MASARYKOVA UNIVERZITA

Sud, který nemá dno?

Potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů

Karel Červenka

Brno 2016

Monografie byla vydána v rámci podpory přípravy habilitačního řízení
a s finanční podporou Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Recenzenti:
doc. PaedDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.

© 2016 Masarykova univerzita
© 2016 Karel Červenka

ISBN 978-80-210-8138-3

OBSAH

ÚVOD 5

1 METODOLOGIE 9

1.1 Téma výzkumu a jeho cíle 9
1.1.1 Téma výzkumu a výzkumný problém 9
1.1.2 Cíle výzkumu 13

1.2 Výzkumné otázky 14

1.3 Konceptuálně-teoretický rámec výzkumu 15

1.4 Metoda 16
1.4.1 Charakteristika konstrukce výzkumného souboru 17
1.4.2 Přirozená historie výzkumu a průběh sběru datového materiálu . . . 19
1.4.3 Zajištění etické stránky výzkumu 21
1.4.4 Zpracování datového materiálu a přístup k němu 23
1.4.5 Analýza datového materiálu – východiska a postup 25

1.5 Validita a kroky k zajištění kvality výzkumu 27

2 UVEDENÍ DO TEORETICKÉHO RÁMCE VÝZKUMU 31

2.1 Cíle výchovy a vzdělávání 31
2.2.1 Dva přístupy k problémovému chování 34
2.2.2 Porucha emocí nebo chování v kontextu edukace 37

2.3 Sociální dimenze začleňování dětí s PECh 44
2.3.1 Model recipročního determinismu 44
2.3.2 Bariéry sociálního začleňování dítěte s poruchou emocí nebo chování 46
2.3.3 Nálepkování dětí s poruchou emocí nebo chování – různorodost jejich zkušenosti 50
2.3.3.1 Odloučení od zkušenosti 50
2.3.3.2 Nálepkování a labeling approach 51
2.3.3.3 Stigmatizace dětí s poruchou emocí nebo chování 53
2.3.3.4 Rozmanitost vztahové zkušenosti stigmatizovaných 57

2.4 Osobnostní pojetí edukace dětí s poruchami emocí nebo chování . 59
2.4.1 Navracení úplného lidství dětem s PECh 59
2.4.2 Osobnostní pojetí výchovy a vzdělávání 64
2.4.3 Informovaná intervence jako 3P intervenční koncept 66

3 POTŘEBY DĚTÍ S PECH OČIMA VÝCHOVNÝCH PROFESIONÁLŮ 69
3.1 „Nejsou ničím jiné, jenom…“ 71
3.2 Potřeba nastavování hranic 76
3.2.1 Negativní vymezování hranic 76
3.2.2 Pozitivní vymezování hranic 79
3.3 Potřeba otevírání identit a perspektiv 88
3.3.1 Potřeba perspektivní orientace a její vliv na chování 89
3.3.2 Uzavírání identit a perspektiv dítěte s PECh 91
3.3.3 Protiváha procesů uzavírajících identity a perspektivy dětí s PECh . 96
3.3.3.1 Potřeba vzoru a směru 97
3.3.3.2 Pozitivní vzor a pozitivní zážitek 98
3.3.3.3 Normalizace a neutralizace problémových identit dětí s PECh ve výpovědích participantů 99
3.3.4 Tlustá čára a další šance – příklad dvou fází otevírání identit a perspektiv dětí s PECh 106
3.4 Osobnostně-celostní přístup k edukaci a intervenci do situace dětí s PECh 108
3.4.1 Tři role vztahu pedagoga a dítěte (prostředek, cíl a příležitost) 108
3.4.1.1 Dvě role vztahu v procesu etopedické intervence – prostředek a cíl 108
3.4.1.2 Třetí role vztahu v procesu etopedické intervence – příležitost pro poznání individuálních charakteristik dítěte. 110
3.4.2 Osobnostně-celostní přístup v edukaci/intervenci u dětí s PECh 111
3.4.2.2 Osobnostně-celostní přístup výchovných profesionálů k dětem s PECh 112
3.4.3 Diskuse 120

