

Právo dítěte na humánní školní kázeň a školní řád

Bc. Denisa Benkovičová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa Benkovičová**
Osobní číslo: **H138148**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Právo dítěte na humánní školní kázeň a školní řád**

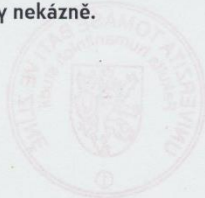
Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na definování pojmu "kázeň" (resp. nekázeň) ve světle pedagogiky;
- na definování pojmu "trest" ve světle pedagogiky;
- na rozbor práva dítěte na humánní školní kázeň ve světle čl. 28 odst. 2 Úmluvy o právech dítěte;
- na možnosti intervence sociální pedagogiky v oblasti prosazování humánní školní disciplíny.

Součástí práce bude kvalitativní výzkum zaměřený na popis a zhodnocení různých přístupů učitelů na projevy nekázně.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bendl, S. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0

Bendl, S. Školní kázeň v teorii a praxi: Učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2

Cangelosi, J.S. Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-118-2

Kyriacou, Ch. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-945-3

Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

prof. JUDr. PhDr. Dalibor Jílek, CSc.

Institut mezioborových studií

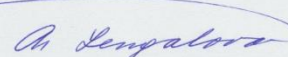
Datum zadání diplomové práce:

4. listopadu 2014


Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2015

V Brně dne 4. listopadu 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

ABSTRAKT

V mojej diplomovej práci rozoberám problematiku disciplíny v škole, jej navodzovania, udržiavania a výchovných opatrení uplatňovaných v prípade jej porušenia. V teoretickej časti som pozornosť zameriavala na vymedzenie základných pojmov, ich významu a funkciu vo výchovno-vzdelávacom procese a taktiež na vymedzenie požiadavky na humánne zaobchádzanie v zmysle dohovoru o právach dieťaťa. V praktickej časti práce som sa zamerala na preverenie naplnenie požiadavky obsiahnutej v čl. 28 bode 2 Dohovoru o právach dieťaťa v pedagogickej praxi, teda vo výchovno-vzdelávacom procese vybraných škôl.

Kľúčové slová:

disciplína, disciplinárne opatrenia, disciplinárny priestupok, škola, školská disciplína, školský poriadok, výchovné opatrenia, práva dieťaťa, humánnosť, ľudská dôstojnosť

ABSTRAKT

In my diploma thesis I'm working with issues in field of school discipline, how to introduce it, maintain it and to take corrective action in case of disciplinary offenses. In theoretical part of my thesis I'm focusing on definition of basic notions, their significance and functions in upbringing and educational process. Also focus is on definitions of requests on human treatment based on agreement of child rights. In practical part of my thesis I'm investigating observance of requirements from article 28 point 2 of Agreement child rights in pedagogic practice, which means upbringing and educational process of selected schools.

Keywords

discipline, disciplinary precautions, disciplinary offense, school, school discipline, school order, educational measures, rights of the child, humanity, human dignity

POĎAKOVANIE

Ďakujem pánovi prof. JUDr. PhDr. Daliborovi Jílkovi, CSc. za veľmi užitočnú metodickú pomoc, ktorú mi poskytol pri spracovaní mojej diplomovej práce.

Taktiež by som chcela poďakovať Mgr. Klčovej, MUDr. Jurášovi, Mgr. Rybanskému za pomoc pri výskumne časti práce. V neposlednom rade patrí poďakovanie aj mojej rodine, ktorá ma počas spracovávania diplomovej práce ako i počas celej doby môjho štúdia nesmierne podporovala. Všetkých si touto cestou nesmierne vážim.

PREHLÁSENIE

Prehlasujem, že odovzdaná verzia bakalárskej práce a verzia elektronická nahraná do IS/STAG sú totožné.

Denisa Benkovičová

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČASŤ.....	11
1. DEFINÍCIA POJMU "DISCIPLINÁRNE OPATRENIE" VO SVETLE PEDAGOGIKY.....	12
1.1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV.....	12
1.2 FUNKCIE DISCIPLÍNY A DISCIPLINÁRNYCH OPATRENÍ V SPOLOČNOSTI	14
1.3 DISCIPLÍNA A DISCIPLINÁRNE/VÝCHOVNÉ OPATRENIA OČAMI FILOZOFOV A TEORETIKOV PEDAGOGIKY	16
1.3.1 Školská disciplína	19
1.3.2 Školský poriadok.....	20
1.3.3 Výchovné opatrenia v škole	21
1.3.4 Funkcie školskej disciplíny a výchovných opatrení v škole	28
1.3.5 Disciplinárne opatrenia ako ochrana dieťaťa.....	31
1.4 HUMÁNNOSŤ VO VÝCHOVNOM PÔSOBNÍ A VÝCHOVNÝCH OPATRENIACH. ..	33
2. POŽIADAVKE NA HUMÁNNE ZAOBCHÁDZANIE V ZMYSLE DOHOVORU O PRÁVACH DIEŤAŤA	35
2.1 VYMEDZENIE ĽUDSKEJ DÔSTOJNOSTI.....	35
2.2 DOHOVOR O PRÁVACH DIEŤAŤA AKO NOSNÝ DOKUMENT DEKLARUJÚCI PRÁVO DIEŤAŤA NA HUMÁNNE ZAOBCHÁDZANIE V ŠKOLE.....	38
3. MOŽNOSTI INTERVENCIE SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY.....	43
PRAKTICKÁ ČASŤ	44
4. KVALITATÍVNY VÝSKUM	45
4.1 CIEĽ A ZAMERANIE VÝSKUMU	45
4.2 VOĽBA VÝSKUMNÉHO PRÍSTUPU A METÓD.....	46
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNEJ VZORKY	48
4.4 ZÁZNAM/REKAPITULÁCIA ROZHOVOROV	49
4.5 VYHODNOTENIE A KOMPARÁCIA ROZHOVOROV	62
4.6 ZÁVER	67

ZÁVER	68
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	70
ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK.....	74

ÚVOD

Pre svoju diplomovú prácu som si zvolila tému: „Právo dieťaťa na humánny školský kázaň a školský ráď“. Otázka disciplíny v normatívnom ponímaní zasahuje do všetkých oblastí života jedinca. Nepredstavuje výhradne problém pedagogický, ale predovšetkým spoločenský. Nutnosť spolužitia, kooperácie jednotlivcov v spoločnosti, nutnosť samotnej existencie spoločenstva vznáša požiadavku na hľadanie konsenzu v sporných otázkach a konfliktných situáciách. Pre predchádzanie sporom a ich prípadné riešenie je nevyhnutná ochota spolupracovať, navzájom sa rešpektovať, rešpektovať práva a povinnosti svoje i druhých, rešpektovať dôstojnosť človeka. Prostriedkom pre vštepenie mravných, spoločenských, právnych noriem je výchovné pôsobenie na dieťa v rodine i v škole. Nakoľko účinnosť toho, či onoho výchovného pôsobenia je obmedzená (najmä časovo), musí byť cieľom výchovy a vzdelávania taktiež budovanie osobnosti jedinca v rovine kvalitatívnej tak, aby bol tento v budúcnosti schopný mravne a morálne uvažovať a formovať sa ďalej samostatne.

Cieľom mojej diplomovej práce bolo rozobrať právnu normu, konkrétne čl. 28 bod 2 Dohovoru o právach dieťaťa, ktorej hlavnou myšlienkou je humánny prístup vo výchove vzdelávaní a rešpektovanie ľudskej dôstojnosti dieťaťa, vo všetkých jej súvislostiach (pedagogických, filozofických i právnych) a zároveň overiť v pedagogickej praxi jej formálne i neformálne včlenenie do školských dokumentov a praktické naplňovanie.

Teoretická časť mojej diplomovej práce sa opiera o rozsiahlu analýzu odbornej literatúry z oblasti teórie práva, pedagogiky, či filozofie. V rámci prvej kapitoly teoretickej časti sa zameriavam na definíciu základných pojmov, ktorými sú bezpochyby disciplína, norma, disciplinárne opatrenia a na popis funkcie disciplíny a disciplinárnych opatrení v spoločnosti. Ďalej na vymedzenie týchto pojmov očami filozofov a teoretikov pedagogiky v rovine pedagogickej, na charakteristiku školskej disciplíny, školského poriadku a výchovných opatrení v ňom obsiahnutých a zároveň uplatňovaných na základných školách. V neposlednom rade sa zameriavam na charakteristiku prvkov humanity vo výchovnom pôsobení a v uplatňovaných výchovných opatreniach.

V druhej kapitole sa zaoberám otázkou ľudskej dôstojnosti a následne vývojom právnych dokumentov, ktorých vznik podnietila okrem iného aj požiadavka na rešpektovanie a zachovanie ľudskej dôstojnosti dieťaťa. Nosným právnym

dokumentom, o ktorý sa v práci opieram je Dohovor o právach dieťaťa z roku 1989, ktorý v čl. 28, bod 2 ukladá štátom povinnosť realizovať všetky opatrenia nevyhnutné k tomu, aby bola disciplína na školách zabezpečovaná spôsobom zlučiteľným s ľudskou dôstojnosťou dieťaťa.

V tretej kapitole sa pokúšam načrtnúť možnosti intervencie sociálnej pedagogiky, najmä v oblasti podpory spolupráce školy a rodiny v konfliktných, či problémových situáciách.

Praktickú časť práce som venovala kvalitatívnemu výskumu, ktorého cieľom bolo ozrejmiť názorové vymedzenie základných pojmov na jednotlivých školách, priblížiť jednotlivé výchovné opatrenia a spôsoby ich uplatňovania a rozobrať ich s ohľadom na prvok humanity. Hlavným cieľom výskumu bolo preveriť mieru a spôsob včlenenia legislatívnych noriem a z nich plynúcich požiadaviek do formálnych a záväzných dokumentov škôl a najmä spôsob a mieru dodržiavania týchto požiadaviek v praxi, teda vo výchovno-vzdelávacom procese. Súčasťou praktickej časti je záznam jednotlivých rozhovor a následne ich komparácia. V závere popisujem možnosti pokračovania vo výskume v rovine kvalitatívnej i kvantitatívnej za účelom vyvodenia objektívnych konštatovaní. Na základe týchto bude následne možné zacieliť odbornú činnosť na zefektívnenie plnenia noriem o ktoré sa v práci opieram.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 DEFINÍCIA POJMU "DISCIPLINÁRNE OPATRENIE" VO SVETLE PEDAGOGIKY

1.1 Vymedzenie základných pojmov

Pri charakteristike pojmu disciplína je nevyhnutné mať na zreteli, že nehovoríme o pojme výlučne pedagogickom. Má omnoho väčší rozmer. Jeho charakteristika v rovine pedagogickej je iba jeho zúžená špecifikácia. Disciplínu môžeme chápať ako určitú formu sebaobmedzenia, či vedomé podriadenie vlastnej vôle vyšším záujmom. Človek sa rodí do spoločnosti. Rodí sa do systému, ktorý je podmienený ľudskými zámermi a potrebami, odráža hodnoty človeka. Rozmer ľudských hodnôt je však kategóriou veľmi rozmanitou, nestálou a do značnej miery subjektívnou. Aj napriek možnosti určitej kategorizácie potrieb, ostávajú hodnoty jednotlivcov veľmi rôznorodé. V spoločenstve každých rozmerov dochádza ku konfliktu záujmov jednotlivcov medzi sebou navzájom i záujmov jednotlivcov a spoločnosti. Práve schopnosť disciplíny (v širšom merítku za prítomnosti určitého normatívneho systému) je predpokladom harmonického fungovania spoločenstva. „Rozvažujeme-li, co je to, co zachovává naše veškerenstvo i jednu každou věc o sobě v náležitém stavu, shledáme, že to není nic, naprosto nic jiného než řád.“¹ ***V rovine normatívnej*** teda disciplína vystupuje ako požiadavka na dodržiavanie noriem, požiadavka konformity s platnými normami, či už máme na mysli platnú legislatívu, alebo školský poriadok.

Vymedzenie pojmu **disciplína** vo svetle pedagogickom nachádzame v literatúre v mnohých podobách. Průcha disciplínu(resp. kázeň) definuje v pedagogickom slovníku ako: “Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.“ Toto intenzívne vymedzenie pojmu je síce výstižnou definíciou, avšak veľmi všeobecnou, vo svojej podstate podobnou normatívnemu vymedzeniu, a viažucou sa predovšetkým k inštitucionalizovanému výchovno-vzdelávaciemu procesu. V jednotlivých pedagogických teóriách však nachádzame extenzívne vymedzenie pojmu, vymedzenie v rôznych kontextoch, podmienené rozdielnym vnímaním jeho významu vo výchove a vzdelávaní. Kázeň je teda

¹ Komenský, J.A. Didaktika velká., str. 88

v pedagogickom kontexte, ako aj ďalej uvádza sám Průcha, chápaná rôznymi spôsobmi. *V rovine inštrumentálnej* je disciplína chápaná ako prostriedok umožňujúci samotnú realizáciu vzdelávania. *V rovine behaviorálnej* je procesom, v ktorom sa žiak učí poznávať, mravné a spoločenské normy, učí sa poznávať, čo je správne, Je taktiež cieľom výchovy v podobe budovania sebadisciplíny. Tá je nielen predpokladom, či podmienkou výchovno-vzdelávacieho procesu, učenia a vzdelávania. Je považovaná za významnú vlastnosť osobnosti jedinca potrebnú predovšetkým v jeho ďalšom živote. Je jedným z osobnostných predpokladov podmieňujúcim nielen inštitucionalizované vzdelávanie, ale tiež vzdelávanie následné - celoživotné, či budovanie kariérnej dráhy a taktiež samotného osobného života. Je označovaná ako osobnostný predpoklad, či pripravenosť človeka k sebvýchove, sebaovládaniu, sebautváraniu.² Uvedomelá kázeň je v tomto ponímaní výsledkom sebvýchovy jedinca, *výsledkom zvnútorňovania* mravných a spoločenských noriem. Nájdu sa aj pedagogické smery, ktoré považujú kázeň za nie príliš vhodný až riskantný výchovný prostriedok. Jej nebezpečenstvo vidia najmä v možnosti obmedzovania prirodzenosti, tvorivosti, či spontánnosti dieťaťa.

Z môjho pohľadu nie je správne vnímať školskú kázeň ako prvok negatívny. Dovolím si tvrdiť, že žiaden pedagóg, ktorý o kázni pojednával, ju nepovažoval za prostriedok slúžiaci k manipulácii, či prejavu vlastnej moci, vlastnej nadradenosti. Autori jej prikladajú pozitívnu pridanú hodnotu a vidia v nej cnosť, kladnú vlastnosť osobnosti jedinca. Disciplína musí byť spájaná so slobodou. Nie ako jej protipól, ale doplnok. Práve uvedomelosť a dobrovoľnosť sú nutnými podmienkami pevnosti a stálosti kázne.³ Tu však podľa môjho názoru vyvstáva otázka, aký prejav žiaka, či požiadavka pedagóga je podľa toho ktorého autora považovaná za prejav, či požiadavku potreby obnovy kázne. Totiž aj autori zastávajúci liberálnejšie metódy výchovy v nej prvky kázne popisujú, či dokonca predpokladajú, vyžadujú. S určitosťou tvrdiť, kedy ešte hovoríme o umiernenosti, či poslušnosti žiaka vyplývajúcej z jeho prirodzenosti a kedy už o výsledku zámerného, cieleného pôsobenia učiteľa v negatívnom zmysle, teda v zmysle donucovacom, nie je jednoduché. Zároveň je potrebné si uvedomiť, že bezhraničné rešpektovanie potrieb a záujmov jedného jedinca môže znamenať obmedzovanie jedinca

² **Bendl, S.** Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele., str. 36

³ **Průcha, J.** Pedagogická encyklopedie., str. 211

druhého. Kázeň je teda potrebné vnímať ako prostriedok regulácie, či harmonizácie záujmov jednotlivých subjektov sociálnych interakcií. Ak uvedené aplikujeme do školskej praxe, dodržiavanie nastavených pravidiel, či už máme na mysli tie nepísané alebo formálne školské normy, má prinášať prospech ako jednotlivému žiakovi, tak aj spolužiakom, celej triede, škole.⁴

Od disciplíny prechádzame k **disciplinárnym opatreniam**. Školský zákon pojem disciplinárne opatrenie nepoužíva. V par. 58 popisuje Opatrenia vo výchove. Táto terminológia je následne prenášaná do školských dokumentov (školských poriadkov, vnútorných poriadkov školy). V rámci práce považujem tieto termíny a pracujem s nimi ako so synonymami. Výchovné opatrenia predstavujú formu (spôsob) reakcie na správanie, či konanie žiaka. A to v zmysle pozitívnom (pochvaly, vyznamenania), tak i v zmysle negatívnom, ako dôsledky, následky, či určitú formu sankcie za previnenie žiaka voči školskému poriadku (napomenutia, pokarhania a i.).⁵ Konkrétnejšie charakterizuje jednotlivé opatrenia a bližšie rozpracováva podmienky a spôsoby ich aplikácie školský (vnútorný) poriadok tej, ktorej školy.

1.2 Funkcie disciplíny a disciplinárnych opatrení v spoločnosti

Ako som už v úvode uviedla, disciplína je problémom celospoločenským. Nedá sa o nej hovoriť ako o kategórii iba niektorého z jej segmentov. Je neodmysliteľnou súčasťou ľudského spoločenstva a je predpokladom nielen jeho riadneho a efektívneho fungovania, ale aj jeho faktického prežitia. Prostriedkom pre udržiavanie disciplíny v spoločnosti je normatívny systém, právo. Je jedným z najvýznamnejších prostriedkov stabilizácie sociálnych vzťahov od vzniku ľudskej civilizácie. Vzniká a mení sa v závislosti od hodnôt, ktoré daná spoločnosť v danom čase presadzuje. Právo je významným a svojho druhu nenahraditeľným sociálnym fenoménom. Je tomu tak preto, že právo je v istom, zrejme najzákladnejšom zmysle synonymom pojmu „poriadok“.⁶ Právo je jedným

⁴ **Bendl, S.** Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele., str. 209

⁵ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §58

⁶ **Gerloch, A.** Teorie práva., str. 290

z najzákladnejších prostriedkov regulácie spoločenských vzťahov. Predpokladom pre jeho efektívne uplatňovanie je jeho stabilita, jeho záväznosť a vynútiteľnosť.⁷

Právo je však v tomto zmysle potrebné chápať nielen ako súbor právnych noriem, ale ako významnú oblasť spoločenského života, zahŕňajúcu okrem právnych noriem ako základných položiek práva aj právne povedomie, právnu komunikáciu, právnu motiváciu, právne vzťahy a i.⁸ Kant pri definovaní normatívneho systému vychádza z dvoch antropologických predpokladov. V prvom rade vníma človeka ako bytosť, ktorá nemôže existovať samostatne, ale naopak môže prežívať len v skupine. V druhom rade vidí človeka ako slobodnú bytosť schopnú abstraktne vnímať a reprodukovať okolitý svet a na základe toho aktívne a vedome voliť svoje jednanie. Normatívny systém má byť tým nástrojom, ktorý zmienenú ľudskú slobodu uvádza do súladu so slobodou ostatných.⁹ Sociologický smer vidí právo ako prostriedok stabilizácie sociálnych interakcií. Ľudské spolužitie predstavuje zložitú spleť medziľudských vzťahov. Právo má v tomto ponímaní uspokojovať kolektívnu potrebu poriadku, ochrany a bezpečia.¹⁰ „Moja sloboda sa končí tam, kde sa začína sloboda druhého“ (John Locke).

Kým v rovine normatívnej Gerloch charakterizuje právo ako špecifický systém pravidiel regulujúcich správanie ľudí, v rovine sociálnej právo chápe ako systém spoločenských vzťahov, ktoré tieto pravidlá determinujú a zároveň ako výsledok normatívnej regulácie. Previazanosť spoločenských vzťahov je teda citeľná obojsmerne. Sociálne vzťahy sú jednak dôvodom vzniku práva ale taktiež jeho výsledkom. Je potrebné mať na zreteli, že mnou rozoberaná normatívna a regulatívna povaha práva nedefinuje právo komplexne. Ale zahŕňa len jednu z jeho funkcií. Na právo je možné ďalej nahliadať ako na prostriedok slúžiaci na sprostredkovanie spoločenských hodnôt (čo autor vyjadruje v rovine axiologickej) aj ako prostriedok realizácie štátnej, či medzinárodnej politiky (rovina mocenská). Na spomínanú súvislosť spoločenského života a práva upozorňuje sociologický prístup práva (objavuje na prelome 19 a 20 storočia), ktorý sa snaží

⁷ Gerloch, A. Teorie práva., str. 290

⁸ Večeřa, M., Urbanová, M.. Vybrané kapitoly ze sociologie a psychologie práva. Část 1. Sociologická., str. 53

⁹ Holländer, P. Filosofie práva., str. 80

¹⁰ Kubů, L., Hungr, P., Osina, P. Teorie práva., str. 262

podčiarknuť význam existujúcich spoločenských noriem ovplyvňujúcich ľudské správanie.¹¹

1.3 Disciplína a disciplinárne/výchovné opatrenia očami filozofov a teoretikov pedagogiky

Otázka pojmu disciplína, jej významu, potreby vo výchove a vzdelávaní, efektívite, či adekvátnej miery zastúpenia je aktuálna desiatky rokov. Je úzko spojená so spoločenským dianím a teda aj so zmenami životného štýlu, či životnej filozofie. Je podmienená dobou, náboženstvom, typom spoločenského zriadenia, klimatickými podmienkami i celkovou úrovňou spoločnosti v oblasti výrobnjej, technickej, vzdelanostnej i mravnej.¹² Aj keď v rámci histórie zaznamenávame obdobia, kedy je v dôsledku prevahy tej ktorej názorovej tendencie preferovaný určitý výchovný štýl (ako odraz ponímania disciplíny), jeho zastúpenie nie je jednak absolútne a v druhom rade dochádza časom k jeho modifikácií, či v prípade jeho nefunkčnosti k úplnej obmene. V literatúre nájdeme definovaných niekoľko výchovných štýlov, ktoré sa vo svojej podstate pohybujú medzi dvoma protipólmi - výchovnom štýle liberálnom a autoritatívnom. Jednotlivé výchovných štýlov sa líšia mierou rešpektovania požiadaviek, záujmov a individuálnych potrieb dieťaťa a ich zosúladenie s požiadavkami, záujmami a potrebami vychovávateľa, rodiča, inštitúcie, spoločnosti.

