aplikování na

problematiku „odhalování“ výskytu projevů nekázně naleznete v publikaci: BENDL, S. Kázeňské problémy ve škole. Praha : Triton, 2004.

 Na webových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)) vyhledejte dokumenty (metodické pokyny, programy, projekty), které se týkají prevence a řešení sociálně patologických jevů ve školách a školských zařízeních.

### 4.2.3 PŘÍČINY NEKÁZNĚ

**Nekázeň žáků ve škole není monokauzálním jevem**, není záležitostí jedné jediné příčiny, ale řady faktorů, ať už vnitřních (biologických), vnějších (výchova, prostředí) či situačních, které se navíc vzájemně kombinují.

 Diagnostikování příčin školní nekázně má zásadní význam z hlediska preventivních opatření a řešení nekázně. Podle toho, s jakou příčinou, resp. s jakými příčinami spojujeme dané chování dítěte, volíme také kázeňské metody a prostředky.

O příčinách nekázně můžeme uvažovat **buď obecně** (řada různých projevů nekázně má společné příčiny), **nebo konkrétně**, tj. ve vztahu k jednotlivých projevům nekázně (šikanování, záškoláctví, vandalismus).

Přehled příčin jednotlivých projevů neukázněného chování podávají např. Lazarová (1998) v knížce „První pomoc při řešení výchovných problémů“ (neklid, nepozornost, nepořádnost, agresivita, lhaní, krádeže, záškoláctví) a Ondráček (1999) v publikaci „Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce“ (neklid, nepozornost, nepořádnost, lenivost, vyhýbání se práci, násilné chování, lhaní, krádeže, záškoláctví).

V pedagogické, psychologické, popř. sociologické literatuře se můžeme setkat s rozmanitými klasifikačními schémata, která se snaží utřídit faktory, které rozhodují o ukázněnosti jedince (dítěte, mladistvého, žáka, studenta).

Rotterová (1973, s. 138) rozlišuje činitele, rozhodující o ukázněnosti jedince, do dvou skupin: **(1) Činitele individuálně psychologické povahy a (2) Činitele sociologické povahy**. Do **první skupiny** např. řadí vrozené a získané psychosomatické vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, citovou a sociální zralost. **Druhá skupina** zahrnuje působení společenského prostředí (od rodinného prostředí ke školskému, k jiným sociálním skupinám, „partám“, organizacím, pracovišti atd.).

Obst ve „Školní didaktice“ (Kalhous-Obst aj., 2002, s. 388) rozlišuje **tři skupiny faktorů**, které se mohou podílet na nežádoucím chování: **(1) biologické faktory** (odchyly stavby a funkce nervové soustavy žáka, vrozené, vzniklé úrazem), **(2) sociální faktory** (vliv výchovného prostředí rodiny, vliv party, širší komunity a médií), **(3) situační faktory** (okamžitá atmosféra třídy, událost v předchozí hodině, nudný výklad učitele).

Bendl (2004b, 2005) uvádí **8 skupin faktorů**, které se mohou podílet na neukázněném chování žáků ve škole. Jedná se o faktory: biologické, duchovní, sociální, biologicko – sociální, zdravotnicko – hygienické, fyzikální, situační, kombinované (vzniklé kombinací některých skupin faktorů) a neznámé.

Langová (1992, s. 82) uvádí přehled teorií, ze kterých mohou učitelé vycházet, když se snaží objevit příčiny nevhodného chování žáků.

#### **Teorie neukázněného chování žáků:**

- 1) **Biologické teorie** (neukázněné chování je součástí žakovy konstituce).
- 2) **Psychodynamické teorie** (neukázněné chování je důsledkem neúspěšného vyrovnání se s vnějšími i vnitřními konflikty během zrání dítěte).
- 3) **Behaviorální teorie** (neukázněné chování je naučené a lze ho odstranit tak, že se žák naučí novému chování).

**Socioekologické** (environmentální) teorie (neukázněné chování je výsledkem dynamiky interakce mezi žákem a jeho prostředím).