ZÁVĚR 121
SHRNUTÍ 123
SUMMARY 125
LITERATURA 127
SEZNAM SCHÉMAT A TABULEK 133
JMENNÝ REJSTŘÍK 135
VĚCNÝ REJSTŘÍK 137

ÚVOD

> Učitelé nezřídka reagují spíše na chování než na potřebu, kterou dítě svým chováním vyjadřuje, což může vést v případě problematických projevů v chování k jejich zhoršení. (Ayers, Clarke, & Murray, 2000, s. 63)
>
> Zcela samozřejmě věříme, že osoba se stigmatem není tak docela člověkem. O tento předpoklad opíráme různé formy diskriminace, jejichž prostřednictvím de facto – jakkoli často nevědomky – snižujeme její životní šance. (Goffman, 2003, s. 13)

Kdo jsou děti s poruchami emocí a chování? Co potřebují? Co si o nich myslí lidé, kteří s nimi pracují ve výchovných zařízeních? To jsou základní otázky, na něž se tato kniha snaží najít odpovědi.

Předkládaná monografie zpracovává dvě základní témata. Prvním z nich jsou otázky týkající se edukačních potřeb dětí s poruchami emocí nebo chování. Druhým tématem je přístup výchovných profesionálů, jehož prostřednictvím je možné potřeby těchto dětí naplňovat.

K oběma tématům je zde přistupováno z hlediska výchovných profesionálů, kteří působí ve školských výchovných zařízeních (speciální pedagogové – etopedi, vychovatelé nebo vedoucí pracovníci). Monografie je proto exkurzem do jejich profesní zkušenosti a tím i pozváním do zvláštního světa tzv. pasťáků.

V médiích bývají děti z výchovných zařízení prezentovány zpravidla jednorozměrně – v lepším případě jako nevychovanci a záškoláci, v horším případě jako nedospělí zločinci, či dokonce vrazi. Takový mediální obraz s sebou nese pachuť ohrožení a strachu z těchto dětí. Tato kniha nabídne jiný pohled na tyto děti. Pohled, který ukazuje, že svět není černobílý, ale spíše něco mezi a od všeho kousek. Pohled, který nepopírá, že se tyto děti chovaly nebo chovají v různé míře problémově. Pohled, jenž tyto děti zároveň vnímá jako lidské bytosti, které je možné mít rád. Pohled, který nabízí zkušenost výchovných profesionálů. Pohled, který výstižně vyjadřuje věta jedné paní učitelky: „*Jsou to rošťáci, ale my je stejně máme rádi*".

V knize je hojně užívána zkratka PECh, která reprezentuje počáteční písmena pojmu porucha emocí a chování. Nejspíše není možné vyhnout se tomu, abychom tuto zkratku neasociovali s hovorovým výrazem pech nebo s německým slovem das Pech, nesoucím stejný význam – smůla, nezdar. Pokusme se však této asociace využít k podtržení některých rysů situace dětí s poruchou emocí a chování. Tuto situaci lze interpretovat kupříkladu jako

zvláštní překážku na jejich životní cestě. Z tohoto pohledu lze tyto děti chápat jako děti, které mají v životě smůlu, pech. Pojmeme-li zkratku PECh jako metaforu pro zdůraznění některých aspektů životní situace dětí s poruchou emocí a chování, snáze se nám bude dařit chápat to, jak situace poruchy emocí a chování dopadá do jejich životů a jejich zájmů. Běžný přístup k těmto dětem se zaměřuje zejména na to, jak se jejich situace a projevy dotýkají zájmů okolí a společnosti. Z hlediska pedagogických cílů je však nezbytné neopomíjet ani zájmy okolí, ani zájmy dítěte. Jde o příslovečné spojené nádoby.[1]

Monografie úzce navazuje na mou předcházející knihu *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů* (Červenka, 2014) a její témata dále rozvíjí. Spřízněnost obou knih spočívá v tom, že každá z nich prezentuje jednu fázi stejného kvalitativního výzkumu, který byl zaměřen na probádání pohledu výchovných profesionálů na děti s poruchou emocí nebo chování a na potenciál inkluzivní intervence v etopedii. Z tohoto důvodu jsou si kapitoly o metodologii a o teoretickém rámci výzkumu v obou knihách co do obsahu velmi podobné. Řadu jejich částí jsem s ohledem na vývoj výzkumného procesu a na tematický posun přepracoval, přestrukturoval či doplnil. Obsah některých částí metodologie a teorie je však totožný.