Prítomnosť disciplíny vo výchovno-vzdelávacom procese popisuje väčšina pedagógov, či filozofov s rozdielom v interpretácií. Disciplína môže byť ponímaná ako akýsi **počiatočný bod, predpoklad**, ktorý nastoľuje ideálne podmienky pre výchovu a učenie. Takto o disciplíne uvažoval Komenský vo Veľkej didaktike. Za základ pre zlepšenie škôl považuje všadeprítomný poriadok. „...všecko, co je spořádáno zachovává svůj stav neporušený...; opustí-li řád, chřadne, kolísá, padá a boří se...“¹³. Ďalej môže byť disciplína interpretovaná ako **výchovný prostriedok** ako uvádza napr. Herbart: „Kázeň je bezprostředním působením na mysl mládeže se záměrem vzdělávat.“¹⁴. V prípade vyššie

¹¹ Gerloch, A. Teorie práva., str. 19

¹² Průcha, J. Pedagogická encyklopedie., str. 211

¹³ Komenský, J. A. Didaktika velká., str. 88

¹⁴ Hoffman, F. J. F. Herbart a jeho pedagogika., str. 181

uvedených charakteristík hovoríme o inštrumentálnom ponímaní disciplíny. Ďalej je na disciplínu možné nahliadať ako na prirodzený postoj, reakciu dieťaťa, resp. inak povedané ako **prirodzený dôsledok** správneho vedenia detí, ako popisuje napr. Maria Montessori¹⁵.

Z historického pohľadu je možné tvrdiť, že v pedagogických ideológiách dominuje autoritatívny výchovný prístup. V období staroveku sa výchovný štýl líšil v závislosti od krajiny. Výraznou prísnosťou až krutosťou sa vyznačovala výchova hebrejská i spartánska. Fyzické tresty sa vo veľkej miere uplatňovali napr. v Číne, Egypte, či Mezopotámii. Naproti tomu India sa už v staroveku vyznačovala miernejšími trestami ako Európa. Už v tomto období boli dodržiavané zákony s prvkami humanity. Miernejší prístup sa objavuje tiež v Iráne, kde v prípade previnenia dieťaťa do 15 rokov nesú vinu v rovnakom pomere dieťa a vychovávateľ. Podobnú formu mala taktiež aténska výchova založená na kalokagatii, teda telesnej kráse a najmä duševnej ušľachtilosti. Aj napriek tomu, že sa aj tu objavujú telesne tresty, majú miernejšiu formu a sú krajným výchovným prostriedkom. Výchova bola založená na humánnych princípoch a jej cieľom bola mravná vyspelosť človeka.¹⁶

Obdobie stredoveku sa vyznačovalo prísnu disciplínou nehľadiacou na individualitu dieťaťa. K nastoleniu, či udržaniu disciplíny sa v rodinnej i školskej výchove využívali ponížujúce i fyzické tresty. Trestanie často prebiehalo pred zhromaždením. S nástupom humanizmu sa začína objavovať požiadavka na zdržanlivosť v trestaní. Vychovávateľ je nabádaný k prirodzenej, nenásilnej výchove, k láske a porozumeniu. Telesné tresty síce ostávajú jedným z výchovných prostriedkov, u väčšiny autorov však predstavujú posledný disciplinárny prostriedok. J. A. Komenský prichádza s novým ponímaním výchovy, ktoré sa vyznačuje nenásilným a názorným prístupom.¹⁷ Aj on stále hovorí o telesných trestoch ako o výchovných prostriedkoch. Užívať ho je však potrebné len v krajných prípadoch a s veľkou opatrnosťou. Nadmerné uplatňovanie telesných trestov vedie k ich predčasnému opotrebovaniu bez potrebného

¹⁵ Montessori, M. Tajuplné dĕtství., str. 110

¹⁶ Koldeová, L. Odmeny a tresty vo výchovnom procese.. str. 60-67

¹⁷ Koldeová, L. Odmeny a tresty vo výchovnom procese.. str. 72

účinku.¹⁸ Locke dôrazne vyjadruje potrebu viesť deti vo výchove pevnou rukou. Je jedným z autorov, ktorí telesné tresty taktiež úplne neodmietajú. Zdôrazňuje však presvedčenie, že veľmi prísne tresty, prílišná pokora až ponížovanie dieťaťa prinášajú vo výchove len málo dobrého. Skutočné tajomstvo výchovy vidí v schopnosti skĺbiť nekontrolovanú dychtivosť a sebadisciplínu dieťaťa. V schopnosti udržať dieťa bystré, aktívne, disciplinované ale zároveň slobodné.¹⁹

Obdobie osvietenstva so sebou opäť prináša vlnu krutosti vo výchove. Pestalozzi bol jedným z prvých autorov tohto obdobia, ktorý vyslovil požiadavku na odstránenie telesného trestania z výchovy. Základom výchovy je v jeho očiach láska a dôvera. Za významný výchovný prostriedok považuje výchovný rozhovor. Hlavným cieľom výchovy je z jeho pohľadu sebvýchova. J.J. Rousseau telesné tresty zavrhuje už úplne. Akékoľvek chyby žiaka pripisuje nesprávnej výchove.²⁰

Filantropisti prichádzajú s myšlienkou prebudovať školu na základe humanizmu. Za významné výchovné stimuly považujú pochvalu, odmenu a uznanie. Využívanie výchovných prostriedkov v podobe pozitívneho posilňovania sa začínajú uplatňovať čím ďalej tým častejšie. Aj napriek tomu, že sa tresty nepodarilo úplne odstrániť, dochádza k ich výraznému zmierneniu. Reformná pedagogika na čele s E. Keyovou stavia na začiatku 20. storočia do popredia osobnosť dieťaťa, jeho záujmy a práva. Začína obdobie výrazných zmien vo výchovnom pôsobení i v legislatíve. Postupne sú prijímané opatrenia zamerané na ochranu dieťaťa pred krutosťou, násilím, nehumánnym zaobchádzaním, zamerane na ochranu a zachovanie ľudskej dôstojnosti dieťaťa.

S ohľadom na preukázané negatívne dôsledky fyzického i psychického trestania hľadajú rodičia i pedagógovia vhodnejšie spôsoby výchovného pôsobenia na dieťa. V tomto kontexte môže vystupovať ako vhodná alternatíva výchovného opatrenia „metóda prirodzených a logických dôsledkov“. Metódu sformuloval J.J. Rousseau v diele *Emil, alebo o výchove*. Kritizoval vtedy používané výchovné metódy a opatrenia. Dieťa sa nemá učiť konať preto, lebo mu tak kážu dospelí, ale preto, aby sa vyhol prípadným nežiadúcim

¹⁸ Komenský, J. A. Didaktika veľká., str. 208-211

¹⁹ Locke, J. O výchově., str. 102

²⁰ Koldeová, L. Odmeny a tresty vo výchovnom procese., str. 72-73

následkom svojho správania a rozhodovania. Deti sa majú metódou poučiť z nepríjemných dôsledkov svojho konania (dieťa, ktoré odmieta jesť bude neskôr hladné). Metóda nespočíva v príkazoch, či zákazoch dospelého. Rodič v klúde (nie v afekte) umožňuje deťom robiť vlastné rozhodnutia, robiť ich zodpovedné za vlastné správanie. Hlavný význam metódy prirodzených a logických dôsledkov spočíva oproti metóde trestu jednak v tom, že ho dieťa nevníma ako prejav nadradenosti učiteľa/rodiča, ale ako následok svojho jednania. Logický dôsledok zároveň nie je osobný a nevyjadruje morálne odsúdenie a priamo súvisí s previnením, nadväzuje naň. Deti sa v neposlednom rade učia zodpovednosti.²¹

1.3.1 Školská disciplína

Školský disciplína je možné na základe vyššie uvedeného a v kontexte práce definovať z viacerých hľadísk. V rámci normatívneho ponímania je školská disciplína požiadavkou na dodržiavanie noriem v podobe školského poriadku, všeobecne uznávaných spoločenských pravidiel, pravidiel slušného správania, pokynov pedagogického i ostatného školského personálu, rešpektovanie individuálne dohodnutých pravidiel správania v menších jednotkách (pravidiel dohodnutých na úrovni triedy a pod.), rešpektovanie učiteľov i spolužiakov.

Inštrumentálne ponímanie chápe disciplínu ako prostriedok umožňujúci samotnú realizáciu vzdelávania. Prostriedok slúžiaci na navodenie žiaducich podmienok (uspôsobenie prostredia, naladenia triedy), na odstránenie rušivých elementov, resp. elementov znemožňujúcich priebeh vyučovania a na udržanie tohto stavu.

Behaviorálne poňatie charakterizuje školskú disciplínu ako proces, ktorým žiaka učíme, resp. mu pomáhame spoznávať aké správanie je správne, žiaduce a aké naopak nežiaduce v skupine a spoločnosti. V tejto rovine disciplína žiakovi napomáha zvnútorňovať si morálne a spoločenské normy uznávané v danom spoločenstve. Je teda prostriedkom sebautvárania človeka v mravnej oblasti.

Školskú disciplínu podmieňujú všetky subjekty výchovno-vzdelávacieho procesu, teda ako žiaci, tak i učitelia a ostatný školský personál, ďalej organizácia školy, materiálne

²¹ **Koldeová, L.** Odmeny a tresty vo výchovnom procese., str.86-91

vybavenie a spôsoby jeho využitia, možnosti, ktoré škola v rámci vzdelávania poskytuje žiakom i učiteľom, výchovný prístup pedagógov, osobnostné predpoklady pedagógov a i.

1.3.2 Školský poriadok

Fungovanie akejkoľvek inštitúcie, školy nevynímajúc, je podmienené rôznymi predpismi - zákonmi, vyhláškami, či vnútornými predpismi, rozpracovávajúcimi ich činnosť v oblasti organizačnej, správnej, hospodárskej. Nosným dokumentom upravujúcim prevádzku a vnútorný režim školy a školských zariadení, ako i práva a povinnosti ich jednotlivých subjektov popri iných je školský poriadok. Je formou internej normatívnej smernice upravujúcej otázky vnútorného života školy,²² obsahujúci predovšetkým ustanovenia týkajúce sa výchovnej filozofie, správania žiakov, školskej dochádzky, zaobchádzania so školským majetkom, povinností chrániť zdravie svoje i ostatných a plnení ďalších pravidiel vnútorného režimu a chodu školy.²³ Predstavuje oficiálny písomný dokument tvoriaci školskú dokumentáciu, ktorým sa riadi proces výchovy a vzdelávania. Riaditeľ školy dokument vydáva po prerokovaní s orgánmi štátnej správy a pedagogickou radou a zverejňuje na verejne dostupnom mieste.

Významným faktorom je, že školský poriadok predstavuje jednu z prvých noriem, v rámci ktorých sa dieťa stretáva a konfrontuje so záväzným pravidlom²⁴. Školský poriadok je teda prostriedkom rozvoja právneho vedomia a právnej kultúry dieťaťa.²⁵ Dokument upravuje vo vzťahu k dieťaťu podrobnosti o výkone jeho práv a povinností, o pravidlách vzájomných vzťahov žiakov, vzťahov so všetkými zamestnancami školy, podmienkach zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia žiaka, jeho ochrany pred diskrimináciou, násilím, či inými sociálne-patologickými javmi. Školský zákon ukladá škole a školským zariadeniam povinnosť preukázateľným spôsobom oboznámiť s obsahom školského poriadku zamestnancov, žiakov i zákonných zástupcov žiakov a taktiež ukladá

²² **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 72

²³ **Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.** Pedagogický slovník., str. 253

²⁴ **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 72

²⁵ **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 75

povinnosť žiakom dodržiavať školský poriadok, ako aj ďalšie vnútorné predpisy školy, resp. školského zariadenia.²⁶

Zákon síce rámcovo vymedzuje základné oblasti, ktoré musia byť v každom školskom poriadku obsiahnuté (práva a povinnosti žiakov, zákonných zástupcov, vzájomných vzťahov, prevádzke a vnútornom režime školy, podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany žiaka a podmienkach nakladania s majetkom školy) ich presná forma a detailnosť rozpracovania však ostáva v rukách tej, ktorej školy.

Problematika školského poriadku spočíva vo viacerých faktoroch. V prvom rade v ňom nachádzame disproporciu práv a povinností žiakov. V druhom rade má vo väčšine prípadov formu zvonka zadaných pravidiel bez možnosti do nich zasahovať, v dôsledku čoho sa žiakom školský poriadok odcudzuje. V prípade úplnej, či nedostatočnej participácie žiakov na tvorbe školského poriadku nadobúda výchova v škole prevažne jednostrannú podobu od vychovávateľa k žiakovi. Porušenie normy je teda niečím, čo je žiakovi zakázané autoritou, nie je vecou konsenzu žiakov a pedagogického zboru. Takéto autoritatívne ponímanie normy vedie k pasivite vychovávaných. Popisovaný fenomén málokedy nachádzame v alternatívnych školách. Je problémom spravidla štátnych škôl. Nebolo by však spravodlivé, ani pravdivé tvrdiť, že sa situácia nezačína meniť k lepšiemu. Vedenie školy nabáda a podporuje učiteľov v snahách orientovať sa na problémy detí a rešpektovať ich potreby. Za týmto účelom sa na školách zriaďujú detské parlamenty, či iná forma samosprávy, konajú sa triednické hodiny a pod.²⁷ Je už na učiteľoch, riaditeľovi, škole, do akej miery a akým spôsobom bude požiadavky žiakov reflektovať.

1.3.3 Výchovné opatrenia v škole

Pod pojmom výchovné opatrenie si väčšina ľudí predstavuje istú formu negatívneho následku v prípade porušenia stanovenej normy, previnenia voči školskému poriadku, porušenia pravidla. Rovnako tento pojem vymedzuje aj Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o základnej škole, ktorá v §22 chápe pod pojmom výchovné

²⁶ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (§11 bod 1 a 3, §144, bod 4, písmeno b) a §153 bod 1 a 3)

²⁷ **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 84-85

opatrenia také opatrenia, ktoré sa žiakom ukladajú za závažné, alebo opakované previnenie voči školskému poriadku. Pochvaly a iné ocenenia rozpracováva samostatne v §21.²⁸ Takéto ponímanie je implementované aj do niektorých školských poriadkov, kde nachádzame kapitoly rozpracovávajúce „výchovné opatrenia a pochvaly“²⁹. Uvedená formulácia nepriamo hovorí, že výchovným opatrením sa myslí opatrenie negatívne. Osobne sa však prikláňam k názoru, že za výchovné opatrenie je možné považovať akékoľvek opatrenie vedúce k posilneniu disciplíny, teda i pochvala je jedným z nich. Preto považujem za výstižnejšiu uvedenú definíciu: „Výchovnými opatreniami sú pochvaly, pokarhania a iné opatrenia na posilnenie disciplíny žiakov.“³⁰ Vychádza z predpokladu, že cieľom výchovných opatrení je udržovanie a posilňovanie žiadúceho správania žiakov, či už formou pozitívneho alebo negatívneho posilňovania. Špičák podobným spôsobom vymedzuje výchovný prostriedok. Chápe ním všetko, čo slúži na dosiahnutie predpokladaného výsledku výchovného procesu (jeho etapy, cyklu).³¹ V tomto vymedzení by teda bolo možné výchovné opatrenie a výchovný prostriedok chápať ako ekvivalenty. Odmeny a tresty (pozitívne a negatívne sankcie) sú významnými a vo veľkej miere uplatňovanými výchovnými prostriedkami.³²

V školských, či disciplinárnych poriadkoch škôl sú ako konkrétne výchovné opatrenia uvádzané ako opatrenia **pozitívne**, ktorými sú pochvala a vyznamenanie, tak aj opatrenia **negatívne**. Tu nachádzame poznámku, záznam v klasifikačnom hárku/triednej dokumentácii, napomenutie, či pokarhanie triednym učiteľom, riaditeľom, prípadne iným pedagogickým personálom, zníženú známku zo správania, podmienené vylúčenie, vylúčenie z ŠKD, či vylúčenie zo štúdia.³³ Je zrejmé, že medzi prvými sú obsiahnuté tie,

²⁸ Vyhláška č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o základnej škole

²⁹ <http://www.zshorca.edu.sk/stiahni/poriadok.pdf>

³⁰ <http://www.zsmierovaba.edu.sk/skolsky-poriadok.html>

³¹ **Gábriš, J.** Trest ako pedagogický a psychologický problém. Prevencia: informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. 2009, roč. VIII, č. 1 (2009), s. 3-10. 2009, ISSN 1336-3689, str. 6

³² **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelom k otázkám výchovy a vzdělání, str. 86

³³ <http://www.zshorca.edu.sk/stiahni/poriadok.pdf>; http://www.polygraficka.sk/wp-content/uploads/2014/11/sk_poriadok_2014.pdf; <http://www.sibirska.sk/hlavna-stranka/vnutorny-poriadok-skoly/>; <http://www.zsmierovaba.edu.sk/skolsky-poriadok.html>; <http://gymbilba.edupage.org/text10/>; http://www.paneurouni.com/files/cz/o-pevs/zakladni-dokumenty/disciplinarny_poriadok_final.pdf

ktoré sú uplatňované na školách základných. Cieľom poznámok, zápisov v klasifikačných hárkoch, či napomenutí je upozorniť žiaka na nevhodné formy správania či konania v čase formovania jeho sberegulácie. Majú predovšetkým preventívnu funkciu a pre žiaka nemajú tak závažné dôsledky. Naproti tomu u žiaka vysokej školy sa už predpokladá určitý vžitý mravný kapitál. V disciplinárnom poriadku vysokej školy preto absentuje široká škála disciplinárnych opatrení, s ktorými sa stretávame na škole základnej. Medzi disciplinárnymi opatreniami vysokej školy obvykle nájdeme už len pokarhanie a následne už podmienené, či definitívne vylúčenie zo štúdia.

Mnohé školy majú priamo v školskom poriadku rozpracovaný systém a kritéria udeľovania tých, ktorých opatrení, kedy konkrétnemu priestupku a počtu jeho opakovaní zodpovedá konkrétne opatrenie. Takéto uplatňovanie sa na jednej strane javí ako spravodlivé. Zaručuje, že každý žiak bude hodnotený podľa rovnakých kritérií. Na strane druhej však nedáva priestor pre prípady, kedy okolnosti, ktoré k previneniu viedli nemohlo dieťa ovplyvniť a tým pádom sa previnenia nedopustil vlastnou vinou. Celú škálu priestupkov však nie je možné obsiahnuť v žiadnom dokumente. Praktické uplatňovanie výchovných opatrení preto mnohokrát vyžaduje individuálne posúdenie a zohľadnenie okolností a príčin posudzovaného previnenia voči školskému/disciplinárnemu poriadku, ktoré prerokováva pedagogická rada, prípadne disciplinárna komisia.

Najzákladnejšími, najjednoduchšími, z môjho pohľadu zároveň najpríjemnejšími a v alternatívnych pedagogikách najviac preferovanými formami výchovných opatrení sú prostriedky pozitívneho posilňovania. Školský poriadok konkrétne spomína **pochvalu, či vyznamenanie**. Sú výbornou a potrebnou spätnou väzbou pre žiaka. Či už vyjadrené slovne, alebo písomne nás uisťujú, že si počíname správne, že naše schopnosti sú uspokojivé a motivujú nás k ďalšiemu snaženiu. V rámci inštitucionálnej výchovy môže mať pochvala niekoľko úrovní (individuálna ústna pochvala, verejná pochvala, písomne udelená pochvala triednym učiteľom, či riaditeľom školy). Najväčšiu prednosť pozitívneho posilňovania vidím v možnosti jej bezprostredného a okamžitého využitia. Ak sa na pochvalu pozrieme z opačnej strany, aj jej absencia môže vplývať pozitívne. Keď vo svojom okolí vidíme, že je niekto za svoju snahu odmenený, motivuje nás to, aby sme podobného ohlasu dostalo aj nám. Sám Komenský tvrdí, že niekedy u žiaka stačí vynechať pochvalu na to, aby po nej zatúžil a sám sa ukáznil. V tejto súvislosti stojí

za zmienku Skinnerove ponímanie absencie pochvaly. Odstránenie pozitívneho pôsobenia totiž považuje za jednu z foriem trestu.³⁴

Hraničnými opatreniami sú v rámci rozpracovávaných **podmienečné vylúčenia zo štúdia a vylúčenia zo štúdia**. Týmto základné školy spravidla nedisponujú. Dôvodom je, že tieto školy zabezpečujú povinnú školskú dochádzku dieťaťa, čo im neumožňuje žiaka zo školy vylúčiť. V súčasnosti však existuje mnoho súkromných základných škôl, ktoré naproti spádovým základným školám túto možnosť majú. Nejedná sa doslova o vylúčenie zo štúdia, ale o ukončenie spolupráce, ku ktorému dochádza v prípade, že medzi školou a žiakom, či rodičmi dlhodobo nedochádza ku kompatibilite a žiadúcej interakcii. Rovnaké postavenie má aj bežná základná škola, pokiaľ žiak nespadá do jej obvodu (škola teda pre žiaka nie je školou spádovou)³⁵. Je teda zrejmé, že spádové základné školy majú v tomto ohľade výrazne znevýhodnené postavenie. Povinnú školskú dochádzku čiastočne zabezpečujú i stredné školy. Z tohto dôvodu nachádzame v školských/vnútorých poriadkoch stredných škôl doplnenia k spomínaným opatreniam, ktoré upresňujú, že možnosť ich využitia je len za podmienky, že žiak skončil plnenie povinnej školskej dochádzky³⁶, prípadne: „Pokiaľ žiak uskutočnil čin, pre ktorý je dôvod vylúčiť ho zo štúdia, a neukončil ešte povinnú školskú dochádzku, bude po dohovore s rodičmi preradený na inú školu, prípadne po skončení povinnej školskej dochádzky vylúčený zo školy.“³⁷

Vyššie sú popisované opatrenia obsiahnuté v školskom poriadku školy. Pod pojmom výchovné opatrenia však musíme mať na mysli všetky spôsoby výchovného pôsobenia učiteľa, či vychovávateľa, ktoré smeruje k navodeniu, udržaniu, či obnoveniu disciplíny žiaka. Z tohto pohľadu je významným opatrením „**výchovný rozhovor**“. Jedná sa o opatrenie, ktoré nie je popisované vo formálnych dokumentoch, nakoľko predstavuje skôr formou výchovnej činnosti. Osobne by som ho radila medzi opatrenia neutrálne.