☞ *Které příčiny neukázněného chování má učitel ve své moci? Na které faktory způsobující nekázeň žáků má učitel malý nebo žádný vliv?*

#### 4.2.4 PREVENCE A ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ

Žádný učitel se nevyhne tomu řešit otázky spojené s problematikou výchovy a potažmo kázně (jedna z dimenzí učitelské role se také označuje jako dimenze ukázněvatele). Zdá se dokonce, že kázeň žáků je vlastně to první, co učitel řeší ještě předtím, než poprvé vstoupí do nové třídy. Hlavní starostí učitele před vstupem do nové třídy, zvláště na počátku učitelské dráhy a zvláště ve vyšších ročnících, je především to, jak bude přijat žáky, zda se mu s nimi podaří najít společnou řeč, zda s nimi dokáže v klidu vyjít.

Úspěšný vstup do učitelské profese je důležitý z řady důvodů, mj. proto, že řada mladých začínajících učitelů mnohdy rychle zavrhnou svá dobrá předsevzetí jenom proto, že zažijí na počátku své učitelské dráhy dílčí nezdary.

##### 4.2.4.1 První setkání učitele s žáky

Z hlediska budoucí práce učitele, jeho přístupu a vztahu k žákům jako takovým, jakož i z hlediska působení učitele v konkrétní třídě, je důležité první setkání učitele s žáky, se třídou, kde začíná vyučovat. Během prvního kontaktu učitele s žáky se začínají utvářet určité vzorce chování jak učitele, tak žáků (třídy), různé strategie jejich chování, které se uplatňují během další sociální interakce učitel – žáci (třída).

Pokud hovoříme o **prvním setkání učitele se žáky**, mohou zde nastat **dva případy**. **Za první**, může se jednat o první setkání učitele se žáky na počátku jeho profesionální dráhy. **Za druhé**, může jít o případ, kdy učitel již nějakou dobu učí, ale s konkrétní (novou) třídou se setkává vůbec poprvé. Obě situace mají mnoho společného, existují zde však určité rozdíly – přinejmenším v tom, že učitel, který již nějakou dobu učí, má situaci usnadněnou tím, že může využívat své dřívější zkušenosti z interakce se žáky (blíže: Langová, 1992).

Zaměříme se na případ, který se týká budoucích učitelů, tj. studentů pedagogických fakult a dalších fakult vzdělávajících budoucí učitele, tedy na **případ prvního setkání učitele s žáky na počátku profesionální kariéry**. Z hlediska kázně se hovoří o **dvou fázích**, které se týkají prvního setkání učitele se žáky (ale i s novou třídou, pokud už učitel nějaký čas učí).

##### Dvě fáze v rámci prvního setkání učitele s žáky:

###### 1) Iluze kázně

Tato část trvá zpravidla více než jednu (první) vyučovací hodinu. Jedná se o vzájemné poznávání učitele a žáků. Žáci se zprvu příliš „kážeňsky“ neprojeví. Sbírají informace o učiteli, orientují se v jeho chování: pozorují ho, zjišťují jeho požadavky a nároky, seznamují se s jeho představou vyučování, s přístupem k dětem, způsobem komunikace či s mírou tolerance šumu ve třídě.

###### 2) Zkouška sil

V rámci této druhé fáze žáci zkoušejí, co si mohou k učiteli dovolit. Začínají experimentovat se svým chováním vůči učiteli, „otukávají si“ nového učitele, testují jeho reakce. Začínají učitele provokovat kážeňskými přestupky, například hlukem, nerespektováním některých jeho požadavků či různými legráckami. Zjišťují, jestli je třeba brát učitele vážně.

Většinou následují obě fáze po sobě tak, jak jsme naznačili. Může však samozřejmě dojít k situaci, kdy žáci začnou s „testováním“ učitele už v průběhu první vyučovací hodiny, během prvního vzájemného setkání.