Cílem předkládané monografie je zaprvé představit přístup výchovných profesionálů, který je využitelný v rámci inkluzivní (informované) intervence do situace dětí s PECh, a zadruhé prezentovat potřeby dětí s poruchami emocí a chování, které participanti výzkumu považovali za nejpodstatnější.

Monografie je rozdělena na tři hlavní části. V první části, věnované metodologii, bude představeno celkové pojetí knihy a přístup ke zpracování témat. Druhá část je zaměřena na vymezení základního konceptuálně-teoretického rámce. Kniha stojí na kvalitativním výzkumu a je nutno popsat nejvýraznější koncepce, které ovlivnily přístup ke sběru a analýze datového materiálu. Výsledky datové analýzy se zaobírá třetí, nejrozsáhlejší část knihy.

Zbývá ozřejmit název knihy *Sud, který nemá dno?* – titul reprezentuje především otázky edukačních potřeb dětí s poruchou emocí nebo chování a možností jejich naplňování. Formulace titulu byla inspirována úryvkem z výzkumného rozhovoru, který jsem vedl s participantem P7.

1 Děkuji recenzentům knihy a Věře Vojtové, kteří mne svými komentáři přivedli k hlubšímu promýšlení role, již rozmanité asociace zkratky PECh mohou hrát.

> *Vzpomínám si na jedno přirovnání. Jeden vychovatel vyprávěl, jak se někdy debatuje, o nějakým dítěti třeba: „Petr,* ***to je sud, který nemá dno****.* ***A tam je jenom síto, vy jenom lejete a lejete, o to dno se to nezachytí, protože tam není. Přes to síto se to nezachytí, protože propadne. A jenom občas se něco zachytí.****“* […] *Tak věřím tomu, že někdy máte chvilkama pocit z těch dětí, čas od času, že máte fakt dítě, který je jakoby sud bez dna. Že vy do něho lejete, vkládáte, snažíte se. Fakt jakoby dáváte a ono jakoby…* ***nevím, jestli nechce nebo neumí zachytit, to nevím****…* ***nebo jestli to dělá člověk špatnou formou****… To nevím. To nevím, na to nedokážu odpovědět. Ale věřím tomu, že takový děti jsou.*

Metafora sudu otevírá otázku možností a podmínek pro naplňování specifických edukačních potřeb dětí s PECh. Otevírá však i otázky týkající se přístupů výchovných profesionálů vůči těmto dětem.

V titulu *Sud, který nemá dno?* je důležitý otazník na konci věty. Namísto prostého konstatování o povaze situace nás otázka navádí k dalším otázkám. Jsou děti s poruchami emocí nebo chování sudem, který nemá dno? Za jakých podmínek je možné naplňovat edukační potřeby dětí s poruchou chování? Ač na tyto otázky není možné beze zbytku odpovědět, neměli bychom se vzdát hledání odpovědí. Následující text knihy se bude věnovat tématům, která by otázku existence pomyslného dna sudu, tedy otázku naplňování potřeb dětí s PECh, měla pomoci osvětlit.

1 METODOLOGIE

Účelem této kapitoly je popsat průběh a relevantní charakteristiky výzkumu a též vymezit způsob, jímž jsem k výzkumu a datům přistupoval. Kapitola není proto jen rekapitulací výzkumu jako takového, nýbrž též reflexí průběhu výzkumu jako celku stejně jako reflexí některých jeho oblastí.

Koncepce této kapitoly je inspirována logikou designu kvalitativního výzkumu, kterou uvádí Maxwell (2005, s. 11). Tuto strukturu jsem využil i při plánování výzkumu samotného. V tabulce číslo 1 je design výzkumu stručně představen. V dalším textu se budu jednotlivým jeho částem věnovat podrobněji.

V úvodu jsem uvedl, že tato kniha navazuje na mou předcházející výzkumnou monografii (Červenka, 2014). Ta byla dílčí studií zaměřenou zejména na roli vztahu v rámci etopedické intervence. Tato druhá monografie se věnuje širšímu tematickému okruhu, který je organizován především kolem tématu potřeb dětí s PECh a přístupů výchovných profesionálů k nim.