³⁴ **Gábriš, J.** Trest ako pedagogický a psychologický problém. Prevencia: informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. 2009, roč. VIII, č. 1 (2009), s. 3-10. 2009, ISSN 1336-3689, str. 6

³⁵ Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §20

³⁶ http://www.polygraficka.sk/wp-content/uploads/2014/11/sk_poriadok_2014.pdf

³⁷ <http://gymbilba.edupage.org/text10/>

Na jednej strane je uplatňovaný obvykle ako prvá bezprostredná reakcia vychovávateľa na nežiadúce prejavy žiaka, na strane druhej má však v mnohých prípadoch skôr podobu autoritatívneho, direktívneho dohovoru (podobu karhania). Významným prvkom je teda jeho kvalita a štýl. Rozhovor je prostriedkom, ktorý je plne v rukách vychovávateľa. Nemá predpísanú formu, vychádza z potrieb daného momentu. Učiteľ mnohokrát nevyužíva potenciál, ktorý mu rozhovor dáva a častokrát bez zbytočných odkladov pristupuje k formálnym opatreniam (poznámka, zápis do klasifikačného hárku a pod.). Ja osobne považujem rozhovor za výchovný **prostriedok s najväčšou silou výchovného pôsobenia**. Jeho výhodou je priame výchovné pôsobenie vychovávateľa, ktorý si môže overiť ako dôvody konania žiaka, tak aj prípadný rozpor so stanovenou normou. Mnohokrát nie je dôvodom porušenia normy zlý úmysel, ale nestotožnenie sa s normou (či už z dôvodu jej nepochopenia alebo z dôvodu diskomfortu, ktorý nám norma spôsobuje – jej nadbytočnosti, alebo nezmyselnosti). Umožňuje teda bezprostrednú a okamžitú reakciou na správanie, konanie dieťaťa, čo je veľmi významné najmä v nižšom veku. V druhom rade je významným faktorom priamy kontakt vychovávateľa a žiaka. Osobné priame jednanie z očí do očí podporuje úprimnosť a žiak má tendenciu prikladať takejto kritike väčšiu váhu ako v prípade jej nepriameho, formálneho (písomného) udelenia. V neposlednom rade umožňuje otvorený a aktívny prístup učiteľa, ktorý citlivo vníma a reflektuje pocity a motívy žiaka, jeho individuálne potreby, vlastnosti, jeho povahu, jedinečné okolnosti, ktoré nemusia podliehať jeho vplyvu, pružnejšie, citlivejšie a efektívnejšie reagovať. Priateľský a partnerský prístup umožňuje budovať dôveru medzi vychovávateľom a žiakom a tým môže položiť základy k náprave žiaka a pôsobiť do budúcnosti preventívne.

Primeranosť v disciplíne a výchovných opatreniach

Otázka potreby, či prítomnosti disciplíny vo výchove a vzdelávaní je nesporná. Jej prítomnosť je nevyhnutná, samozrejmalá, vyžadovaná. Otázkou je teda potrebné posunúť ďalej, a to, ako túto disciplínu docieľiť, aké disciplinárne opatrenia uplatniť, kedy, ako, v akej miere a akým spôsobom ich uplatniť. Hovoríme o primeranosti disciplíny a disciplinárnych opatrení.

Primeranosť ako hodnota relatívna ponúka široký priestor na diskusiu. V závislosti od uhla pohľadu sa pre jedného primeraná požiadavka druhému tak javiť nemusí. O primeranosti hovoríme v súvislosti s vekom, s duševnou či fyzickou vyspelosťou žiaka, či s jeho individuálnymi schopnosťami a dispozíciami. Vývojová psychológia upozorňuje

na niekoľko rizikových, či z výchovného hľadiska náročnejších vývojových fáz (obdobie vzrodu, puberta).³⁸ Na primeranosť požiadaviek zo strany vychovávateľa s ohľadom na vek dieťaťa apelujú mnohí autori. Medzi nimi aj J.J.Rousseau. Je presvedčený, že schopnosti dieťaťa sa vekom vyvíjajú a požadovať neprimerané sa absolútne mína účinku. Takáto požiadavka je vopred nesplnená a to nie chybou dieťaťa, ale chybou pedagóga.³⁹ Potrebu individuálneho prístupu pri práci s deťmi zdôrazňuje i Maria Montessori. Každé dieťa prichádza z iných pomerov a má iné dispozície, na ktoré je potrebné brať ohľad.⁴⁰ Preto nepovažuje za správny ukazovateľ výkonu výsledok porovnávania dieťaťa s ostatnými, ale vždy len s vlastnými minulými výsledkami. Komenský na základe rovnakého presvedčenia sformuloval zásadu primeranosti ako potrebu prispôbiť požiadavky kladené na dieťa jeho biologicko-psychologickým potrebám.⁴¹ „Být ukázněný je v silách každého zdravého jedinca, ovšem za předpokladu, že počet a náročnost norem, jakož i prostředky dosahování kázně, jsou přiměřené věku a individualitě žáka či studenta.“⁴² Neprimeranosť nároku na dieťa v akomkoľvek ohľade prináša nielenže neuspokojivý výsledok ako bezprostredný stav, ale môže pôsobiť domotivujúco a frustrujúco v ďalšej činnosti. Odbúravať takto vzniknuté bloky je omnoho náročnejšie ako im správnym prístupom predchádzať.

Koldeová popisuje niekoľko faktorov osobnosti dieťaťa, ktoré treba mať na zreteli pri voľbe výchovných opatrení, ako odmien, tak i trestov. Prvým je typ osobnosti dieťaťa, ktorú podmieňuje jej temperament a povahové črty a taktiež aktuálne citové rozpoloženie dieťaťa. Je potrebné si uvedomiť, že odmenou i trestom sa stáva to, čo dieťa ako odmenu, či trest pociťuje a prijíma. A rozhoduje tak podľa pocitov, ktoré mu to či ono hodnotenie navodzujú.⁴³ Ďalším faktorom je už spomínaný vek dieťaťa, ktorý je vo väčšine literatúry uvádzaný na prvom mieste. Vo svojej podstate aj preto, lebo v sebe zahŕňa vyššie popísané osobnostné charakteristiky. Pod kritériom veku predsa nemáme na mysli číslo,

³⁸ **Průcha, J.** Pedagogická encyklopedie., str. 211

³⁹ **Rousseau, J.J.** Emil alebo O výchove.

⁴⁰ **Montessori, M.** Tajuplné dĕtství.

⁴¹ **Komenský, J. A.** Didaktika velká.

⁴² **Bendl, S.** Kázeňské problémy ve škole., str. 193

⁴³ **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 87

ale schopnosti a kognitívne vlastnosti, ktoré tomu, ktorému veku prislúchajú a teda ktoré u daného dieťaťa predpokladáme. Uhl ďalej spomína faktory ako pohlavie, osobnostné vlastnosti, inteligenciu, či veľmi významné predchádzajúce skúsenosti s odmeňovaním a trestaním.⁴⁴ Zásada primeranosti vyžaduje, aby vychovávateľ dobre poznal dieťa a kládol mu splniteľné, jednoducho a zrozumiteľne formulované požiadavky a pravidlá. Odmena i trest ako formy výchovných opatrení by mali byť pre deti zrozumiteľné. Dieťa by nemalo byť trestané za niečo, čomu nerozumie. V prípade, že nepozná kritériá trestu, môže nadobudnúť pocit, že jeho prirodzené správanie (nakoľko si nie je vedomé previnenia) nie je konformné s požiadavkami okolia, teda že je prirodzene zlé. V dôsledku neustáleho vývoja dieťaťa je zároveň nevyhnutná periodická kontrola nastavených pravidiel a prípadná úprava zohľadňujúca vyššie popisované kritériá.⁴⁵

Neprimerané voľba disciplinárneho opatrenia vyvoláva negatívny efekt nielen v prípade trestu, ale i pochvaly. Ak je dieťa zvyknuté na príliš časté pozitívne hodnotenie, môže chápať jeho absenciu automaticky za kritiku, prípadne mu môže pochvala zovšednieť. Vo vyššom veku sa môžeme stretnúť s tým, že deti pochvala zahanbuje. Aj keď v takýchto prípadoch býva primárnym problémom jej nevhodná interpretácia. Všeobecne platí zásada, že výchovné prostriedky, ktoré sú viazané na telesné pocity strácajú s pribúdajúcim vekom na významne. Pre staršie deti sa stávajú atraktívnejšími ocenenia duševnej povahy (uznanie, prejav náklonnosti).⁴⁶ Na druhej strane stojí neprimerané trestanie. To môže viesť k pasivite, apatii, nezájmu, či k ignorácii pravidla. Negatívny dôsledok môže mať aj formu prílišnej úzkostlivosti, pocitu menejcennosti až neurózy či vzdoru, agresivity, alebo túžby po pomste.⁴⁷

Jednou z možností, ako zabezpečiť, resp. overiť primeranosť noriem, je participácia študentov na ich tvorbe. Či už máme na mysli formálne práva a povinnosti obsiahnuté v školskom poriadku, alebo neformálne pravidlá správania sa v triede. V období socializmu existovali a platili celoplošné školské poriadky. Dnes sú síce stále súčasťou

⁴⁴ Koldeová, L. Odmeny a tresty vo výchovnom procese., str. 49

⁴⁵ Koldeová, L. Odmeny a tresty vo výchovnom procese., str. 51

⁴⁶ Bůžek, A. Michalík, J. Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 87

⁴⁷ Koldeová, L. Odmeny a tresty vo výchovnom procese., str. 53

povinné školské dokumentace a zákon stanovuje několik oblastí, které musí tento dokument zahrnovat, avšak jeho finální podoba a rozsah je v rukách též školy. Zapojení žáků do konstituování pravidel nám dává možnost přesvědčit se, či děti jednotlivým normám a požadavkům rozumějí a zároveň zvyšuje předpoklad, že žáci přijmou stanovené pravidla za svoje a budou ich dodržovat.⁴⁸

1.3.4 Funkce školské disciplíny a výchovných opatření v škole

Disciplinární systém v škole odpovídá společenskému systému fungujícímu v dané zemi, či regioně. So zmenami a vývojem společnosti dochází a j k změnám a vývoju v oblasti školství a tím aj k změnám disciplíny a disciplinárních opatření v nej.⁴⁹ Z toho je zřejmá provázanost mezi definicí pojmu „disciplína“ a „norma“. Když disciplínu ve všeobecnosti definujeme jako vědomé dodržování daných norem, potom můžeme disciplínu školskou definovat jako vědomé dodržování školského pořádku, či pokynů učitelův, případně jiného školského personálu.⁵⁰ Čapek také dává disciplínu do souvislosti so vztahem žáka k normám. Za normu považuje to, čo je správné, potřebné, dovolené, přípustné, či přímo nutné. Motivácia, ktorá vedie žiaka k dodržiavaniu noriem môže vyplývať jednak z výhod/nevýhod, ktoré z porušenia, či dodržania pravidla plynú, alebo takéž z mravnej vyspelosti jedinca. Táto úroveň vnútornosti pravidel, teda rešpektovanie školského poriadku, jednanie žiaka v súlade so spoločenskými zvyklosťami a pravidlami slušného správania vyplývajúce z porozumenia a akceptácie noriem je ideálnym stavom a samotným cieľom výchovy.⁵¹ Disciplína vo výchovno-vzdelávacom procese, teda disciplína pedagogická, či školská, je špecifická tým, že sa týka detí, ktorých osobnosť sa ešte len formuje. Je preto veľmi dôležité, aby boli deti vedené správne. Učitelia musia deti disciplíne učiť, nie im ju len predkladať.⁵² Z tohto ohľadu je veľmi

⁴⁸ Průcha, J. Pedagogická encyklopedie., str. 211

⁴⁹ Průcha, J. Pedagogická encyklopedie., str. 211

⁵⁰ Bendl, S. Kázeňské problémy ve škole., str. 33-34; Bendl, S. Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství., str. 35

⁵¹ Čapek, R. Odměny a tresty ve školní praxi., str. 27-28

⁵² Bendl, S. Cíle a funkce školní kázně. Vychovatel. 2002, roč. 47, č 9 (2002), str. 13-16, ISSN 0139-3919, str. 13

významná participácia žiakov na vytváraní pravidiel správania v triede. Je predpokladom lepšieho chápania noriem a výrazne posilňuje ich zvnútornenie u žiaka.

Hlavné funkcie disciplíny výstižne pomenoval Bagley v diele *School discipline*. Prvou a z môjho pohľadu najdôležitejšou funkciou je **vytváranie podmienok nevyhnutných pre školskú prácu**.⁵³ Disciplínu a disciplinárne opatrenia v škole je možné chápať ako prostriedky, metódy, či postupy, ktoré majú zabezpečiť podmienky pre riadne plnenie funkcií školy. Tieto je možné definovať rôzne. Tak ako v spoločnosti, tak aj v škole môžeme za hlavnú funkciu disciplíny považovať snahu o harmonizáciu potrieb jednotlivcov a malých i veľkých sociálnych skupín (školských tried, či celej školy). Disciplína má napomáhať k plynulému chodu inštitúcie, plynulému a nerušenému plneniu výchovnej i vzdelávacej funkcie školy, má vytvárať prostredie podporujúce učenie. Disciplína v ponímaní ukáznenosti žiakov je z pohľadu výchovno-vzdelávacieho procesu považovaná za jeho najzákladnejší a kľúčový predpoklad. Je vnímaná ako počiatkový bod, podmienka, ktorá nastoľuje ideálne podmienky pre výchovu a učenie. V súčasnosti mnoho lektorov priznáva, že hlavnú časť vyučovania venujú práve nastoľovaniu poriadku v triede a ak sa im podarí prejsť k samotnému výkladu, považujú túto primárnu úlohu školy paradoxne za činnosť navyše. Už Komenský vo Veľkej didaktike považuje za základ pre zlepšenie škôl všadeprítomný poriadok. "...všecko, čo je spořádáno zachováva svůj stav neporušený...; opustí-li řád, chřradne, kolísá, padá a boří se..."⁵⁴

Ďalšie Bagleyho zmieňované funkcie školskej disciplíny sú jednak **príprava žiakov pre život v spoločnosti**⁵⁵ a v ďalšom prípade **pestovanie základných návykov sebaovládania**⁵⁶. Oba tieto body by som zhrnula do jedného. Zhodujú sa s už zmieňovaným ponímaním disciplíny, resp. sebadisciplíny ako jedného z cieľov výchovy. Dnešná doba charakteristická rýchlym životným tempom, informačnou explóziou, ktorú len umocňujú globalizačné tendencie kladie vysoké nároky na jedinca v oblasti vedomostí, vzdelania a najmä v schopnosti adaptovať sa na neustále inovácie, ktorá je v súčasnosti považovaná za jednu z najzákladnejších schopností pre úspešný

⁵³ Bagley, W. CH. *School discipline.*, str. 10

⁵⁴ Komenský, J. A. *Didaktika velká.*, str. 88

⁵⁵ Bagley, W. CH. *School discipline.*, str. 10

⁵⁶ Bagley, W. CH. *School discipline.*, str. 10

pracovní život. Štandardná dráha vzdelávania ukončená vysokoškolským diplomom nie je v dnešných podmienkach vôbec dostatočná. Je ponímaná skôr ako štartovacia pozícia, ako akýsi vedomostný kapitál, ktorý nám umožní ďalej rozvíjať naše schopnosti a zručnosti. Pre človeka je preto veľmi dôležité osvojiť si schopnosť sebaregulácie, sebadisciplíny ako základnej podmienky pre sebarozvoj a ďalšie učenie.

Treťou a v súčasnosti veľmi aktuálnou funkciou disciplíny a disciplinárnych opatrení v škole je **funkcia ochranná**. A to ako v zmysle ochrany žiaka, tak aj v zmysle ochrany učiteľa. V súčasnosti pretláčané humanistické princípy žiadajú od učiteľov vyššiu mieru tolerancie, otvorenosť, úprimnosť, individuálnejší prístup. Naproti tomu je tento učiteľ vystavovaný v čoraz väčšej miere prejavom nedisciplinovaného, drzého až agresívneho správania.⁵⁷ Popis konkrétnych prípadov šikany učiteľov zo strany žiakov už v súčasnosti nájdeme u mnohých autorov.⁵⁸

Mgr. Ján Gábriš v článku Trest ako pedagogický a psychologický problém pojednáva o viacerých funkciách trestu, ktoré triedi s ohľadom na časový horizont - krátkodobý, strednodobý a dlhodobý. Z pomedzi viacerých spomeniem **funkciu kontrolnú** (služi ako nástroj učiteľa ako manažera výchovy, udržať situáciu pod kontrolou) a **nápravnú** (v niektorých prípadoch môže trest znamenať nápravu) ako funkcie krátkodobé, v rámci strednodobého horizontu popisuje o i. funkciu **preventívno-motivačnú** (spočíva v snahe motivovať žiaka negatívnou skúsenosťou k tomu, aby sa nevhodného správania v budúcnosti nedopúšťal) a nakoniec s ohľadom na dlhodobý horizont **funkciu formatívnu** (vychádza z psychologickéj teórie morálneho vývoja Kohlberga a Piageta, kedy sa normy, ktoré dieťa spočiatku dodržiava zo strachu z trestu postupne interiorizujú a vytvárajú hodnotový aparát jedinca).⁵⁹

⁵⁷ Vikartovský, J., Štourač, V. Disciplína – problém výchovy dneška. Rodina a škola: Mesačník pre rodičov a učiteľov. 2000, roč. 48, č. 4, s. 7, ISSN 0231-6463, str. 7

⁵⁸ Napr. Bendl popisuje v publikácii Školní kázeň v teorii a praxi prípad šikanovaného majstra odborného výcviku (str. 31)

⁵⁹ Gábriš, J. Trest ako pedagogický a psychologický problém. Prevencia: informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. 2009, roč. VIII, č. 1 (2009), str. 3-10, ISSN 1336-3689, str. 8-9

1.3.5 Disciplinárne opatrenia ako ochrana dieťaťa

Škola nikdy nebola ani nie je jediným výchovne pôsobiacim prvkom na dieťa. Do výchovy vstupuje v prvom rade rodina a teda rodinné prostredie, rodinná klíma, v ktorej dieťa vyrastá, a ktorá ho bezprostredne ovplyvňuje a formuje v prvých rokoch života. Kým niektorí rodičia svoje deti podporujú, druhí ich môžu zanedbávať. Niektorí sa o deti starajú sústavne, v niektorých rodinách výchovné pôsobenie úplne absentuje. Niekde môže mať výchova zdravú formu, inde nachádzame prvky hrubého zaobchádzania, až patologického jednaní.⁶⁰ V druhom rade (ak hovoríme o dieťati školského veku) to môžu byť predchádzajúce skúsenosti z výchovno-vzdelávacieho zariadenia (materská škola či iná škola v prípade prestupu žiaka), ďalej rovesníci s ktorými je dieťa v kontakte (čím je dieťa staršie, tým je vplyv kohorty významnejší). Škola je teda len jedným z faktorov formujúcim jeho osobnosť. A s rastúcim trendom benevolentnejších alternatívnych spôsobov výchovy si dovoľím tvrdiť, že má omnoho ťažšiu štartovaciu pozíciu ako v minulosti.

V dôsledku uvoľnenejšej morálky a širších možností sa taktiež neustále zvyšuje výskyt tzv. rizikového správania, čo výrazne podčiarkuje význam disciplíny a disciplinárnych opatrení ako prostriedku ochrany dieťaťa. Pod pojmom patologické javy chápeme všetky prejavy protispoločenského i protiprávneho správania v rovine mimoprávnej, protiprávnej i trestnoprávnej. Teda najrôznejšie formy nenaplnovania potrieb a zanedbávanie rozvoja dieťaťa v ohľade mravnom, citovom, či psychickom, vedúce k deprivácii, zanedbávanie, či zneužívanie rodičovskej zodpovednosti, ohrozovanie mravnej výchovy mládeže, či trestné činy ublíženia na zdraví, týrania a i..