**Úspěch učitele v situaci prvního setkání s žáky záleží** (Langová, 1992, s. 66):

- 1) V rychlosti a srozumitelnosti, se kterou je učitel schopen vymezit pedagogickou situaci, resp. v tom, jak rychle a jasně dokáže vymezit pravidla vzájemného setkání.
- 2) V dovednosti prosadit závaznost svého pojetí pedagogické situace pro žáky, tj. v ukázení žákům, že má věc pod kontrolou a nedopustí žádné zlehčování svých požadavků (popř. pravidel, která zformuloval společně se žáky).

Jaká existuje **obrana proti různým formám „testování“** a žákovským provokacím? Cestou, jak obstát ve zkoušce sil, je **klidná, vtipná a pohotová reakce ze strany učitele**, která žáky nějakým způsobem překvapí či zaskočí. Jinými slovy, učitel by měl pokud možno zareagovat jinak než žáci očekávají. Prevencí učitelova selhání v situaci prvního setkání s žáky je **vyhnutí se chybám a omylům, kterých se začínající učitelé často dopouštějí**. K takovým např. patří (Langová, 1992, s. 67):

- přesvědčení, že jejich pozitivní vztah k žákům postačuje k tomu, aby žáci měli taktéž pozitivní vztah k nim,
- vyhýbání se jasné formulaci školní situace, tj. vymezení jasného rámce chování žáků,
- formulování jasných požadavků na chování žáků není doprovázeno účinnými strategiemi a dovednostmi učitelů, s pomocí kterých by žáci požadavky skutečně naplňovali.

**Reakce učitelů na stres**, který je způsoben prvním setkáním s žáky, jsou různé (Langová, 1992, s. 67). Některé z nich (první a druhou možnost) je možné pokládat za více či méně vhodnou cestu, jak obstát v této specifické situaci:

- snaha učitelů toto období nějak přečkat bez větších šrámů, aby bylo možné později vytvořit se žáky přátelské vztahy založené na vzájemném respektu,
- chápání neúspěchu jako výzvy k sebezdokonalení, k hledání účinnějších postupů, kterými bude možné získat zájem žáků a využít jejich samostatnosti a tvořivosti,
- snaha opřít se o své mocenské postavení ve třídě (o formální autoritu – pravomoc), používání tvrdých mocenských praktik.

Náročnost učitelské profese spočívá mj. v tom, že učitel je nucen okamžitě reagovat na nekázeň žáků (zejména na chování závažnějšího charakteru). Tato situace je pro učitele stresující, neboť nemá mnoho času si svou „odpověď“ důkladně promyslet. Je pochopitelně správné uvažovat o (ne)kázni v dlouhodobější perspektivě. Je rovněž správné zamýšlet se nad příčinami nekázně a hledat vhodná (dlouhodobější) opatření. Každopádně však tomuto dlouhodobému řešení musí předcházet nějaká bezprostřední reakce na projev nekázně.

#### 4.2.4.2 Řešení nekázně

Řešení nekázně je z hlediska rychlosti reakce na kázeňský přestupek v zásadě dvojitě: okamžité a dlouhodobé.

##### Dvojitě řešení nekázně (časové hledisko):

- a) okamžité (vede k zastavení nekázně a bezprostřední nápravě),
- b) dlouhodobé (snaží se zjistit a eliminovat hlubší příčiny nekázně, ať už spočívají v pedagogické práci školy, v rodině nebo v širším sociálním prostředí).

K prevenci a řešení nekázně se používá řada kázeňských metod a prostředků (podrobněji: Bendl, 2004b). Obecně platí, že řešení většiny projevů nekázně není záležitostí jediného (izolovaného) kázeňského prostředku, ale spočívá v kombinaci několika metod a prostředků kázně, resp. mravní výchovy. V odborné literatuře jsou k dispozici informace jak o komplexních, tak specifických kázeňských programech (podrobněji: Bendl, 2005; Cotton, 1990).

Učitelé by se v souvislosti s řešením kázeňských problémů měli držet určitého obecného postupu. Ten záleží přinejmenším ve třech základních bodech.