Ochrana v zmysle výkonu

V tejto rovine (z môjho pohľadu najvšeobecnejšej) má disciplína zabezpečiť riadne a efektívne plnenie jednej z funkcií školy, ktorou je funkcia **vzdelávacia**. Disciplína je v tomto ponímaní považovaná za nevyhnutný predpoklad vzdelávacieho procesu. Je nesporné, že pretrvávajúca nedisciplinovanosť žiakov brániaca vyučovaniu, má negatívny dopad práve na žiaka samotného. Výsledky realizovaných prieskumu preukazujú značné časové straty, ku ktorým v dôsledku nedisciplinovaného správania dochádza.

⁶⁰ Cangelosi, J. S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce, str. 28

Druhým alarmujúcim faktom je previazanosť miery takéhoto správania s prospechom žiaka.

Ochrana v zmysle ekonomickom

Tento aspekt predstavuje prvok finančnej ochrany. V prvom rade ide o ochranu školy, resp. školského majetku, ktorá spočíva v zamedzovaní finančných strát vyplývajúcich z vandalizmu a krádeží. Neustále vynakladané finančné prostriedky slúžiace na opravu, výmenu, či doplnenie školského vybavenia a učebných potrieb a pomôcok obmedzuje rozvoj školy po materiálnej stránke.

V druhom rade predstavuje ochranu žiaka, keďže nedisciplinované správanie v podobe zámerného poškodzovania majetku môže mať finančné dôsledky priamo na žiaka, resp. jeho rodičov. Mnoho škôl z dôvodu nedostatku financií prenáša povinnosť zabezpečiť si učebné pomôcky na žiaka (zakúpenie učebníc, materiálov na technické práce a pod.). Priamy dopad majú v prípade preukázania poškodzovania školského majetku (vandalizmu), ktoré dostane žiak/rodič k náhrade.

Ochrana v zmysle bezpečia

Táto požiadavka vyplýva zo základnej ľudskej potreby – potreby bezpečia a istoty. Reaguje na negatívne javy v psychosociálnej oblasti, teda na prejavy fyzickej i psychickej agresivity smerovanej voči žiakovi. Vzhľadom na nárast **šikany** v poslednom období nie je výnimočné, že sa rodičia dôslednejšie zaoberajú výberom školy pre svoje dieťa. Významným kritériom je prítomnosť šikany na tej ktorej škole a tiež opatrenia, ktorými škola disponuje a je schopná zakročiť v prípade jej výskytu.

Ochrana v zmysle prognostickom a orientačnom

Disciplína má v tejto rovine slúžiť k rozvoju osobnosti jedinca, k osvojovaniu si morálnych vlastností a hodnotovej orientácie. Bendl v tejto rovine vidí význam disciplíny v ochrane jedinca pred morálnou infekciou a tým i pred sebou samým. Jedným z hlavných spôsobov učenia dieťaťa je nápodoba. V prípade, že sa dieťa dlhodobo zdržiava v kolektíve s disociálnymi prejavmi správania, ktoré nie sú autoritou v dostatočnej miere korigované, môže dieťa najmä v nižšom veku tieto prejavy považovať za normu a prevziať ich. Problematika agresivity a šikany spadá aj do tejto kategórie. Tu však hovoríme o ohrození jedinca konať agresívne a či stavať sa do pozície agresora.

Ochrana v zmysle hygienickom

V prípade tohto aspektu má disciplína chrániť žiakov pred zneužívaním dnes už ľahko dostupných **návykových látok**, ktoré sa v súčasnosti neobmedzuje len na výnimočné prípady. Aj napriek zákazu predaja alkoholických nápojov a tabakových výrobkov osobám mladším ako 18 rokov⁶¹ je ich distribúcia a konzumácia v priestoroch školy (fajčenie či pitie alkoholu v čase vyučovania, či užívanie drog priamo počas vyučovacej hodiny za prítomnosti učiteľa) sa stáva dennou rutinou.

1.4 Humánnosť vo výchovnom pôsobení a výchovných opatreniach.

V názve práce je vyjadrená požiadavka na humánnu školskú disciplínu a humánný školský poriadok. Je teda zrejmé, že v otázke humánneho prístupu k dieťaťu sa pohybujeme ako v rovine teoretickej, tak v rovine praktickej. Teoretická rovina vyjadrená v druhej časti názvu je tu zastúpená práve záväznými dokumentami, ktoré upravujú práva a povinnosti subjektov výchovno-vzdelávacieho procesu (v tomto prípade najmä (nie však výlučne) práva žiakov a povinnosti pedagógov, resp. pedagogického i iného personálu školy, ktorý prichádza do kontaktu s dieťaťom, vychováva ho a usmerňuje), obvykle teda školským poriadkom. Pokiaľ sa však medzi záväzné radia aj iné dokumenty (zmluvy o spolupráci v prípade súkromných škôl, vnútorný poriadok zariadenia, písané i nepísané/formálne i neformálne avšak záväzné pravidlá správania, procesné poriadky a i.), požiadavka sa týka aj týchto. Práve tieto majú byť formálnym základom práv dieťaťa na humánný prístup a zachovanie jeho dôstojnosti, prostriedkom včlenenie platnej legislatívy a z nej vyplývajúcich požiadaviek do oficiálnych a záväzných dokumentov školy a samotného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. K naplneniu požiadavky na humánný školský poriadok je teda potrebné zakomponovať legislatívu do dokumentov. Začleniť, prípadne citovať potrebné zákony, vyhlášky a normy je však záležitosť čisto administratívna. Táto však vo vzťahu k dieťaťu zatiaľ nič negarantuje. Fakt, že nejaká norma existuje, je platná, že sa nás dotýka a máme sa ňou riadiť je záležitosť ideálu, nemusí byť však popisom skutočnosti.

⁶¹ Zákon č. 219/1996 Z. z. o ochrane pred zneužívaním alkoholických nápojov a zriaďovaní a prevádzke protialkoholických záchytných izieb; Zákon č.377 / 2004 Z. z. o ochrane nefajčiarov a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Tu sa preklápame do roviny praktickej, do roviny nároku dieťaťa na humánnu školskú kázeň, práva dieťaťa na to, aby disciplinárne opatrenia boli reálne vykonávané a uplatňované na školách vždy a ohľadom na dôstojnosť dieťaťa a nikdy s ňou neboli v rozpore. Realizácia tejto požiadavky je však prvkom veľmi ťažko overiteľným. Výchovne opatrenia popisovane v kapitole 1.3.3⁶² majú obvykle presne zadanú podobu, formu, spôsob ich návrhu, prejednávania, odsúhlasovania a následného udelenia. O tomto priebehu bezpochyby existujú zápisnice, či iné záznamové hárky, v ktorých je možné overiť procesnú správnosť. V rámci týchto opatrení z môjho pohľadu nemá zmysel zaoberať sa otázkou ich humánnosti. Už len skutočnosť, že sú zmienené v školskom zákone im prikladá status opatrenia zlučiteľného s dôstojnosťou dieťaťa. Z môjho pohľadu sú však len výsledkom previnenia voči školskému poriadku, sú formou hodnotenia, klasifikácie, sankcie. Či je to ktoré opatrenie zvolené správne a oprávnené je otázka spravodlivosti. Prvok humánnosti však nehľadáme u výchovných opatrení, ale v školskej disciplíne ako takej, čím sa dostávame do oblasti veľmi rozsiahlej. Školská disciplína ako zmieňujem vyššie zahŕňa širokú paletu správania, jednania, pôsobenia vychovávateľa na dieta. Zahŕňa spôsob komunikácie, jej intenzitu, hlasitosť, slovník, načasovanie, profesionálny prístup pedagóga, jeho psychologicko-pedagogický kapitál a schopnosť jeho využitia, osobnostné vlastnosti pedagóga, jeho temperament a schopnosť s ním pracovať. Zahŕňa skrátka celé pôsobenie učiteľa, navodzovanie nálady, disciplíny, smerovanie dynamiky skupiny, jej tlmenie, zasahovanie do nej, tendencie riešiť konfliktné situácie, či náchylnosť k agresivite (i keď len slovnej). „Kázeň ve škole, její cíle, podoba, strategie a metody jejího dosahování při výchově by měly být v souladu s principy humanismu.“⁶³ Skutočný stav je však v praxi ťažko overiteľný.

⁶² Kapitola 1.3.3 Výchovné opatrenia v škole

⁶³ **Bendl, S.** Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele., str. 210

2 POŽIADAVKE NA HUMÁNNE ZAOBCHÁDZANIE V ZMYSLE DOHOVORU O PRÁVACH DIEŤAŤA

2.1 Vymedzenie ľudskej dôstojnosti

Vymedzenie pojmu ľudskej dôstojnosti podlieha filozofickému diskurzu. Dôstojnosť v ponímaní etickej kategórie prešla určitým vývojom. Pojem dôstojnosť bol z pohľadu histórie užívaný skôr ako status, vyjadrenie určitého stupňa v hierarchii funkcií, titul, hodnosť, morálnu dimenziu. Feudalizmus chápe dôstojnosť ako stavovskú česť, kapitalizmus ju tiež podmieňuje triednou príslušnosťou.⁶⁴ Vymedzenie pojmu dôstojnosti z historického pohľadu závisí od spoločenských ideálov v jednotlivých historických etapách. Súvisí s vymedzením vážnosti a úcty, s chápaním rovnosti, spravodlivosti, rovnoprávnosti a s možnosťami prejavu individuálnych a sociálnych slobôd v socioekonomických podmienkach.⁶⁵

Významným autorom pojednávajúcim o ľudskej dôstojnosti je bezpochyby jeden z najvýznamnejších osvietenských filozofov Immanuel Kant. Tento uvažuje o človeku v dvoch rovinách. Jednak ako o bytosti prírodnej, podriadenej svojim zmyslom a žiadostivosti. V tejto rovine je cieľom človeka uspokojovať svoje potreby, volí si prostriedky na dosahovanie stanovených cieľov, záujmov, ktoré sú však zameniteľné, pripúšťajú alternatívu, teda samo o sebe sú neúčelné a pre človeka majú len tržnú hodnotu. Človek vyhľadáva účely, charakteristické určitou cenou.⁶⁶ Na druhej strane však človeka vníma ako bytosť rozumnú a mravnú, ktorá je účelom sama o sebe, ktorá má nezameniteľnú vnútornú hodnotu. V tomto ponímaní je osobnosť človeka definovaná svojou dôstojnosťou. „Lidská důstojnost znamená, že lidské bytosti jsou subjektivními i objektivními cíli zároveň a nikdy prostředky“⁶⁷. Dôstojnosť teda predstavuje hodnotu účelu presahujúcu akúkoľvek cenu. Podmienkou, za ktorej môže byť bytosť považovaná

⁶⁴ Ado, A. V. a kol. Filozofický slovník., str. 114-115

⁶⁵ Nemčeková, M. Poznámky ku konceptu ľudskej dôstojnosti. Filozofia. 2001, roč. 56, č. 5. s. 300-308, ISSN 0046-385X, str. 301

⁶⁶ „V říši účelov má všechno alebo *cenu*, alebo *důstojnost*. Na místo toho, čo má istú cenu, možno dosadiť čosi iné ako *ekvivalent*; čo však presahuje akúkoľvek cenu, a teda nepripúšťa nijaký ekvivalent, to má dôstojnosť“ Kant, I. Základy metafyziky mravov, str. 63

⁶⁷ Jílek, D. Univerzální právo dítěte na vzdělání., str. 103

za samotný účel (za ktorej je možné bytosť považovať za dôstojnú) je moralita. „...jedině mravnost a lidství, pokud je lidstvo k ní způsobilé, mají důstojnost“⁶⁸. Kant teda ľudskú dôstojnosť začleňuje do sféry morálky a mravných hodnôt. Dôstojnosť zároveň pripisuje len bytosti rozumnej, disponujúcej zákonodarnou mocou, čo stavia dieťa do pozície objektu ľudskej dôstojnosti, nakoľko nedisponujú slobodnou vôľou.⁶⁹ Deti sú však schopné rozumného a úmyselného jednania, majú záujmy a môžu utrieť ujmu. Je teda nesporné, že dieťa musí byť a je považované za subjekt ľudskej dôstojnosti⁷⁰. Právo dieťaťa na ľudskú dôstojnosť je absolútnym právom v zmysle legislatívy, i absolútnou morálnou normou v legislatíve obsiahnutou.⁷¹

Podľa Mirandolu náleží dôstojnosť ľudskej bytosti jeho odlišnosťou od ostatných stvorení. Disponuje možnosťou vytvoriť si vlastnú podobu, byť kýmkoľvek, či čímkoľvek chce. „Ty si však budeš, aniž bys byl jakkoli omezován, určovat svou přirozenost podle své vlastní svobodné vůle... Můžeš poklesnout na úroveň nižší, zvířecí; ale můžeš být také podle vlastního rozhodnutí znovu povznesen k vyššímu, božskému“⁷²

Filozofický slovník charakterizuje dôstojnosť v dvoch rovinách. V rovine osobnostnej a v rovine spoločenskej. V prvom prípade je dôstojnosť chápaná ako morálny vzťah človeka k sebe samému. Je jedným z prostriedkov sebakontroly, ktorý vyplýva z uvedomenia si vlastnej hodnoty, z úcty k sebe samému. Je východiskom tvorby požiadaviek jedinca na seba i spoločnosť, pričom aj požiadavky na okolie v tomto zmysle vychádzajú z osobného záujmu konať v súlade so zachovaním vlastnej dôstojnosti. V spojitosti so svedomím je ďalej dôstojnosť prostriedkom uvedomovania si vlastnej zodpovednosti voči spoločnosti. V rovine spoločenskej je cieľom dôstojnosti regulácia vzťahov ostatných jedincov, spoločnosti voči jednotlivcovi. A to jednak rešpektovaním jeho práv a tiež prejavom úcty. Rovnako na dôstojnosť nahliada aj Doc. Nemčuková. Z hľadiska vzťahu individuálneho a sociálneho ponímania dôstojnosti ju autorka rozdeľuje

⁶⁸ Kant, I. Základy metafyziky mravů., str. 39

⁶⁹ Jílek, D. Univerzální právo dítěte na vzdělání., str. 104

⁷⁰ Preambula Všeobecné deklarácie ľudských práv uvádza: „Pretože uznanie vrodenej dôstojnosti a rovnakých a nescudziteľných práv všetkých členov ľudskej rodiny je základom slobody, spravodlivosti a mieru na svete...“

⁷¹ Jílek, D. Univerzální právo dítěte na vzdělání., str. 104

⁷² Pico della Mirandola, G. O důstojnosti člověka: De dignitate hominis., str. 57

do troch dimenzií. V rovine interpersonálnej hovorí o vzťahu človeka k sebe samému (uvedomenie si vlastnej dôstojnosti). V rovine makrosociálnej hovorí o vzťahu spoločnosti a jednotlivca vymedzenom sociálnymi a individuálnymi právami a povinnosťami a zároveň ich ochranou. Medzi uvedené dve úrovne vkladá autorka ešte rovinu interpersonálnu, ktorú charakterizuje vzájomná úcta, vzájomné rešpektovanie práv a povinností v interpersonálnych vzťahoch.⁷³

Všeobecná deklarácia ľudských práv vo svojej preambule o ľudskej dôstojnosti hovorí ako o dispozícii človeku vrodenej.⁷⁴ Rovnako aj Ústava SR deklaruje slobodu a rovnosť ľudí v dôstojnosti a taktiež právo na jej zachovanie.⁷⁵ Na to, aby však dôstojnosť skutočne bola rovným právom všetkých, je nutná uvedomelosť každého jedinca a odstránenie akýchkoľvek sociálnych nerovností. Uvedomovanie a chápanie dôstojnosti vlastnej i dôstojnosti ostatných však podmieňuje úroveň morálnej a sociálnej uvedomelosti človeka⁷⁶, ktorá je výsledkom výchovného pôsobenia. Aj keď vo vyššom veku je za túto úroveň a najmä jej rozvoj zodpovedný jedinec sám, základy sa u každého buduje od útleho veku v rodine a školskom prostredí. Primárnym socializačným prostredím jedinca je prostredie rodinné. Utváranie a uvedomovanie si vlastnej dôstojnosti a chápanie dôstojnosti ako takej vo vzťahu k druhým musí teda bezpodmienečne začínať práve v tomto prostredí. Jadrom utvárania ľudskej dôstojnosti ako sebareflexívneho vzťahu sú najbližšie rodinné väzby. Láskyplný prístup rodičov, súrodencov a následne ďalších členov rodiny k dieťaťu mu umožňujú uvedomenie si vlastnej hodnoty pred sebou samým i pred okolím. Opačným prípadom je prostredie nezdravé, neprajné, urážlivé, ktorého dôsledkom môže byť sťažené osvojovanie si vlastnej dôstojnosti, či jeho úplná absencia.⁷⁷ Vštepovanie žiadúcich mravných základov však v rodine končiť nemôže. Musia ho podporiť a jednať v súlade s nimi aj výchovno-vzdelávacie inštitúcie.

⁷³ **Nemčeková, M.** Poznámky ku konceptu ľudskej dôstojnosti. *Filozofia*. 2001, roč. 56, č. 5. s. 300-308, ISSN 0046-385X, str. 302

⁷⁴ Všeobecná deklarácia ľudských práv

⁷⁵ Čl. 1 Všeobecnej deklarácie ľudských práv hovorí: „Všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti i právach.“; čl. 12 bod 1 Ústavy SR uvádza: „Ľudia sú slobodní a rovní v dôstojnosti i v právach.“; čl. 19 bod 1 Ústavy SR hovorí: „Každý má právo na zachovanie ľudskej dôstojnosti, osobnej cti, dobrej povesti a na ochranu mena.“

⁷⁶ **Ado, A. V. a kol.** *Filozofický slovník.*, str. 114-115

⁷⁷ **Seiler, V. Seilerová, B.** *Ľudská dôstojnosť – axióma ľudských práv.*, str. 81-85

2.2 Dohovor o práвах dieťaťa ako nosný dokument deklarujúci právo dieťaťa na humánne zaobchádzanie v škole

Záujem o presadenie ľudských práv a práv dieťaťa sa datuje od počiatku 20. storočia (od obdobia po 1. svetovej vojne). Následky prvej svetovej vojny podnietili najmä európske krajiny k spolupráci, ktorej cieľom bolo zabezpečiť trvalý celosvetový mier, zabezpečiť, aby opätovné nedochádzalo k porušovaniu ľudských práv. Novovzniknutá organizácia „Save the Children“⁷⁸ (vo Švédsku „Rädda Barnen“) navrhuje koncept Deklarácie práv dieťaťa (Ženevská deklarácia práv dieťaťa), ktorá je následne v roku 1924 prijímaná Spoločenstvom národov (Ligou národov). Deklarácia pozostáva z preambule a 5 odstavcov, v rámci ktorých vznáša požiadavku na normálny vývoj dieťaťa (1), na zabezpečenie potravy, opatery a pomoci (2), na poskytnutie prednostnej pomoci v prípade núdze (3), na poskytnutie podmienok pre zabezpečenie živobytia, avšak zároveň na ochranu pred vykorisťovaním (4) a na výchovu v humanitárnom či filantropickom duchu⁷⁹. Aj keď uvedená deklarácia vníma dieťa zatiaľ len ako objekt starostlivosti a právnej ochrany, je nesporným počiatkom normatívnej činnosti v oblasti práv dieťaťa.

Následná 2. svetová vojna síce na jednej strane znamenala prerušenie týchto snáh, na strane druhej však bola ďalším impulzom k prijatiu povojnových ľudskoprávných dokumentov. V januári 1947 začína pracovať komisia OSN na zostavení dokumentu týkajúceho sa ľudských právach. Po dvoch rokoch diskusií, schôdzok, dodatkov a hlasovaní vzniká dokument s názvom Všeobecná deklarácia ľudských práv (The Universal Declaration of Human Rights)⁸⁰ (v súčasnosti považovaná za súčasť medzinárodného práva). Prijatie tejto deklarácie vzbudilo veľkú nádej v oblasti presadzovania ľudských práv prislúchajúcich všetkým ľuďom a teda aj deťom⁸¹.

⁷⁸ Organizácia Save the Children (založená Eglantyne Jebb a jej sestrou Dorothy Buxton v Londýne dňa 15.04.1919) je medzinárodná mimovládna organizácia propagujúca práva dieťaťa. Jej cieľom je zlepšiť životy detí prostredníctvom lepšieho vzdelávania, zdravotnej starostlivosti, a ekonomických príležitostí, ako aj poskytovanie pomoci pri mimoriadnych udalostiach v prípade prírodných katastrof, vojen a iných konfliktov. Organizácia podporuje zmeny politiky najmä prostredníctvom presadzovania Deklarácie práv dieťaťa OSN.

⁷⁹ <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm> zo dňa 08.03.2015

⁸⁰ Prijatá Valným zhromaždením OSN dňa 10.12.1948

⁸¹ Preambula Všeobecnej deklarácie ľudských práv začína slovami: „Pretože uznanie vrodenej dôstojnosti a rovnakých a nescudziteľných práv všetkých členov ľudskej rodiny je základom slobody, sprá-

Pojem ľudské práva sa stáva akýmsi vyjadrením mravného i zákonného nároku na uspokojenie ľudských potrieb. Uvedená deklarácia o i. odmieta akúkoľvek podobu diskriminácie (čl. 2) či nehumánneho zaobchádzania (čl. 5). V čl. 25 ods. 2 deklarácie je zároveň uvedené, že: „Materstvo a detstvo majú nárok na osobitnú starostlivosť a pomoc.“, čo je akýmsi predznamenaním vzniku následného normatívneho dokumentu upravujúceho práva dieťaťa.⁸²

V dôsledku neustále narastajúceho záujmu o práva dieťaťa v 50. rokoch schvaľuje valné zhromaždenie OSN v roku 1959 Deklaráciu o právach dieťaťa, ktorá sa opiera o Deklaráciu z roku 1924, pričom detailnejšie rozpracováva jej pôvodný obsah a zároveň zapracováva požiadavky obsiahnuté vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv (napr. požiadavka na odstránenie všetkých foriem diskriminácie). Z hľadiska zamerania mojej práce je významný 6 odstavce deklarácie: „Plný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa vyžaduje lásku a porozumenie.“ Je nesporné, že pre optimálny vývoj dieťaťa a jeho výchovu je nevyhnutná starostlivosť, láskyplný prístup a prostredie mravnej istoty. K rozvoju schopností i mravnej a spoločenskej zodpovednosti patrí taktiež systém vzdelávania. V odst. 7⁸³ sa preto objavuje nárok dieťaťa na povinné a bezplatné vzdelanie (aspoň na základnom stupni). Výchova a vzdelávanie má zároveň prebiehať v súlade s ozajstnými záujmami dieťaťa, za čo Deklarácie kladie zodpovednosť na rodičov. Požiadavka na humánny prístup vo výchove je obsiahnutá okrem odst. 6 aj v odst. 9: „Dieťa má byť chránené pred všetkými formami zanedbávania, krutosti a využívania.“⁸⁴

Aj napriek skutočnosti, že Deklarácia o právach dieťaťa z roku 1959 je prepracovanejšou a rozšírenejšou verziou dokumentu z roku 1924, pohľad na dieťa ostáva stále v rovine objektu ochrany, nie subjektu práv. K veľmi významnému kroku dochádza po dvadsiatich rokoch od schválenia druhej deklarácie. Začína byť prejedávaný návrh

vodlivosti a mieru na svete,...“ následne čl. 1 dokumentu hovorí: „Všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti i právach“.

⁸² Všeobecná deklarácia ľudských práv

⁸³ Odst. 7 Deklarácie o právach dieťaťa: „Dieťa má nárok na vzdelávanie, ktoré má byť bezplatné a povinné, aspoň na základnom stupni. Má sa mu dostať vzdelania, ktoré zvýši jeho všeobecnú kultúrnu úroveň a poskytne mu rovnaké možnosti rozvíjať svoje schopnosti, svoje vlastné názory a svoj zmysel pre mravnú a spoločenskú zodpovednosť, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti. Tí, čo sú zodpovední za vzdelávanie a výchovu dieťaťa, majú sa riadiť ozajstnými záujmami dieťaťa; túto zodpovednosť majú predovšetkým jeho rodičia.“

⁸⁴ Deklarácie o právach dieťaťa

o uzatvorení medzinárodného Dohovoru o právach dieťaťa (ďalej aj „Dohovor“). Dokumentu, ktorý má byť garanciou, či posilnením ochrany práv detí. Dokument, ktorý sa má stať záväzným pre všetky štáty, ktoré ho podpíšu. „V roku 1989 sa predstavitelia svetovej politiky rozhodli, že všetky deti potrebujú ochranu a špeciálnu starostlivosť garantovanú zvláštnym zákonom.“⁸⁵ V dôsledku tohoto rozhodnutia bol Valným zhromaždením OSN prijatý dňa 20.11.1989 Dohovor o právach dieťaťa (The Convention on the Rights of the Child) (ďalej len „Dohovor“), ako prvý právne záväzný nástroj medzinárodného práva. Postupnou ratifikáciou dokumentu 193 krajinami sa tento stal najširšie prijatou zmluvou o ľudských právach. Inak povedané, mimo USA a niekoľkých nových a vojnou rozvrátených krajín platí Dohovor celosvetovo.⁸⁶ Dohovor spolu s tromi Opčnými protokolmi⁸⁷ definuje občianske, kultúrne, politické, hospodárske i sociálne práva všetkých detí. Na území SR vstupuje dokument v platnosť v roku 1991 ratifikáciou prezidentom ČSFR (v roku 1993 záväzok preberá SR). Dohovor bol následne implementovaný do právnych noriem SR.

Dohovor o právach dieťaťa pozostáva z preambuly a 54 článkov, pričom 41 z nich je obsahových (priamo vymedzujú jednotlivé práva dieťaťa), ostatné sa týkajú formálnych náležitostí a prostriedkov kontroly a vymožitelnosti Dohovoru. V preambule Dohovoru je vyjadrené presvedčenie o nutnosti nároku dieťaťa na zvláštnu starostlivosť prameniace z ich zraniteľnosti: „dieťa pre svoju telesnú a duševnú nezrelosť potrebuje zvláštne záruky, starostlivosť a zodpovedajúcu právnu ochranu pred narodením a po ňom“.⁸⁸ Základnými princípmi, na ktorých je dokument postavený sú: princíp nediskriminácie (obsiahnutý v čl. 2), princíp zachovania najlepšieho záujmu dieťaťa (čl. 3), princíp práva na život, prežitie a rozvoj (čl. 6) a princíp participatívnosti, teda právo na rešpektovanie názoru dieťaťa (čl. 12). Uvedené princípy sú jednak explicitne menované v príslušných článkoch, ale zároveň implicitne obsiahnuté v celom dokumente, vo všetkých ostatných právach.

⁸⁵ <http://www.unicef.sk/kto-sme/prava-deti/dohovor-o-pravach-dietata>

⁸⁶ **Davala, M. a kol.** Vybrané texty k ľudským právam: Príručka pre Olympiádu ľudských práv., str. 147

⁸⁷ Opčný protokol k Dohovoru o účasti detí v ozbrojených konfliktoch; Opčný protokol k Dohovoru o predaji detí, detskej prostitúcii a detskej pornografii; Opčný protokol k Dohovoru o procedúre oznámení

⁸⁸ Dohovor o právach dieťaťa

Veľký význam dokumentu spočíva v tom, že výrazne mení postavenie dieťaťa. Kým predchádzajúce deklarácie ponímali dieťa ako objekt pozornosti a ochrany, Dohovor dieťaťu priznáva všetky ľudské práva v plnom rozsahu, čím ho stavia do pozície rovnocenného plnohodnotného partnera dospelých. Dieťa sa teda vymyká z pozície objektu práva do pozície subjektu, nositeľa práva.⁸⁹ Toto nové postavenie dieťaťa podtrhujú články 3 a 12 Dohovoru. Čl. 3 vyjadruje požiadavku na zohľadnenie najlepšieho záujmu dieťaťa, ktorý musí byť v akýchkoľvek otázkach prvoradý. Čl. 12 požaduje, aby názory dieťaťa (za predpokladu, že je schopné ich formulovať) boli vypočuté a bola im venovaná patričná pozornosť. V tejto súvislosti je významným faktorom vek a vyspelosť dieťaťa.⁹⁰

Predmet a účel odst. 2 čl. 28 Dohovoru o právach dieťaťa je vo vzťahu k právam dieťaťa na humánny prístup v otázkach zabezpečovania disciplíny v škole jedinečný. „Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, robia všetky opatrenia nevyhnutné na to, aby sa disciplína v škole zabezpečovala spôsobom zlučiteľným s ľudskou dôstojnosťou dieťaťa a v súlade s týmto Dohovorom.“⁹¹ Teleologický výklad článku vychádza z morálneho argumentu, nevyhnutnosti disciplíny vo výchovno-vzdelávacom procese, vyjadruje objektívnu nutnosť školskej disciplíny. Norma predpokladá jej absolútnu súvzťažnosť so vzdelávaním. „Kázeň ve škole není pouhým prostředkem vzděláním, ale souběžně sociálním cílem a individuální nehédonistickou hodnotou.“⁹² Bez disciplíny nie je možné vyučovanie a bez sebadisciplíny učenie a sebarozvoj. Predpokladá, že deti nie je možné vychovávať spontánnym spôsobom až do dospelosti, teda len živelne a prirodzene. Ich správanie i jednanie vyžadujú sociálnu kontrolu a disciplínu.⁹³ Článok však zároveň jednoznačne ukladá povinnosť realizovať akékoľvek výchovné opatrenia a výchovné kroky smerujúce k navodeniu, udržaniu, či obnove školskej disciplíny, teda všetky prostriedky pre jej zabezpečenie v súlade s ľudskou dôstojnosťou dieťaťa. Disciplína v školách tak

⁸⁹ Davala, M. a kol. Vybrané texty k ľudským právam: Príručka pre Olympiádu ľudských práv., str. 146-151

⁹⁰ Davala, M. a kol. Vybrané texty k ľudským právam: Príručka pre Olympiádu ľudských práv., str. 150

⁹¹ Zbierka zákonov č. 104/1991, čl. 28; Znenie v anglickom jazyku: „States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and in conformity with the present Convention.“

⁹² Jílek, D. Univerzální právo dítěte na vzdělání., str. 104

⁹³ Jílek, D. Univerzální právo dítěte na vzdělání., str. 103

nesmie za žiadnych okolností odporovať ľudskej dôstojnosti. Nemôže byť pre dieťa krutá, neľudská, ponižujúca...

3 MOŽNOSTI INTERVENCIE SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Pole pôsobnosti sociálnej pedagogiky vidím najmä v rovine podpory spolupráce školy a rodiny v konfliktných, či problémových situáciách. Faktom je, že otázka porušovania práv dieťaťa sa v mnohých prípadoch otvára až v prípade závažných problémov, kde je proces nápravy už obvykle náročný a vyžaduje odbornú intervenciu. Cieľom a zameraním mojej práce však nie je oblasť sociálno-právnej ochrany dieťaťa. Myslím si, že pozornosť si zaslúži aj bežný hod školy, situácie, ktoré nevykazujú tak výrazné známky patologického správania, ale ktoré v prípade, že nebudú včas a dostatočne podchytené môžu do takého správania vyústiť. Z praxe poznám množstvo prípadov, kedy nedostatočný záujem a rešpektovanie zložitej rodinnej situácie žiaka zo strany školy prispelo k zhoršeniu prospechu a problémovému správaniu u žiakov, ktorý predtým vykazovali výborné študijné výsledky a neprejavovali žiadne známky nežiadúceho správania. Situácia sa možno počas pôsobenia žiaka na základnej škole nevyhrotila do tak závažných rozmerov. Zhoršujúca sa tendencia životnej úrovne a rozvoja osobnosti žiaka však neskôr viedla k závažným problémom, ktoré boli sprevádzané kriminálnou činnosťou a sociálne-patologickým správaním. V žiadnom prípade nie je možné tvrdiť, že príčina problému tkvie iba v nedostatočnom záujme a intervencii školy. Mám však za to, že mohla prispieť k náprave.

Činnosť pedagógov, výchovných poradcov a školských psychologov je z môjho pohľadu v mnohých prípadoch nedostatočná. Som si však vedomá aj toho, že spolupráca vyžaduje ochotu všetkých zainteresovaných strán. V tomto prípade školy, žiaka, rodičov, okolia, skrátka všetkých subjektov, ktoré majú vplyv na formovanie žiaka.

PRAKTICKÁ ČASŤ

4 KVALITATIVNÝ VÝSKUM

V teoretickej časti práce som sa pokúsila zadefinovať základné pojmy, o ktoré sa práca opiera, priblížiť funkcie disciplíny a disciplinárnych opatrení v spoločnosti a v škole a vysvetliť požiadavku na humánne zaobchádzanie v zmysle dohovoru o právach dieťaťa.

Praktická časť práce je zameraná na upresnenie, či vysvetlenie pojmov a skutočností rozpracovávaných v teoretickej časti. Vhľad do praxe mal poskytnúť komplexnejší obraz o problematike a prípadne poskytnúť zistenie a prípadné porovnanie pojmového vymedzenia a chápania základných kategórií, o ktorých pojednávam v teoretickej časti práce. Cieľovou skupinou výskumu boli základné školy, ktorých sa predmetná problematika priamo dotýka a ktoré priamo podliehajú popisovanej legislatíve.

Vzhľadom na časovú vyťaženosť a v niektorých prípadoch i nezáujem o účasť vo výskume som upustila od pôvodného plánu porovnania súkromnej a bežnej (spádovej) základnej školy a pristúpila som k analýze dvoch alternatívnych škôl. Zamerala som sa predovšetkým na hľadanie zhodných prvkov. Aj napriek rozdielnym filozofickým základom, rozdielnej štruktúre vyučovania, rozdielnemu pedagogickému prístupu a rozdielnym metódam využívaným v edukačnom procese bolo zaujímavé sledovať názorovú zhodu vo viacerých oblastiach.

4.1 Cieľ a zameranie výskumu

Cieľom výskumu bolo ozrejmiť názorové vymedzenie základných pojmov, ktoré rozpracovávam v teoretickej časti z pohľadu jednotlivých účastníkov (ako jednotlivé školy, resp. ich zástupcovia vnímajú pojem disciplína a disciplinárne opatrenie, aké výchovné postupy a metódy volia a využívajú na dosahovanie a udržiavanie disciplíny, ďalej rozanalyzovať určujúce faktory ovplyvňujúce klímu školy, či triedy (resp. iného menšieho celku), faktory ovplyvňujúce disciplínu/nedisciplínu žiakov vo výchovno-vzdelávacom zariadení). Praktické využívanie, resp. uplatňovanie jednotlivých výchovných opatrení. Spôsob a miera včlenenia legislatívnych noriem do záväzných dokumentov (školský poriadok školy, vnútorný poriadok školy a i.).

Hlavným cieľom bolo preskúmať faktické naplnenie požiadavky obsiahnutej v čl. 28 bode 2 Dohovoru o právach dieťaťa v pedagogickej praxi, teda vo výchovno-vzdelávacom procese tej ktorej školy.

K dosiahnutiu vyššie uvedeného bolo z môjho pohľadu nevyhnutné oboznámiť sa s filozofiou školy, jej princípoch a cieľoch, o chode školy a spôsoboch a metódach využívaných vo výchovno-vzdelávacom procese. Vo fáze spracovania rozhovoru som sa snažila nájsť spoločné znaky, či podobné náhľady na určité prvky a javy, ktoré by následne mohli byť predmetom ďalšieho odborného skúmania.

4.2 Voľba výskumného prístupu a metód

V otázke zamerania a prístupu k výskumu som inklinovala od začiatku viac ku kvalitatívnemu prístupu, ku ktorému som v samotnom závere aj pristúpila. Prvou z metód, ktorú som využila, bola **metóda pološtruktúrovaného rozhovoru**. Nakoľko som presvedčená, že skúmanie tak špecifického problému, resp. tak širokej oblasti vyžaduje komplexnejší, lokálne i časovo širší prieskum pre možnosť zabezpečenia dostatočného množstva relevantných dát a skutočností, použila som túto metódu s cieľom získať prehľad o výskumnom probléme. Realizovaný výskum je teda možné považovať za akúsi počiatočnú fázu, ktorá má poskytnúť podnety pre ďalšiu výskumnú činnosť.⁹⁴ Stanovila som si niekoľko základných otvorených otázok (nakoľko poskytujú priestor pre komplexnejšie, plastickejšie vyjadrenie respondenta⁹⁵), ako akúsi základnú obsahovú schému, či kostru rozhovoru, pričom ostatné doplňujúce, či súvisiace otázky sa vynárali v priebehu samotného rozhovoru.⁹⁶ Na zaznamenávanie odpovedí som mala pripravené nahrávacie zariadenie za účelom presného záznamu, resp. odpovedí dotazovaného a taktiež záznamový hárok pre prípad, že by dotazovaný s nahrávaním rozhovoru nesúhlasil. Pokúšala som sa o obsahovo zrozumiteľnú a jazykovo správnu formuláciu otázok⁹⁷, pričom som bola v prípade akýchkoľvek nejasností pripravená formuláciu upresniť, či otázku vysvetliť. Vzhľadom na fakt, že sa jednalo o rozhovor pološtruktúrovaný, počas rozhovoru sa vynárali aj ďalšie doplňujúce, či upresňujúce otázky. Zároveň som v závislosti od špecifik školy a odpovedí respondentov musela miestami pristúpiť k čiastočnej, či úplnej zmene otázky, či jej úplnému vypusteniu.

⁹⁴ Benčo, J. Metodológia vedeckého výskumu., str. 74

⁹⁵ Benčo, J. Metodológia vedeckého výskumu., str. 73

⁹⁶ Gavora, P. Úvod do pedagogického výskumu., str. 139

⁹⁷ Benčo, J. Metodológia vedeckého výskumu., str. 72

Rozhovory prebiehali v prvom kvartály roku 2015 (prvý v januári 2015, druhý začiatkom marca 2015) v závislosti od časových možností školy, resp. účastníkov rozhovoru. Predpokladaný časový rámec rozhovoru bol 60 minút, pričom v oboch prípadoch bol predpokladaný limit presiahnutý. V prvom prípade na 90 minút, v druhom na 120 minút. Prvý respondent mi s odstupom času zároveň poskytol priestor na krátke doplňujúce otázky. Rozhovor bol realizovaný v oboch prípadoch na pôde príslušnej školy. Bližšiu špecifikáciu účastníkov jednotlivých rozhovorov uvádzam v nižšie uvedených záznamoch.

Začiatku rozhovoru predchádzalo predstavenie mojej práce, predstretie hlavnej myšlienky, témy a obsahu teoretickej i praktickej časti, oboznámenie účastníkov s cieľom, postupom a metódami uplatňovanými v praktickej časti. Každý z dotazovaných osôb som pred samotným rozhovorom dala možnosť vyjadriť súhlas, či nesúhlas s nahrávaním rozhovoru a podľa jej stanoviska som následne postupovala. Súhlas s nahrávaním vyjadrili všetci účastníci, čo mi výrazne pomohlo pri spracovaní rozhovoru.

Aj napriek skutočnosti, že žiaden z rozhovorov nepostupoval presne podľa mnou pripravenej štruktúry, uvádzam prehľad pripravených otázok k rozhovoru (ich znenie slúžilo pre moju potrebu a samotná formulácia otázky vždy nezodpovedala nižšie uvedenému zneniu):

1. Charakteristika školy, dátum založenia školy, aktuálny počet evidovaných detí a pedagogického personálu?
2. Ako by ste charakterizovali pojem „disciplína“ (čo pre Vás primárne školská disciplína predstavuje; ku ktorej názorovej tendencii sa v rámci pedagogických koncepcii, resp. náhľadov na školskú disciplínu prikláňate), aké je Vaše pojmové vymedzenie disciplíny?
3. Ako by ste charakterizovali pojem „zabezpečovanie, resp. navodzovanie disciplíny“?
4. Aké prostriedky/metódy využívate k zabezpečeniu disciplíny (akým spôsobom sa snažíte zabezpečiť disciplínu)?
5. Ako postupujete v prípade narušenia/porušenia disciplíny, resp. v prípade previnenia proti školskému poriadku, či inému poriadku, ktorému žiaci podliehajú?
6. Čo chápete pod pojmom výchovné opatrenia? (vymedzenie pojmu i konkrétne prvky)

7. Akými výchovnými opatreniami disponuje Vaša škola (aké výchovné opatrenia má učiteľ/škola k dispozícii v prípade narušenia/porušenia disciplíny, resp. v prípade previnenia proti školskému poriadku, či inému poriadku, ktorému žiaci podliehajú)?
8. V akej miere sú jednotlivé disciplinárne opatrenia využívané? Ktoré sú využívané najčastejšie, ktoré sú naopak využívané najmenej?
9. Je včlenená/Akým spôsobom je včlenená požiadavka bodu 28. Dohovoru o právach dieťaťa do dokumentov Vašej školy upravujúcich činnosť učiteľov?
10. Aké správanie, jednanie, pôsobenie učiteľa smerom na žiaka by ste charakterizovali ako zlučiteľné s ľudskou dôstojnosťou?/Aké správanie by ste charakterizovali ako nezlučiteľné s ľudskou dôstojnosťou?

Druhou z využitých metód bola **analýza dokumentov**, predovšetkým školských poriadkov jednotlivých škôl a ostatných materiálov dostupných na internetových stránkach škôl. Kľúčové časti dokumentov boli zároveň predmetom rozhovoru.

4.3 Charakteristika výskumnej vzorky

Účastníkmi výskumu boli učitelia zo Súkromnej základnej školy s materskou školou Marie Montessori v Bratislave a Súkromnej základnej školy waldorfskej v Bratislave. V oboch prípadoch sa jedná o alternatívny typ školy. Existencia takýchto škôl má veľký vplyv na štátne školstvo. Nakoľko štátne školy môžu len s ťažkosťou uspokojovať rozmanité výchovno-vzdelávacie požiadavky rôznych ľudí, alternatívnym školám vzniká priestor tieto nedostatky kompenzovať. Z pozície konkurencie tak môžu jednak poukázať na prípadné nedostatky v štátnom sektore, ale zároveň aj podnietiť štátne školy k inováciám a tým im pomáhať k zvyšovaniu ich kvality. Existencia alternatívnych škôl odstraňuje uniformitu vzdelávacieho systému.⁹⁸ Domnievam sa, že samotný vznik alternatívnej školy vždy spočíva v kritike bežnej školy (čo sa mi i v rozhovoroch potvrdilo). Nemusí sa však jednať o ostrú kritiku, absolútne odsudzovanie stávajúcich prístupov, či o diametrálne odlišný pohľad a názor na výchovu a vzdelávanie. Filozofický

⁹⁸ **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 25-26

základ, samotný chod a fungovanie školy, samotná realizácia edukačného procesu však býva značne odlišná. Charakteristickými znakmi, ktorými sa alternatívne školy vyznačujú sú predovšetkým: zmena v prístupe k osobnosti žiaka, zmena v postavení učiteľa a žiaka (väčšia rovnocennosť, vyššia miera participácie žiakov na rozhodovaní a zasahovania do obsahu, metód a foriem vyučovania), individuálny prístup zohľadňujúci vývojové zákonitosti žiakov, posilňovanie pocitu istoty a sebadôvery, rešpektu k druhým, iný pracovný rytmus a systém výchovno-vzdelávacej práce, netradičné formy a metódy práce, iná organizácia vyučovania, individuálnejšia forma výuky, iné didaktické vybavenie a prispôsobenie priestoru, atmosféra dôvery a spolupráce podporujúca pozitívne zážitky a pocit úspešnosti a i.⁹⁹

Za účastníkov výskumu som volila alternatívne školy práve s ohľadom na vyššie zmienené zvláštnosti a možný prínos. V žiadnom prípade nie je cieľom výskumu kritika bežnej školy.