##### Postup učitele při řešení nekázně:

- a) rozpoznat projevy neukázněného chování žáka,
- b) zjistit pravděpodobné příčiny jeho nekázně,
- c) na základě zmapování příčin nekázně, vlastní vychovatelské zkušenosti či po konzultaci s příslušnými odborníky volit opatření na podporu kázně a přístup k žákovi (skupině žáků či celé třídě).



- *Napište, jaký je Váš pohled na názor, podle kterého by měl učitel hned zpočátku manifestovat svou řídicí roli a situaci pevně kontrolovat a ovládat.*
- *Uvedte několik příkladů situací skrytého boje žáků s učitelem ve třídě.*
- *V publikaci „Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky“ (Bendl, 2004) prostudujte kapitolu č. 3, která pojednává o deseti skupinách kázeňských prostředků. Dají se všechna opatření zmiňovaná v této publikaci aplikovat na studenty středních škol?*
- *V publikaci „Kázeňské problémy ve škole“ (Bendl, 2004b) si prostudujte kapitolu, která pojednává o prevenci a řešení nekázně. Zaměřte se na kázeňská opatření, která lze běžně realizovat v každé standardní základní škole. Která opatření byste ještě navrhovali?*
- *Langová (1992) hovoří o dvou základních přístupech učitelů k interpersonálně náročným situacím. Rozlišuje tzv. přístupy řešící a neřešící. Vysvětlete podstatu těchto přístupů a diskutujte o reálnosti uvedených příkladů z pohledu současného školního života.*

## Σ Souhrn

Dnešnímu učiteli zdaleka nestačí, aby dobře ovládal svůj předmět, byl odborně na výši, a to jak po obsahové stránce, tak didakticky. Dnešní učitel není pouze „vzdělavatelem“, ale také „vychovatelem“, což znamená, že jeho profesionalita vyžaduje, aby disponoval sociálními kompetencemi, tj. aby uměl vhodně a účinně jednat se žáky, komunikovat s nimi, stimulovat je, orientovat je, zasahovat do jejich chování.

**Efektivní řešení kázně není záležitostí jednoho dílčího či izolovaného opatření, nýbrž vyžaduje komplexní přístup.** Ten nespočívá pouze v aplikaci kázeňských metod a prostředků, ale předpokládá mj. diagnostiku (ne)kázně, povědomost o příčinách kázeňských problémů, pozitivní školní klima, angažovanost učitelů v otázkách spojených s problematikou kázně a mravní výchovy a v neposlední řadě součinnost činitelů podílejících se na výchově dítěte.



## Doporučená literatura

- BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-80-3.
- BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha : ISV, 2004a. ISBN 80-86642-14-3.
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha : Triton, 2004b. ISBN 80-7254-453-5.
- BENDL, S. *Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha : Triton, 2005. ISBN 80-7254-624-4.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- COTTON, K. *Schoolwide and Classroom Discipline*. 1990. Dostupné na: WWW: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/5/cu9.html>.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- LANGOVÁ, M. a kol. *Učitel v pedagogických situacích*. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- LAZAROVÁ, B. *První pomoc při řešení výchovných problémů*. Praha : Strom, 1998. ISBN 80-86106-00-4.
- OBST, O. Kázeň ve výuce. In: KALHOUS, Z. - OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, s. 386 - 402. ISBN
- ONDRÁČEK, P. *Vyrušování, neposlušnost a odmítání spolupráce*. Pardubice : UP, 1999. ISBN 80-7194-183-2.
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha : ISV, 2003. ISBN 80-86642-18-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- ROTTEROVÁ, B. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha : UK, 1973.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- Vyhláška ze dne 29. prosince 2004 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. Sbírka zákonů č. 13/2005, částka 4, s. 56 – 60.*

Vyhláška ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Sbírka zákonů č. 48/2005, částka 11, s. 319 – 327.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

**WWW-stránky**

<http://www.bkb.cz/index.php>

<http://csicr.cz>

<http://www.pbis.org/main.htm>

<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/2/snap6.html>

<http://www.nwrel.org/scpd/esp/esp95toc.html>

<http://www.minimalizacesikany.cz/>

<http://www.sikana.cz/>

<http://www.sikana.org>