4.4 Záznam/Rekapitulácia rozhovorov

Rozhovor č. 1

Názov školy: Súkromná základná škola s materskou školou Marie Montessori (ďalej aj „SZŠM“)

Adresa: Borinská 23, Bratislava - Lamač

Rok založenia školy: 2007

Počet aktuálne evidovaných žiakov v ZŠ: 75

Počet pedagogického personálu pre ZŠ: 10 stálych učiteľov + 2 externisti

Charakteristika školy: Súkromná základná škola s materskou školou Marie Montessori je školou fungujúcou, ako už z názvu vyplýva, na princípoch pedagogiky Marie Montessori. Jej vzniku predchádzala Súkromná materská škola zriadená v roku 1993 Soňou Bobekovou ako reflexia na kritiku tradičného školstva. To je v očiach Bobekovej založené predovšetkým na memorovaní vedomostí s absenciou súvisu a hlbšieho

⁹⁹ **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, str. 26-27

porozumenia a prevažne autoritatívnom zriadení, ktoré neposkytuje dostatočný priestor pre rozvoj potenciálu dieťaťa. Od roku 1995 sa postupne začali otvárať jednotlivé ročníky ZŠ a od roku 2007 sa pôsobenie školy rozširuje aj na druhý stupeň. Od roku 2014 je škola plne organizovaná.

Rozbor/rekapitulácia rozhovoru:

Ako prvú som s požiadavkou na rozhovor kontaktovala SZŠM v Bratislave. Reakcia školy bola v podstate okamžitá a pozitívna. V zastúpení školy sa rozhovoru zúčastnili zriaďovateľ MUDr. Ivan Juráš a vedúci učiteľ ZŠ a zároveň učiteľ 3. trojročia ZŠ Mgr. Peter Rybanský. Ako som uviedla vyššie, rozhovor prebiehal na pôde základnej školy. Po príchode ma uvítal a do priestorov školy uviedol Mgr. Rybanský, ktorý od začiatku pôsobil pozitívnym a otvoreným dojmom. Rovnako MUDr. Juráš prejavil veľký záujem a otvorenosť k diskusii. Obaja vyjadrili súhlas s nahrávaním rozhovoru, čo mi pri jeho spracovaní umožnilo dôkladnejšiu a detailnejšiu analýzu.

POJÍMANIE DISCIPLÍNY

V otázke vymedzenia pojmu disciplína sa MUDr. Juráš vo svojej podstate neodchýlil od charakteristiky samotnej Montessori. Opierajúc sa o proces normalizácie¹⁰⁰, ktorý popisuje ako potrebu štruktúry, najelementárnejšiu potrebu podmieňujúcu naše správne fungovanie, vidí disciplínu ako prirodzený dôsledok optimálne nastaveného výchovno-vzdelávacieho prostredia. K prirodzenej disciplíne dieťaťa vychádzajúcej z jeho vnútra dochádzame elimináciou nevhodných externalít, ktoré ho frustrujú a vyčlúňujú z normy. Proces zabezpečovania, resp. navodzovania disciplíny na danej škole je preto možné charakterizovať aj ako proces optimalizácie prostredia.

V priebehu rozhovoru zároveň vyjadruje súhlas s tvrdením, že disciplína v zmysle konformity s požiadavkami okolia, v zmysle schopnosti jedinca žiť podľa spoločenských pravidiel, ktoré sa nás bezprostredne dotýkajú, je zároveň cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu.

¹⁰⁰ <http://www.montessoria.sk/normalizacia>, príp. **Montessori, M.** Tajuplné detstvo., str. 124

DISCIPLINÁRNE PRIESTUPKY A VÝCHOVNÉ OPATRENIA

Aj napriek maximálnym snahám by však bolo naivné predpokladať, že v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu na tejto škole nedochádza k žiadnym disciplinárnym priestupkom. Ako uvádza MUDr. Juráš, porušovanie pravidiel je prejavom vymedzovania sa žiaka, prejavom, resp. sprievodným javom učenia sa dieťaťa žiť v realite. SZŠM teda nie je výnimkou a rovnako ako ostatné školy sa stretáva s disciplinárnymi priestupkami žiakov, ktoré je potrebné riešiť. V momente keď táto situácia nastane začína zodpovedný pedagóg, či vychovávateľ skúmať motív, príčinu konania žiaka s ohľadom na jeho vek a konkrétnu situáciu. Kľúčovým prvkom je overovanie porozumenia pravidlu, ako uvádza Mgr. Rybanský: „Základným predpokladom toho, aby sa učiteľ, ktorý sprevádza deti výchovno-vzdelávacím procesom mohol zodpovedne postaviť k vyžadovaniu dodržiavania pravidiel, alebo k dôsledkom vyplývajúcim z ich prekračovania je, že dieťa pravidlu rozumie a je s ním stotožnené. Nemali by existovať nezmyselné pravidlá, resp. pravidlá, ktorým deti nerozumejú, alebo nerozumejú ich zmyslu.“

MUDr. Juráš považuje za kľúčový faktor porozumenia a akceptácie pravidiel mieru participácie žiakov na ich tvorbe. Na ZŠ sú žiaci vo významnej miere do tvorby pravidiel zainvolvaní. „Sú pravidlá, ktoré sú dané.¹⁰¹ Ale na veľkej časti pravidiel, ktoré sa bezprostredne dotýkajú učiteľov a žiakov, žiaci participujú a vytvárajú každý školský rok „nové“.“ Okrem samotnej tvorby majú žiaci možnosť kedykoľvek do pravidiel zasahovať, žiadať zmenu, doplnenie, či zrušenie pravidla, čím je ako uvádza Mgr. Rybanský pravidelne preverovaná ich zmysluplnosť.

Z vyššie uvedeného je teda zrejmé, že mnoho prípadov porušovania pravidiel, resp. nedisciplinovaného správania (ako je to na mnohých školách ponímané), môže vyplývať z celkom prostého dôvodu, a to že dieťa danej situácií neporozumelo, nekonalo teda zámerne v rozpore s pravidlom. Tento fakt by mal byť zásadným pri voľbe následného výchovného opatrenia/pôsobenia.

Previnenia voči školskému poriadku sú teda na SZŠM riešené v prvom rade rozhovorom, či dohovorom učiteľa, ktorého cieľom je overiť, ozrejmiť, či pripomenúť význam pravidla a priblížiť negatívne dôsledky, ktoré z jeho nedodržiavania plynú. Tento

¹⁰¹ týkajúce sa predovšetkým organizačných záležitostí ako napr. čas začiatku vyučovania a pod.;

môže mať formu individuálnu alebo skupinovú¹⁰². Ak teda žiak porušuje školský poriadok, učiteľ s ním o tomto probléme komunikuje priebežne. V prípade, že aj napriek predchádzajúcim dohovorom dochádza zo strany žiaka k vedomému opakovanému či dlhodobému porušovaniu pravidla, nasleduje výchovné opatrenie¹⁰³. Jedná sa v prvom rade o dohovor, v rámci ktorého môže učiteľ so žiakom spísať informáciu pre rodiča, ktorá **môže** obsahovať napomenutie učiteľom. V prípade opakovaného porušovania noriem, ktorému predchádzalo písomné napomenutie, môžu byť za účelom konzultácie problému prizvaní do školy rodičia žiaka¹⁰⁴. Z tohto stretnutia je vyhotovený písomný záznam, ktorý opäť môže obsahovať napomenutie, či pokarhanie učiteľom. Ak k porušovaniu školského poriadku dochádza aj naďalej a s nedostatočnými prejavmi nápravy, problém sa prejedná na výchovnej komisii, kam riaditeľ prizve rodičov¹⁰⁵. Záznam zo stretnutia môže podobne ako v predchádzajúcich prípadoch obsahovať napomenutie, či pokarhanie riaditeľom školy.¹⁰⁶ Aj napriek skutočnosti, že škola v rámci školského poriadku uvádza možnosť udeliť žiakovi napomenutie, či pokarhanie učiteľom a riaditeľom školy, je dôležité zdôrazniť, že primárnym je vždy primárne samotné stretnutie, konzultácia problému, odborné pedagogické a výchovné poradenstvo a snaha riešiť problém a najmä jeho príčinu. Inštitút napomenutia, či pokarhania je vždy len možnou súčasťou písomného záznamu zo stretnutia. Nie hlavným cieľom, alebo samostatným formálnym výsledkom stretnutia. Jeho forma je teda odlišná od napomenutia či pokarhania uplatňovaného na bežnej základnej škole. Zároveň sa na SZŠM prospech a výsledky žiakov hodnotia slovne. Z toho dôvodu úplne absentuje kategória zníženej známky zo správania ako výchovného opatrenia uplatňované na bežných školách. Oficiálne slovné hodnotenia však relevantné záznamy o správani a prípadných priestupkoch žiaka samozrejme obsahujú.

¹⁰² V závislosti od situácie - individuálne ak je rušivým elementom konkrétne dieťa (jedná sa o priestupok jedného dieťaťa), skupinovo ak konanie nejakej skupiny, či celkové dianie v triede rušivo vplýva na jedinca.

¹⁰³ Výchovnými opatreniami nie sú len opatrenia za porušovanie školského poriadku. Patria sem i ocenenia a pozitívna spätná väzba. Presná charakteristika výchovných opatrení obsiahnutá v školskom poriadku je: „Výchovnými opatreniami sú: verbálne aj neverbálne ocenenia, verbálna aj písomná pozitívna spätná väzba, verbálna aj písomná negatívna spätná väzba, opatrenia za porušovanie školského poriadku.“

¹⁰⁴ Zúčastní sa učiteľ žiaka, rodičia i žiak samotný

¹⁰⁵ Stretnutia sa zúčastňujú učiteľia žiaka, riaditeľ, výchovný poradca, rodičia a žiak.

¹⁰⁶ Školský poriadok SZŠM 2015-2015

V prípade špecifických priestupkov je možné uplatniť opatrenie v podobe „**nesenia prirodzených dôsledkov**“. Tým môže byť napríklad náhrada vymeškanej hodiny, či jej časti. Dôsledok je teda vždy v logickej spojitosti s porušením pravidla. Cieľom je primäť dieťa k pochopeniu negatívneho dôsledku vyplývajúceho z porušenia pravidla, nie k strachu z poznámky, či zlej známky. Podľa princípov Montessori sa náprava neodvodzuje zo strachu z trestu. K náprave dochádza práve po odbúraní strachu.

SZŠM za svoje roky pôsobenia eviduje aj prípady, kedy aj napriek maximálnym snahám nedochádzalo k náprave žiaka a vzhľadom k nedostatočnej spolupráci, resp. nekompatibilite rodičov so zámerni a princípmi školy došlo k ukončeniu spolupráce, teda de facto k **vylúčeniu žiaka zo štúdia**. Považujem však za dôležité zmieniť, že v týchto prípadoch bol žiak zaradený do štúdia vo vyššom veku z dôvodu disciplinárnych problémov na predchádzajúcej škole. Nejednalo sa teda o negatívny vývoj kmeňového žiaka. V každom prípade spomenuté opatrenie je výsadou len takej školy, ktorá pre žiaka nie je školou spádovou.

INTERAKCIA ŠKOLY A RODINY, VZÁJOMNÁ KOMUNIKÁCIA A JEDNOTNOSŤ

Interakcia rodičov a školy je v porovnaní s bežnými školami, s ktorými mám osobne skúsenosti odlišná. Jedným z faktorov, ktoré túto skutočnosť výrazne ovplyvňujú je to, že sa jedná o školu súkromnú. Túto výhodu si zriaďovateľ SZŠM MUDr. Juráš uvedomuje a ako uvádza znevýhodnenú situáciu spádovým školám nezávidí. Aj napriek tomu však vyjadruje presvedčenie, že v mnohých prípadoch je príčinou pretrvávania nežiaduceho stavu neschopnosť školy postaviť sa k problému analyticky a prospešne. Aj napriek faktu, že spádové školy nie sú systémovo vedené k hlbšej analýze súvislostí problémových situácií, riaditeľ má možnosť na úrovni školy, alebo učiteľ na úrovni triedy ako najmenej bunky nastaviť lepšie fungovanie a kooperáciu s rodičmi.

SZŠM už pri vstupnom pohovore s rodičmi, ktorý predchádza rozhodnutiu o prijatí každého dieťaťa na štúdium, skúma motívy rodičov pre výber školy, mieru názorovej zhody v predpokladoch, očakávaniach, cieľoch a hodnotách, ktoré škola definuje v školskom vzdelávacom programe, najmä v preambule, ktorá je zakotvená aj v zmluve o vzdelávaní. Škola vychádza z predpokladu (ktorému z môjho pohľadu nie je možné rozporovať), že s vyššou mierou kompatibility rodiny a školy v názoroch a výchovných postupov, že v prípade väčšej uvedomelosti a lepšej komunikácie rodičov so školou, je možné očakávať úspešnejšiu spoluprácu. Toto na spádových základných školách môže

chýbať a tým výrazne komplikovať ich chod. Absencia porozumenia v otázkach pomenovania výchovno-vzdelávacej úlohy rodiny a školy môže mať za následok problémy, ktoré žiadna zo strán z rôznych dôvodov nerieši a ktoré môžu prerásť do rozmerov vyžadujúcich odbornú intervenciu. Odhliadnuc od extrémnych prípadov môžu minimálne negatívne ovplyvniť vývoj jedinca a skomplikovať jeho budúce fungovanie.

Na SZŠM sa stretnutia rodičov a učiteľov organizujú pravidelne na veľkých stretnutiach dvakrát do roka i operatívne s menšími celkami podľa potreby, popri skupinových i individuálne pri nástupe do štúdia, taktiež po kvartálnom hodnotení, alebo v závislosti od potrieb rodiča či školy. Škola organizuje i neformálne stretnutia pri príležitosti dňa otcov, dňa matiek, rodina a škola sa stretáva i pri otvorení školského roka, vianočnej besiedke, spoločnom opekaní, či koncoročnom pikniku. Je nesporné, že intenzita formálny a najmä tých neformálnych stretnutí napomáha k utužovaniu vzťahov rodiny a školy a k budovaniu dôvery medzi nimi.

Za veľmi prínosné považujem odborné školenia odporúčané rodičom na začiatku štúdia (ponúkané zároveň i verejnosti), ktoré sú zamerané na priblíženie metodiky Montessori, čím škola podporuje jednotnosť vo výchovných prístupoch v škole i rodine. Podobná forma vzdelávania ponúkaného rodičom mi v bežnom školstve (najmä v období predškolského, ale i v období mladšieho a staršieho školského veku) chýba a mám za to, že by bola prospešná.

VČLENENIE LEGISLATÍVNYCH NORIEM DO ZÁVÄZNÝCH DOKUMENTOV ŠKOLY A SAMOTNÉHO CHODU ŠKOLY

Presnú formuláciu, či presnú citáciu platných právnych noriem Školský poriadok SZŠM neobsahuje. Požiadavky z nich vyvstávajúce však v dokumente nachádzam. V kapitole 5. Práva a povinnosti pedagogických zamestnancov stanovuje školský poriadok učiteľovi a vychovávateľovi povinnosť Dôsledne dodržiavať práva dieťaťa, nepoužívať fyzické tresty, komunikovať so žiakmi tak, aby bol pre nich pozitívnym vzorom. V rámci podkapitoly 4.6 zásady správania žiakov školský poriadok medzi práva žiaka uvádza: „Žiak má právo na rešpektujúce zaobchádzanie zo strany učiteľa i spolužiakov.“ Ďalej školský poriadok zmieňuje právo dieťaťa na ochranu pred šikanovaním, vyjadrenie vlastného názoru a iné.

Požiadavka humánny prístup učiteľa k žiakovi sa dá odvodiť aj z charakteristiky školy vo vzťahu k cieľom vzdelávania, ktorá v rámci popisu profilu absolventa tohto vníma ako človeka, ktorý si je vedomý hodnoty, potenciálu a jedinečnosti každého človeka v ľudskej komunite (teda i seba) a možného prínosu každého jednotlivca pre komunitu. Pre dosiahnutie tohto cieľa je nevyhnutné správne vedenie a najmä správny pozitívny príklad, ktorý v tomto prípade prináša učiteľ. Ako ďalej uvádza školský poriadok: „...všetci zamestnanci školy absolvujú povinne kurz rešpektujúcej komunikácie „Respektovať a byť rešpektovaný“. Všetci žiaci školy budú postupne dostávať informácie o rešpektujúcej komunikácii priebežne, ale aj v rámci etickej výchovy.“¹⁰⁷

Rozhovor č. 2

Názov školy: Súkromná základná škola waldorfská (ďalej aj „SZŠW“)

Adresa: Vihorlatská 10, 831 04 Bratislava

Rok založenia školy: 2001

Počet aktuálne evidovaných žiakov v ZŠ: 234¹⁰⁸

Počet pedagogického personálu v ZŠ: 32¹⁰⁹

Charakteristika školy: Súkromná základná škola waldorfská je školou fungujúcou, na princípoch waldorfskej pedagogiky. Jej hlavným cieľom je prebúdať a pestovať tvorivé a sociálne ľudské schopnosti potrebné pre harmonické spolužitie: zmysel pre slobodu, rovnosť a bratstvo, zmysel pre integritu, pocit životnej istoty, schopnosť demokratického spolužitia a spolupráce, záujem o svet a životné pomery spoluobčanov. V roku 2001 bola zriadená ako súkromná základná škola zaradená do siete škôl ministerstva SR s čím bolo spojené niekoľkoročné experimentálne overovanie. V roku 2006 bola SZŠW prijatá do Európskej rady waldorfských škôl v Bruseli. Ukončenie experimentálneho overovania ministerstvo odsúhlasilo po 13 rokoch. V súčasnosti je školský vzdelávací program SZŠW uznaný ako overený alternatívny program, ktorý je možné uplatňovať zatiaľ len na uvedenej škole a jej elokovanom pracovisku. V dôsledku

¹⁰⁷ Školský poriadok SZŠM, kapitola 4.3

¹⁰⁸ vrátane elokovaného pracoviska v Košiciach

¹⁰⁹ vrátane elokovaného pracoviska v Košiciach

neustále rastúceho záujmu rodičov začína škola spoluprácu s novo vznikajúcou waldorfskou školou v Bratislave formou ďalšieho elokovaného pracoviska.¹¹⁰

Rozbor/rekapitulácia rozhovoru:

Druhou školou, ktorá vyhovela mojej žiadosti o poskytnutie rozhovoru bola SZŠW v Bratislave. Aj reakcia tejto školy bola veľmi promptná, profesionálna a ústretová. Rozhovor mi venovala Mgr. Alena Klčová, jedna zo zakladajúcich členov školy. Jej pôsobeniu na SZŠW predchádzala niekoľko ročná prax na viacerých štátnych základných školách.

Rozhovor prebiehal rovnako ako v prvom prípade na pôde školy, v bytovej jednotke. V úvode rozhovoru som predstavila tému mojej práce, cieľ výskumnej časti a priebeh rozhovoru. Mgr. Klčová súhlasila s nahrávaním rozhovoru, čím sme získali jednak viac času a zároveň nebol rozhovor prerušovaný zaznamenávaním.

POJÍMANIE DISCIPLÍNY

Filozofia fungovania SZŠW je výrazne odlišná od fungovania bežnej ZŠ. Podľa slov Mgr. Klčovej je na SZŠW na rozdiel od bežných základných škôl výchovná funkcia minimálne rovnocenná, ak nie dôležitejšia ako funkcia vzdelávacia. Od toho sa odvíja aj ponímanie disciplíny, ktorá sa nesie celým výchovno-vzdelávacím procesom, je jej prirodzenou súčasťou. Je jednak jej predpokladom, je nevyhnutnosťou samotnej realizácie vyučovania, je i výchovným cieľom. Dodržiavanie pravidiel, ktorých porušenie so sebou nesie priamy a viditeľný dôsledok je jednoduchšie. V prípade, že tento dôsledok však nie je hmatateľný a okamžitý (čo je prípad noriem vo výchovno-vzdelávacom procese), vyžaduje dodržiavanie pravidiel vnútorné presvedčenie človeka. Výchovným cieľom SZŠW je pestovať u detí cit pre normy a pravidlá, ktoré sa nás dotýkajú, osvojiť si základné mravné normy, zvnútorniť si cit pre rešpekt druhých. Rešpektovať krédo: „Moja sloboda končí tam, kde začína sloboda druhého“. Cieľom je naučiť sa spolupracovať, žiť vedľa seba sociálne, fungovať v súlade s normami, ktorých formálna existencia sama o sebe ani nebude potrebná. Disciplína teda nie je pojmom, ktorý tu zatupuje prvok výlučne pedagogický. Kým si však dieťa tento vnútorný cit vybuduje, vystupuje

¹¹⁰ <http://waldorfskaskola.sk/>

vychovávateľ v pozícii autority. Má byť pre dieťa pevným pilierom, ktorý ho učí ako veci fungujú, čo je správne a čo nie.

DISCIPLINÁRNE PRIESTUPKY A VÝCHOVNÉ OPATRENIA

Je samozrejmé, že i SZSW rieši disciplinárne priestupky svojich žiakov. S termínom disciplinárny priestupok sa aj na tejto škole pracuje s opatrnosťou. Vyplýva to zo skutočnosti, že jedno a to isté správanie môže mať rozdielne pozadie. Za disciplinárny priestupok na SZSW je považované jednak správanie žiaka, ktoré narúša, či znemožňuje výchovu a vzdelávanie iným žiakom (Mgr. Klčová spomína na prípady hyperaktívnych detí, u ktorých k takémuto správaniu dochádzalo). Taktiež vzťahové problémy medzi žiakmi, čím je myslené také správanie žiaka, ktoré je pre iného žiaka nepríjemné, či obmedzujúce¹¹¹. K disciplinárnym priestupkom patria aj problémy s dochádzkou - neskoré príchody, či dlhodobejšia absencia žiaka. Tá je však primárne edukačným problémom¹¹². V neposlednom rade je to taktiež poškodzovanie majetku. Či už ide o úmyselné alebo neúmyselné poškodenie, je potrebné situáciu riešiť.

Výchovné opatrenia SZŠW sú už v súčasnosti rozpracované vo vnútornom poriadku školy. Škola sa spočiatku vyhýbala konceptu pravidiel, príkazov a zákazov. V minulosti mal dokument rozsah jednej strany a mal formu etického kódexu písaného v pozitívnom duchu. Postupom času však vyvstala nutnosť školský poriadok rozšíriť, prepracovať, zapracovať doň práva a povinnosti jednotlivých účastníkov, či samotné citácie zákonov. V rámci kapitoly Výchovné opatrenia sú teda rozpracované jednotlivé postupy práce so žiakmi v prípade opakovaných prekročení pravidiel školy. Tieto opatrenia sa od opatrení využívaných na bežných základných školách líšia charakterom i obsahom. Opatrenia bežných škôl majú skôr formu hodnotenia stavu (obvykle negatívneho), či klasifikácie, teda akoby len vyhodnocovali dôsledok určitého správania. K náprave v tomto prípade dochádza len v dôsledku snahy žiaka vyhnúť sa opatreniu/trestu. Na SZŠW sú však výchovné opatrenia skôr návody, či záväzné postupy, akými má v prípade problému postupovať **učiteľ**. **Cieľom je teda nájsť príčinu problému,**

¹¹¹ Vychádza z požiadavky rešpektovať osobnú slobodu iných žiakov.

¹¹² Vzhľadom na didakticko-metodické špecifiká výchovno-vzdelávacieho procesu na SZSW, najmä procesualnosť, (výuka je postavená na tvorivej činnosti, pozorovaniach, aktívnej práci žiaka na hodine) je náhrada vymeškaných hodín a doplnenie učiva veľmi ťažko nahraditeľné. Škola nepracuje s učebnicami, čo komplikuje žiakom možnosť, doplniť si preberanú látku individuálne.

odstrániť ju a tým zjednať nápravu. Nie je teda len formou hodnotenia, ale zámernou cieľenou **činnosťou pedagóga, či pedagogického zboru**¹¹³. Je možné, že sa popisované opatrenia objavujú a uplatňujú aj na bežných školách, avšak v mnohých školských poriadkoch ich charakteristiku nenachádzam. Ak teda sú na tej, ktorej škole využívané, ostávajú v rukách pedagóga, sú nepísanými pravidlami, tým pádom sú pre učiteľov nezáväznú.

Prvým z uvedených je **motivačný príbeh** je prostriedkom využívaným prevažne v nižších ročníkoch, kedy učiteľ prostredníctvom príbehu popíše negatívny jav, ktorý sa v triede objavuje a doplní ho o návrh možného riešenia konfliktu. Dieťa má možnosť identifikovať sa s postavou a prevziať žiaduce prvky správania. Význam opatrenia tkvie v eliminácii priameho poukázania na žiaka, priameho obvinenia, útoku,. Na toto dieťa najmä v nižšom veku nevie adekvátne zareagovať a môže mu spôsobiť ujmu.¹¹⁴

Situačné zobrazenie je opatrením využívaným v každej vekovej kategórii. V závislosti od veku sa však môže meniť forma. Jedná sa o „znovuprežitie problému a hľadanie nového riešenia pomocou kresby alebo slohu“¹¹⁵. Opatrenie pomáha dieťaťu v klúde, v pokoji a bez konfrontácií zvedomiť, čo sa stalo, vyhodnotiť situáciu a uvedomiť si, kde mohlo konať inak., čo mu môže v budúcnosti pomôcť vyhnúť sa nežiadúcemu správaniu. Opakované uplatňovanie tohto opatrenia nie je na škodu, je prejavom rešpektovania individuality dieťaťa. Ako Mgr. Klčová s úsmevom dodáva: „Niektoré deti píšú roky... ako hovorí Steiner, jedno dieťa musí zo schodov spadnúť päťdesiat krát, niektorému to stačí raz.“

Vyššie popisované opatrenia sú uplatňované primerane veku. Najmä u starších detí učitelia samozrejme pristupujú aj k **priamym upozorneniam**. A to buď individuálne, prípadne skupinovú formou, kedy nechá učiteľ priestor všetkým zúčastneným žiakom vyjadriť sa ku konfliktu, vyjadriť svoje vnímanie jeho priebehu a následne svoje názory vzájomne konfrontovať. „Deti si nepamätajú veľa vecí...postupne takto zistíte, že tie deti si ani nevšimnú, že niečo urobili“. Rovnako ako v predchádzajúcom prípade je toto opatrenie

¹¹³ Formulácia obsiahnutá v školskom poriadku: „Výchovné opatrenia – **práca so žiakom** pri opakovaných prekročeníach pravidiel školy.

¹¹⁴ Vnútorňý poriadok SZŠW 2013/2014, str. 13, kapitola Výchovné opatrenia bod 1

¹¹⁵ Vnútorňý poriadok SZŠW 2013/2014, str. 13, kapitola Výchovné opatrenia bod 2

prostriedkom, ktorý dieťa učí uvedomiť si priebeh situácie, uvedomiť si svoje konanie a jeho dôsledky na druhých. Náprava musí prameniť z porozumenia a vnútornej regulácie dieťaťa.

Ďalším opatrením môže byť **opakovanie práce v náhradnom čase**. Podľa slov Mgr. Klčovej nedochádza k náhrade vyučovania často, avšak ak učiteľ k opatreniu pristúpi, žiaci to rešpektujú. V prípade, že žiakovi stanovený náhradný termín koliduje s mimoškolskými aktivitami dokonca sám prichádza s návrhom, kedy a ako si vynechanú činnosť, či hodinu nahradí.

Rozhovor triedneho učiteľa¹¹⁶ so žiakom, rodičom, prípadne so žiakom i rodičom súčasne¹¹⁷. Na uvedených konzultáciách je dieťa/rodič upozornený na nevhodné javy v správaní, či štúdiu, na opatrenia, ktoré zo strany školy môžu, alebo reálne budú nasledovať. Zároveň je rodičom ponúkané odborné poradenstvo, ktoré poskytuje nielen triedny učiteľ, ale i ostatný školský personál - odborný učiteľia, špeciálny pedagóg, školský psychológ či umelecký terapeut. Popisované stretnutia sú vždy zakončené oficiálnym zápisom, ktorý je podpísaný všetkými stranami. V prípade, že bolo predmetom stretnutia prejednávanie disciplinárneho priestupku, je možné tento záznam považovať za ekvivalent poznámky, či pokarhania. Zároveň slúži ako vodítko pre hodnotenie ďalšej práce žiaka, slúži pre zhodnotenie progresu, či regresu.

V prípade opakovaných, resp. dlhodobo pretrvávajúcich problémov u dieťaťa môže učiteľ prekonzultovať tento problém na pedagogickej konferencii, ktorá sa uskutočňuje raz týždenne. V rámci **intervízie** má učiteľ možnosť prekonzultovať problém s ostatnými pedagógmi, poradiť sa o ďalšom postupe, porovnať predchádzajúce skúsenosti kolegov. V prípade potreby je možné zahájiť **pozorovanie žiaka**. Toto výchovné opatrenie je nástrojom dlhodobej práce s dieťaťom a jeho zahájenie vyžaduje súhlas rodiča. Jedná sa

¹¹⁶ Iný ako triedny učiteľ rozhovor so žiakom len iniciuje, prípadne sa ho môže zúčastniť. Samotný rozhovor však vždy vedie triedny učiteľ, nakoľko tento pozná situáciu žiaka najlepšie (triedny učiteľ na individuálnych konzultáciách so žiakom (minimálne 1 krát ročne) i rodičom (minimálne 1 krát ročne) skúma rodinné prostredie, záujmy žiaka a iné okolnosti, ktoré môžu mať vplyv na jeho správanie i študijné výsledky; zároveň pozná a má zaznamenaný jeho vývoj v období štúdia na škole). Zároveň sa triedny učiteľ stretáva s odbornými učiteľmi v pravidelných intervaloch (Mgr. Klčová stretnutia realizuje jeden krát mesačne), kedy ich informuje o závažných skutočnostiach, na ktoré je potrebné v edukačnom procese prihliadať.

¹¹⁷ Jednotlivé opatrenia nasledujú v uvedenom poradí

o proces dlhodobý (prelínajúci sa niekoľkými pedagogickými konferenciami), v rámci ktorého dochádza najprv k predstaveniu dieťaťa po všetkých stránkach, ktoré sú z hľadiska antropozofie na škole sledované, ďalej rodinnej situácie a iných závažných skutočností¹¹⁸ a samozrejme i predstavenie samotného problému. Nasleduje pozorovanie dieťaťa, zbieranie a hodnotenie objektívnych skutočností zo školského i domáceho prostredia. Celá činnosť je sprevádzaná meditáciami a tvorivou činnosťou pedagógov. Výsledkom pozorovania sú odporúčania pre ďalšiu prácu so žiakom.

Hraničným výchovným opatrením na SZŠW je **vylúčenie žiaka zo štúdia**, resp. ukončenie spolupráce. Týchto prípadov škola nezaznamenáva veľa. K vylúčeniu škola pristúpi v prípade, ak sa u žiaka prejavuje dlhodobá nekompatibilita a absentuje i spolupráca a súčinnosť rodičov. Mgr. Klčová konkrétne uvádza prípad žiaka, u ktorého v dôsledku pretrvávajúcich problémov požadovala súhlas rodiča o psychologické vyšetrenie. Nakoľko rodič toto vyšetrenie odmietal, nebolo ďalej možné zotrvať v spolupráci a žiak prestúpil na inú školu. Zároveň jedným z výchovných opatrení, ktoré môže viesť k ukončeniu spolupráce a prestupu žiaka na inú školu je dočasný pobyt na bežnej základnej škole, kedy má dieťa možnosť vyskúšať si iný školský režim. Ako uvádza Mgr. Klčová, niektorým žiakom môže režim bežných škôl vyhovovať viac. V takomto prípade je prestup pochopiteľný a s ohľadom na potreby žiaka žiaduci. Samotnému rozviazaniu zmluvy o štúdiu predchádza návrh triedneho učiteľa na podmienené, či nepodmienené vylúčenie a rozhodnutie Pedagogického kolégia SZŠW.

INTERAKCIA ŠKOLY A RODINY, VZÁJOMNÁ KOMUNIKÁCIA A JEDNOTNOSŤ

Interakcia SZŠW s rodičmi žiakov je opäť výrazne intenzívnejšia. Vnútorný poriadok školy rodičom stanovuje povinnosť informovať sa o vývine a študijných výsledkoch dieťaťa. Rodičovské stretnutia sa organizujú každý mesiac, pričom dĺžka trvania jedného stretnutia môže mať až tri hodiny. Predmetom rodičovských stretnutí je prejednávanie otázok prospechu a správania, taktiež chodu školy a obsahu vyučovania. Súčasťou stretnutí je aj aktívna a tvorivá činnosť rodičov (rodičia si môžu vyskúšať

¹¹⁸ „Rodič je povinný informovať triedneho učiteľa o všetkých skutočnostiach a zmenách týkajúcich sa dieťaťa.“ (Vnútorný poriadok SZŠW, Povinnosti rodiča, bod 8.) Zahŕňa predovšetkým zmeny zdravotného stavu, rodinnej situácie (narodenie dieťaťa, úmrtie v rodine, rozvod, či odlúčenie rodičov apod.) a i.

činnosti, které robia deti na vyučovaní, prípadne im môžu niečo vyrobiť). Rodičia sa stretávajú s triednym učiteľom aj formou individuálnej konzultácií, ktorých intenzita závisí od potrieb jeden, či druhej strany, realizuje sa však minimálne raz ročne. Okrem stretnutí zameraných na edukačné výsledky triedy organizujú aj mimoškolské stretnutia (výlety, opekanie), ktorých sa zúčastňujú aj rodinní príslušníci. Ich intenzita a zameranie závisí od ochoty a záujmov triedneho učiteľa, triedy i rodičov.

Mgr. Klčová považuje budovanie vzťahu s dieťaťom a aj jeho rodinou, prácu na tomto vzťahu za veľmi významný faktor a zároveň za jeden z hlavných výchovných cieľov SZŠW. Na bežných základných školách často krát práve tento prvok absentuje. Na prvom stupni základnej školy vedie obvykle deti jeden triedny učiteľ. Z pohľadu Mgr. Klčovej sa v tomto období o budovaní vzťahu medzi žiakom a učiteľom hovoriť dá. Podľa jej skúseností sa však problémové situácie začínajú výrazne objavovať na druhom stupni, kde už kontakt triedneho učiteľa so žiakmi tak intenzívny nie je. Tento odstup, či neosobný prístup má za dôsledok odcudzenie učiteľov a žiakov, čo deti vnímajú negatívne. Situácia je z pohľadu Mgr. Klčovej pochopiteľná, a to najmä v dôsledku nedostatočných kapacitných a tým pádom i časových možností. Počas rokov svojej praxe na štátnych školách sa však stretla aj s nezaujmom pedagógov o inovatívny, tvorivý a vnímavý prístup. Napriek tomu ale vyjadruje presvedčenie, že štátne školstvo disponuje množstvom pedagógov so silným potenciálom. Vo výsledku však vždy závisí od školy, riaditeľa, pedagogického kolektívu, či pedagóga individuálne, ako intenzívne, citlivo a vnímavo bude s kolektívom žiakov pracovať. Samotný školský systém síce poskytuje podporu v otázkach klasifikácie a „sankcionovania“ (v zmysle formálnych postupov pri uplatňovaní jednotlivých výchovných opatrení), avšak nie v otázkach skúmania motívov nedisciplíny a ich riešenia.

VČLENENIE LEGISLATÍVNYCH NORIEM DO ZÁVÄZNÝCH DOKUMENTOV ŠKOLY A SAMOTNÉHO CHODU ŠKOLY

Ako som už uviedla vyššie, v dôsledku problémov s dodržiavaním pravidiel organizácie školy vyvstala povinnosť postupne prepracovávať a rozširovať školský poriadok. V súčasnosti obsahuje viacero citácií právnych noriem, či odkazov na platné zákony či vyhlášky. V čl. 7 Vnútorného poriadku sú obsiahnuté v rámci práv a povinností žiakov zásady vyplývajúce z Deklarácie práv dieťaťa. Aj keď teda nie je do vnútorného poriadku včlenená konkrétne požiadavka čl. 28 ods. 2 Dohovoru o právach dieťaťa, dôraz kladený na zachovanie dôstojnosti dieťaťa v dokumente nájdeme. Či už formou

požiadavky na zabezpečenie slobodných a dôstojných podmienok pre zdravý a normálny vývoj dieťaťa, alebo požiadavky lásky a porozumenia ako nevyhnutného predpokladu harmonického rozvoja osobnosti. Dieťa má byť vychovávané v duchu porozumenia, priateľstva, čo vyžaduje starostlivý a zodpovedný prístup. Osoby zodpovedné za výchovu a vzdelávanie dieťaťa majú mať na zreteli ich ozajstné záujmy.¹¹⁹

Mgr. Klčová však vyjadruje presvedčenie, že samotné zakotvenie noriem do školského poriadku je prvkom čisto formálnym. Dôležité je ich skutočné dodržiavanie. Učiteľ musí byť osobnosť, ktorá má okrem pedagogických zručností a vedomostí aj osobnostné predpoklady. Musí byť vyrovnaný a pripravený zaoberať sa potrebami detí, nie vlastnými problémami. Správanie učiteľa, ktoré nie je zlučiteľné s dôstojnosťou dieťaťa môže zahŕňať aj tie najmenšie drobnosti. „To môžu byť také jemné veci, ktoré tomu dieťaťu na celý život ublížia.“ Aj napriek maximálnym snahám nemusí učiteľ zvládnuť každú situáciu. Avšak nemôže konať so zlým úmyslom, iróniou, z nelásky k deťom. Musí byť schopný uvedomiť si aj vlastné nedostatky a chyby a prejaviť pred deťmi prácu na sebe samom.

4.5 Vyhodnotenie a komparácia rozhovorov

Ako som už uviedla v úvode praktickej časti mojej absolventskej práce, realizovaný výskum má slúžiť na získanie prehľadu o výskumnom probléme. Predmetný výskum je počiatočnou fázou, ktorá má poskytnúť podnety pre ďalšiu výskumnú činnosť. O relevantnosti získaných údajov je možné bez ďalšieho preverovania hovoriť len v súvislosti s daným výskumom. Pre väčšiu validitu, či vyjadrenie všeobecnej platnosti prípadných hypotéz je nevyhnutné vykonať šetrenie na ďalších školách v rovine kvalitatívnej i kvantitatívnej.

POJÍMANIE DISCIPLÍNY

V otázke názorového vymedzenia pojmu „disciplína“ sa SZŠM a SZŠW v niektorých ohľadoch mierne líšia, v niektorých sa značne približujú. Zhoda v charakteristike sa objavuje v normatívnom ponímaní disciplíny. Konformita s pravidlami a normami, ktoré nás obklopujú a bezprostredne na nás vplývajú, požiadavka na ich

¹¹⁹ Deklarácia práv dieťaťa citovaná vo Vnútorom poriadku SZŠW

dodržiavanie vychádza z podstaty spolužitia. Účelom noriem je vytvoriť konsenzus medzi požiadavkami jednotlivých subjektov. Vyžadovať od druhých, aby rešpektovali niečie práva je podmienené nutnosťou aby tento rešpektoval zase práva druhých. Predpokladom je samozrejme zmyslupnosť a spravodlivosť noriem, ktorým podliehame.

Mierne odlišné vnímanie nachádzam v behaviorálnej rovine. SZŠW vidí najmä u menších detí potrebu autoritatívneho vedenia. Cieľom výchovného pôsobenia je pestovať u detí cit pre normy a pravidlá, ktoré sa nás dotýkajú, osvojiť si základné mravné normy, znútorniť si cit pre rešpekt druhých. Toto však prebieha najskôr formou napodobňovania (reflexia na autoritatívne pôsobenie) a až neskôr v dôsledku znútornenia mravných noriem sa stáva prejavom vlastného rozhodovania dieťaťa. Autoritatívnym usmerňovaním tu teda nie je myslené direktívne vynucovanie poslušnosti. SZŠM naproti tomu považuje disciplínu za prirodzený dôsledok optimálne nastaveného prostredia. Disciplínu považuje za prvok, ktorý je deťom od najnižšieho veku vlastný a ktorý sa v správnom prostredí objavuje prirodzene. Nejedná sa však o diametrálne odlišné vysvetlenie, ale skôr o charakteristiku založenú na inom filozofickom základe.

Na základe vyššie uvedeného je možné konštatovať, že je disciplína v oboch prípadoch súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a teda súčasťou výchovného pôsobenia vychovávateľa, či reflexiou na výchovné pôsobenie vychovávateľa. Zároveň prostriedkom samotnej realizácie vzdelávania i významným výchovným cieľom a mravnou hodnotou osobnosti (v podobe sebadisciplíny).

DISCIPLINÁRNE PRIESTUPKY A VÝCHOVNÉ OPATRENIA

Z rozhovorov vyplynulo, že disciplinárnymi priestupkami a porušovaním pravidiel sa potýkajú všetky školy bez rozdielu. V závislosti od viacerých faktorov sa však môže na jednotlivých školách objavovať rozdielna intenzita, koncentrácia a zastúpenie jednotlivých priestupkov. V čom však vidím zásadný rozdiel je v uchopení problému a v spôsoboch jeho riešenia.

Dovolím si tvrdiť, že vymedzenie pojmu disciplinárny priestupok/porušenie pravidla je v oboch školách veľmi podobné, až rovnaké. Ako uvádza Mgr. Klčová, jedná sa predovšetkým o rušivé správanie žiaka, ktoré obmedzuje, alebo znemožňuje výchovu a vzdelávanie iným žiakom, a taktiež o také správanie, ktoré je pre iného žiaka nepríjemné, či obmedzujúce. Mgr. Rybanský obe varianty zhŕňa do jednej definície. Za disciplinárny priestupok je možné považovať akékoľvek správanie žiaka, ktoré spôsobuje iným žiakom

diskomfort. Další kategoriou priestupkov sú problémy s dochádzkou žiakov (neskoré príchody, absencie), poškodzovanie majetku školy (i neúmyselné) a iné.

Odlišnosť vnímam v individuálnejšom a vnímavejšom prístupe. Výchovné opatrenie predstavujú prácu učiteľa, prácu so žiakom, činnosť zacielenú na hľadanie príčin, motívov správania, jednania, problému, predstavujú intenzívnu činnosť zacielenú na odstránenie príčin a navodenie zdravého stavu, pomoc dieťaťu. Vo veľkej miere vyžadujú participáciu rodiča, ktorá je v zmysle vyjadrení respondentov obvykle ústretová. Dovolím si tvrdiť, že v rámci SZŠM je zameranie na skúmanie príčin akýsi charakteristický prvok školy.

Systém hodnotenia a klasifikácie je v oboch školách odlišný od bežnej školy. Nakoľko obe školy využívajú slovné hodnotenie, je zrejmé, že nájdeme rozdiely i vo využívaných výchovných opatreniach. Tieto predstavujú predovšetkým formu práce pedagóga so žiakom, prípadne rodičom, sú akýmsi návodom pre ďalšiu prácu vychovávateľa. V školskom poriadku SZŠW sú výchovné opatrenia zoradené s ohľadom na vek a závažnosť previnenia. Ako však Mgr. Klčová dopĺňa, jedná sa len o kostru základných opatrení. Tieto treba vždy voliť a prispôbovať s ohľadom na individualitu žiaka a situácie. Môžu obsahovať rôzne modifikácie, „odbočky“, môžu byť uplatňované v rozdielnom poradí, s rôznym opakovaním, dopĺňané o odbornú diagnostiku a pod. Cieľom učiteľa je vždy maximálna snaha o skúmanie pozadia problému. Ako Mgr. Klčová uvádza: „...snažíme sa vždy dlho a rôzne, než povieme, že je niečo už neúnosné.“ Výchovné opatrenia na oboch školách majú teda prevažne formu rozhovoru s dieťaťom (individuálneho, skupinového), s rodičom (v závislosti od závažnosti previnenia), tvorivej práce žiakov i pedagógov, či nesenia prirodzených dôsledkov (napr. práca v náhradnom čase – výchovné opatrenie uplatňované na oboch školách).

Obe školy kladú doraz na skúmanie pozadia problému. SZŠM sa výrazne zaujíma o motívy a príčiny konania žiaka. Preveruje, či dieťa chápe príčiny a dôsledky svojho správania, či chápe vzniknutú situáciu. V tejto rovine nachádzam styčné body so SZŠW. Z vyššie popisovaných výchovných opatrení uplatňovaných na SZŠW je zrejماً veľká snaha o zvedomovanie problému u dieťaťa. Výchovné opatrenie, ktoré je len zhodnotením stavu bez skúmania pozadia odstraňuje možno dôsledok, nie však príčinu problému. Písomné hodnotenia žiakov zahŕňajú aj zložku správania žiaka. Významnejšie prejavy nedisciplíny teda sú týmto spôsobom evidované. Zároveň ako uvádza Mgr. Klčová

zo SZŠW, výsledkom osobnej konzultácie je vždy písomný záznam o jej obsahu a výsledku, ktorý môže byť považovaný za ekvivalent poznámky, či pokarhania.

Obe školy sa za roky svojho pôsobenia stretli aj s prípadmi ukončenia spolupráce. Za určujúci faktor pre toto rozhodnutie považujú obe školy nedostatočnú mieru kooperáciu, nedostatočný záujem, či neochotu spolupráce rodičov so školou, skrátka až prílišné odlišnosti v otázkach výchovného prístupu, zámeroch, hodnotách či princípoch. Obe školy si však uvedomujú toto výhodné postavenie v porovnaní so školami spádovými, ktoré majú povinnosť prijať žiaka patriaceho do spádu školy bez ohľadu na výchovný prístup preferovaný a uplatňovaný v rodine. SZŠM zároveň poskytuje odborné školenia približujúce základné princípy Montessori pedagogicky, čo ešte viac napomáha zjednoteniu výchovného prístupu v rodine i v škole. SZŠW zase poskytuje v prípade potreby odborné poradenstvo rodičom prostredníctvom učiteľov i špeciálneho pedagóga, psychológa, či terapeuta.

INTERAKCIA ŠKOLY A RODINY, VZÁJOMNÁ KOMUNIKÁCIA A JEDNOTNOSŤ

Za veľmi významný faktor považujem najmä mieru kompatibility a spolupráce rodiny a školy. Ako uvádza MUDr. Juráš, v prípade absencie akéhosi ducha, autority, či zhody v základných princípoch absentuje obvykle i záujem o súlad a harmonizáciu fungovania. Z toho dôvodu je preverovanie jednotnosti vo výchovnom prístupe rodiny a školy významnou súčasťou prijímacieho pohovoru. Mgr. Rybanský usudzuje, že už samotné zamýšľanie sa rodičov nad výberom školy je prejavom ich záujmu a aktívneho prístupu. K výberu školy v takom prípade rodič dochádza obvykle v dôsledku stotožnenia sa s filozofiou školy, s jej základnými princípmi, čo je hlavným predpokladom úspešnej spolupráce.

V rámci SZŠM a SZŠW je komunikácia rodiny a školy výrazne intenzívnejšia ako na bežnej základnej škole. SZŠM organizuje stretnutia s rodičmi minimálne štyrikrát ročne, SZŠW dokonca každý mesiac. Rovnako ako škola prizýva rodiča v prípade potreby do školy, tak i rodič kontaktuje učiteľov v prípade, že u dieťaťa pozoruje neštandardné správanie. Rodič sa s dôverou obracia na školu ako na odborníka. Mimo spomínaných stretnutí zameraných najmä na edukačné výsledky sa obe školy snažia vziať rodičov čo najviac do chodu školy prostredníctvom mimoškolských aktivít (výletov, besiedok a pod.).

VČLENENIE LEGISLATÍVNYCH NORIEM DO ZÁVÄZNÝCH DOKUMENTOV ŠKOLY A SAMOTNÉHO CHODU ŠKOLY

Zo skúmaných dokumentov vyplýva, že v rámci SZŠM je väčší priestor na rozsiahlejšie včlenenie legislatívnych noriem vyžadujúcich rešpektovanie dôstojnosti dieťaťa a konanie v súlade s jej zachovaním ako na SZŠW. Avšak ako správne uvádza Mgr. Klčová zo SZŠW, formálne zakotvenie noriem vo formálnych dokumentoch školy ešte nijak negarantuje ich reálne dodržiavanie a uplatňovanie vo výchovnom pôsobení konkrétneho učiteľa. V rámci SZŠW v školskom poriadku nachádzame zásady vyplývajúce z deklarácie práv dieťaťa z roku 1959¹²⁰, ktoré predstavujú teoretický základ následné prijatého Dohovoru o právach dieťaťa. Rozpracovanie mnohých myšlienok týchto dokumentov však nachádzam v dokumentoch oboch škôl.

Pri hodnotení oboch škôl musím konštatovať, že doraz na humánny prístup k dieťaťu, citlivá a vnímavá reflexia potrieb dieťaťa a jeho individuality je akýmsi základným filozofickým prvkom. Požiadavky právnych predpisov o ktoré sa v práci opieram a ktorých hlavným cieľom je harmonický a všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa sú jednými z najzákladnejších predpokladov obsiahnutých v školských dokumentoch. Zároveň som nadobudla dojem, že nielen výber pedagogického personálu, ale i samotný záujem o prácu v takejto inštitúcii je podmienený zvnútornením hodnôt ktoré škola presadzuje (a ktorá je v rámci výberu uchádzačov dôsledne preverovaná), a ktoré sú zároveň predmetom spomínaných právnych noriem.

Opatrenia uplatňované na SZŠM sú v porovnaní so SZŠW viac príbuzné opatreniam bežných základných škôl. Ako som už však uviedla vyššie, ich forma je odlišná. Dôraz nie je kladený na samotný výsledok opatrenia, ale na priebeh prejednávania problému, príčin a na proces nápravy. Výchovné opatrenia SZŠW sú v porovnaní s bežnou školou už výrazne iné. Podrobné postupy, či návody pre prácu pedagóga v prípade problémového správania na bežných školách v takejto formálnej podobe úplne absentujú. Ako uvádza Mgr. Klčová, niektoré prvky je možné považovať za ekvivalenty klasických výchovných opatrení (písomný záznam z individuálnej konzultácie ako ekvivalent napomenutia učiteľom), avšak aj na tejto škole podobne ako je tomu na SZŠM je

¹²⁰ Resp. presnú citáciu obsahu jednotlivých bodov Dohovoru

primárnym cieľom systematická činnosť pedagóga, resp. pedagogického zboru zameraná na odstránenie príčin nežiadúceho správania a jednania žiaka. Tento prístup z môjho pohľadu zreteľnejšie napĺňa prvky humanizmu. Rešpektovanie individuality dieťaťa a jeho dôstojnosti je z môjho pohľadu omnoho znateľnejší.

4.6 Záver

Z realizovaného výskumu by mohli vyvstávať nasledovné hypotézy pre ďalší výskum:

- H1: školy a ich učitelia neprístupujú k žiakom dostatočne vnímavo
- H2: školy a ich učitelia uprednostňujú výchovne prostriedky smerujúce len k odstráneniu nežiadúceho správania, nie k odstráneniu príčiny tohoto správania
- H3: škola nedostatočne skúma a reflektuje individualitu žiaka, príp. rodinnú situáciu, individuálne okolnosti, ktoré ho môžu významne ovplyvňovať
- H4: žiaci nie sú dostatočne zainvolвовaní do procesu koncipovania školského poriadku, resp. iných normatívnych dokumentov, ktorým podliehajú
- H5: mnohé prejavy nedisciplíny pramenia z nevyhovujúcej organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, či z prístupu konkrétnych učiteľov

Predmetné hypotézy však považujem len za hypotézy pracovné. Pre ich finálnu formuláciu považujem za nevyhnutné rozšíriť realizovaný kvalitatívny prieskum na viaceré školy, pokiaľ možno alternatívne, súkromné i bežné, štátne, nakoľko vyššie uvedené závery je možné považovať za relevantné len v rámci realizovaného výskumu. Nie je vylúčené, že po rozšírení kvalitatívneho výskumu a zozbieraní väčšieho množstva informácií by sa mohli niektoré z vyššie uvedených hypotéz javiť ako nesprávne, resp. nevhodné pre výskum.

Všeobecnú platnosť ostrých hypotéz je následne potrebné overiť prostredníctvom kvantitatívneho výskumu (dotazníkom, anketou). Cieľovou skupinou by z môjho pohľadu mali byť nielen pedagógovia, ale taktiež žiaci (prevažne vyšších ročníkov), resp. rodičia detí.

ZÁVER

Fungovanie spoločnosti akýchkoľvek rozmerov a zamerania potrebuje k svojej existencii určitý poriadok, usporiadanie. To predstavuje v spoločnosti platná legislatíva, v menších celkoch ako je škola, je to školský poriadok. V záujem zachovania poriadku a bezkonfliktného spolužitia sa od jednotlivých členov spoločnosti vyžaduje dodržiavanie stanovených noriem, konformita s normami, disciplína. Kým u dospelého človeka predpokladáme schopnosť sebadisciplíny ako zvnútornenej hodnoty, dieťa musí byť k disciplíne vedené buď správnym príkladom, alebo vhodným uspošobením prostredia. Až pod vplyvom výchovného pôsobenia a osvojením si mravných noriem, ich zvnútornením je následne schopné reagovať na okolité dianie v súlade so spoločenskými požiadavkami a pravidlami.

Disciplíne sa človek učí dlhodobým vývojom, ktorý je podmienený jednak rozumovými dispozíciami dieťaťa a taktiež vplyvom okolia dieťaťa. Významným prvkom pre rozvoj osobnosti je výchova v rodine a v škole. Cieľom výchovného pôsobenia je rozvoj harmonickej osobnosti, ktorá si uvedomuje svojho správanie a konanie a je schopná niesť prípadné dôsledky. Z disciplíny ku ktorej sme v detstve vedený a ktorej sa učíme sa stáva disciplína vnútorná, uvedomelá a dobrovoľná.

Ako som už spomenula v rámci rozvoja osobnosti je prvoradá rodinná výchova, nakoľko práve toto prostredie formuje dieťa v prvých rokoch života (niekedy až do obdobia mladšieho školského veku). Nakoľko školská výchova nadväzuje na to, čo má dieťa už vžitú a naučenú, má oproti rodine podstatne ťažšiu štartovaciu pozíciu. Musí preto vynakladať nemalé úsilie, aby žiaka formovala správne, nakoľko práve v období školskej dochádzky je škola prostredím, kde trávi žiak najväčšiu časť svojho času. Nezávisí teda už len na rodine, ale aj na škole a jej pedagógoch, akým smerom sa bude žiak uberať.

Zákon pripisuje zodpovednosť za výchovu rodine. Tá má dieťa rozvíjať po stránke telesnej i duševnej, má u neho posilňovať žiadúce prvky správania, žiadúce postoje a hodnoty. Nakoľko je však škola inštitúciou výchovne-vzdelávacou, preberá chtiac-nechtiac túto funkciu aspoň do určitej miery. Platná legislatíva zasahuje do otázok disciplíny, ktoré sú súčasťou výchovnej činnosti školy. Normou, o ktorú sa v práci primárne opieram je čl. 28 bod 2 Dohovoru o právach dieťaťa, ktorý zaväzuje štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru k tomu, aby robili všetky opatrenia nevyhnutné na to,

aby bola disciplína na školách zabezpečovaná spôsobom zlučiteľných s dôstojnosťou dieťaťa.

Cieľom mojej práce v časti teoretickej bolo definovať základné pojmy (disciplína, norma, disciplinárne opatrenia, školská disciplína, školský poriadok, výchovné opatrenia), priblížiť funkcie disciplíny a disciplinárnych opatrení v spoločnosti i v pedagogike, vysvetliť potrebu humánneho prístupu a zachovania ľudskej dôstojnosti s odkazom na platné právne predpisy a taktiež načrtnúť možnosti intervencie sociálnej pedagogiky.

Hlavným cieľom praktickej časti bolo priblížiť výchovný prístup na vybraných školách a preveriť faktické naplnenie požiadavky obsiahnutej v čl. 28 bode 2 Dohovoru o právach dieťaťa v pedagogickej praxi, teda vo výchovno-vzdelávacom procese tej ktorej školy, čo sa mi podľa môjho názoru splniť podarilo.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Právne predpisy

1. Deklarácia práv dieťaťa
2. Dohovor o právach dieťaťa
3. Všeobecná deklarácia ľudských práv
4. Vyhláška č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky o základnej škole
5. Zákon č. 219/1996 Z. z. o ochrane pred zneužívaním alkoholických nápojov a zriaďovaní a prevádzke protialkoholických záchytných izieb
6. Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov
7. Zákon č. 377 / 2004 Z. z. o ochrane nefajčiarov a o zmene a doplnení niektorých zákonov
8. Ženevská deklarácia práv dieťaťa

Použitá literatúra

9. **Ado, A. V. a kol.** Filozofický slovník. Z ruského originálu preložili Černík, V. a kol. Bratislava: Pravda, 1974
10. **Bagley, W. CH.** School discipline. New York: MacMillan, 1915.
11. **Benčo, J.** Metodológia vedeckého výskumu. Bratislava: IRIS - Vydavateľstvo a tlač, s.r.o., 2001, ISBN 80-89018-27-0
12. **Bendl, S.** Cíle a funkce školní kázně. Vychovávateľ. 2002, roč. 47, č 9 (2002), str. 13-16, ISSN 0139-3919
13. **Bendl, S.** Kázeňské problémy ve škole. Praha: TRITON, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-7387-436-0
14. **Bendl, S.** Školní kázeň v teorii a praxi. Učebnice pro studenty učitelství. Praha: TRITON, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-7387-432-2
15. **Bendl, S.** Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele. Praha: TRITON, s.r.o., 2005, ISBN 80-7254-624-4
16. **Bratková, Eva.** (zprac.). Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 :

metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha: Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2008-12-30]. 60 s. (PDF). Dostupný z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.

17. **Bůžek, A. Michalík, J.** Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, ISBN 80-244-0054-5
18. **Cangelosi, J. S.** Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce, Praha: Portál, s.r.o., 2006, ISBN 80-7367-118-2
19. **Čapek, R.** Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, ISBN 978-80-247-1718-0
20. **Davala, M. a kol.** Vybrané texty k lidským právům: Příručka pre Olympiádu ľudských práv. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2013, ISBN 978-80-223-3523-2
21. **Gábriš, J.** Trest ako pedagogický a psychologický problém. Prevencia: informačný bulletin zameraný na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva. 2009, roč. VIII, č. 1, str. 3-10, ISSN 1336-3689
22. **Gavora, P.** Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2008, ISBN 978-80-223-2391-8
23. **Gavora, P.** Výskumné metódy v pedagogike. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1996, ISBN 80-223-1005-0
24. **Gerloch, A.** Teorie práva. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2013, ISBN 978-80-7380-454-1
25. **Hoffman, F. J. F.** Herbart a jeho pedagogika. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, č. 74-0-286
26. **Holländer, P.** Filosofie práva. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, ISBN 80-86898-96-2
27. **Jílek, D.** Univerzální právo dítěte na vzdělání.
28. **Kant, I.** Základy metafyziky mravov. Bratislava: Kalligram, spol. s r.o., 2004, ISBN 80-7149-635-9

29. **Kant, I.** Základy metafyziky mravů. Praha: NS Svoboda s.r.o., 1990, ISBN 80-205-0152-5
30. **Koldeová, L.** Odmeny a tresty vo výchovnom procese. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave, 2013, ISBN 978-80-223-3339-9
31. **Komenský, J.A.** Didaktika velká. Brno: KOMENIUM učitel'ské nakladatelství, společnost s r.o., 1948
32. **Kubů, L., Hungr, P., Osina, P.** Teorie práva. Praha: Linde Praha, a.s., 2007, ISBN 978-80-7201-637-2
33. **Locke, J.** O výchově. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984
34. **Montessori, M.** Tajuplné dětství. Praha: TRITON, s.r.o., 2012, ISBN 978-80-7387-382-0
35. **Montessori, M.** Od dětství k dospívání. Praha: TRITON, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-7387-478-0
36. **Nemčková, M.** Poznámky ku konceptu ľudskej dôstojnosti. Filozofia. 2001, roč. 56, č. 5. s. 300-308, ISSN 0046-385X
37. **Ondrejko, P.** Úvod do metodológie sociálnych vied. Bratislava: Regent spol. s r.o., 2006, ISBN 80-88904-44-7
38. **Pelikán, J.** Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007, ISBN 978-80-7184-569-0
39. **Pico della Mirandola, G.** O důstojnosti člověka: De dignitate hominis. Praha: OIKOYMENH, 2005, ISBN 80-7298-164-1
40. **Průcha, J.** Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, s.r.o., 2009, ISBN 978-80-7367-546-2
41. **Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.** Pedagogický slovník. Praha: Portál, s.r.o., 2009, ISBN 978-80-7367-647-6
42. **Rousseau, J.J.** Emil alebo O výchove. Bratislava: Slovenský spisovateľ, a.s., 2002, ISBN 80-220-1196-7
43. **Seiler, V. Seilerová, B.** Ľudská dôstojnosť – axióma ľud'ských práv. Bratislava, 2010; ISBN 978-80-970403-5-2
44. **Švařiček, R., Šed'ová, K., a kol.** Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, s.r.o., 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

45. **Večeřa, M., Urbanová, M.** Vybrané kapitoly ze sociologie a psychologie práva. Část 1. Sociologická. Brno: Masarykova univerzita, 2011, ISBN 978-80-210-5064-8
46. **Vikartovský, J., Štourač, V.** Disciplína – problém výchovy dneška. Rodina a škola: Měsíčník pro rodičův a učitelův. 2000, roč. 48, č. 4, s. 7, ISSN 0231-6463

Elektronické a internetové zdroje

47. <http://www.zshorca.edu.sk/stiahni/poriadok.pdf>
48. <http://www.zsmierovaba.edu.sk/skolsky-poriadok.html>
49. <http://www.zshorca.edu.sk/stiahni/poriadok.pdf>
50. http://www.polygraficka.sk/wp-content/uploads/2014/11/sk_poriadok_2014.pdf
51. <http://www.sibirska.sk/hlavna-stranka/vnutorny-poriadok-skoly/>
52. <http://www.zsmierovaba.edu.sk/skolsky-poriadok.html>
53. <http://gymbilba.edupage.org/text10/>
54. http://www.paneurouni.com/files/cz/o-pevs/zakladni-dokumenty/disciplinarny_poriadok_final.pdf
55. http://www.polygraficka.sk/wp-content/uploads/2014/11/sk_poriadok_2014.pdf
56. <http://gymbilba.edupage.org/text10/>
57. http://www.savethechildren.org/site/c.8rKLIXMGIpI4E/b.6115947/k.B143/Official_USA_Site.htm
58. <http://www.unicef.sk/kto-sme/prava-deti/dohovor-o-pravach-dietata>
59. <http://waldorfskaskola.sk/>
60. <http://www.montessori.sk/>

Iné zdroje

61. Vnútný poriadok Súkromnej základnej školy waldorfskej 2013/2014
62. Školský poriadok Súkromnej základnej školy s materskou školou Marie Montessori 2014-2015

ZOZNAM POUŽITÝCH SYMBOLOV A SKRATIEK

SZŠM	Súkromná základná škola s materskou školou Marie Montessori
SZŠW	Súkromná základná škola Waldorfská