Velká část této kapitoly proto logicky kopíruje metodologickou kapitolu z předcházející monografie. Rozdíly vycházejí zejména z toho, že první kniha byla koncipována jako dílčí studie. Byla vzhledem k původním záměrům výzkumu úžeji zaměřená. Během práce na ní se vyvíjelo i moje uvažování o výzkumu. S dokončením dílčí studie první knihy a s upřesňováním dalších kroků ke druhé knize jsem přehodnocoval výchozí cíle i výzkumné otázky a upřesňoval závěry druhé fáze. Tomuto vývoji se budu věnovat v následující kapitole.

1.1 Téma výzkumu a jeho cíle

1.1.1 Téma výzkumu a výzkumný problém

V průběhu kvalitativního výzkumu není nijak výjimečné, že původní výzkumné záměry, resp. výzkumný problém, jsou přeformulovány a během dalšího postupu upřesňovány. Silverman (2005, s. 75) k tomu podotýká: „Krása kvalitativního výzkumu spočívá v tom, že jeho bohatá data nabízejí příležitost změnit zaměření podle předběžných výsledků analýzy. Takové změny zaměření […] odrážejí sotva postřehnutelnou hru mezi teorií, koncepty a daty."

Spolu se sběrem a analýzou datového materiálu je výzkumný problém podrobován neustálým výzvám a implicitní kritice. Jelikož je jedním z nástrojů kvalitativního výzkumu sám výzkumník (srov. např. Disman, 1993; Miovský, 2010), je logické, že spolu s proměnou výzkumníkova myšlení o problému

a proměnou jeho teoretické citlivosti vůči problému (srov. Strauss & Corbin, 1999) prochází proměnou i formulace a způsob uchopení zkoumaného problému samotného. Jelikož to byl i případ tohoto výzkumu, budu se této jeho dynamice věnovat.

Prvotním záměrem výzkumu bylo uchopit představy či kvaziteorie výchovných profesionálů o dětech, s nimiž se v rámci své profese setkávají a s nimiž pracují – tj. s dětmi s poruchou chování. Volba tohoto tématu nebyla náhodná, neboť tím, jak různí lidé vnímají fenomén poruchy chování, se zabývám řadu let. Doposud jsem toto téma zkoumal z perspektivy dětí samotných (např. Červenka, 2005, 2009). Ovšem již v době, kdy jsem profesně působil ve středisku výchovné péče (tzv. preventivně-výchovném zařízení) coby asistent vychovatele, učitel, odborný vychovatel a posléze speciální pedagog – etoped, jsem se setkal s rozmanitými názory svých kolegyň a kolegů na děti, s nimiž jsme pracovali, jejich situaci atp.

Často se tyto jejich představy ve značné míře lišily od představ zakomponovaných do teorií, s nimiž jsem se setkával v odborné literatuře. Lišily se též od kvaziteorií, které bylo lze tušit za mediálními obrazy tohoto tématu v denním tisku, časopisech, televizi atp. Jistě, nic zvláštního, ale přesto něco vzrušujícího – situace, která je odrazem dynamiky rozporu mezi teorií a žitou praxí.

Předmětem výzkumu jako celku tedy byla a je zkušenost výchovných profesionálů. Zde vycházím z předpokladu, že jejich zkušenost je specifická oproti lidem v jiných profesních pozicích a s odlišnými sociálními rolemi. Lze předpokládat, že výchovným profesionálům není společná pouze jejich formální profesní pozice, ale též určitá zkušenost navázaná na výkon této profese. Vzhledem k jejich profesní zkušenosti je lze považovat za tzv. zasvěcené osoby (Goffman, 2003), které mají vhled do životní situace stigmatizovaných – v tomto případě do situace dětí s poruchou chování. Předpokládal jsem, že o této své zkušenosti dokáží hovořit, sdílet ji prostřednictvím rozhovoru.

Tabulka 1
Původní design výzkumu a jeho upřesnění v rámci druhé výzkumné fáze

CÍL VÝZKUMU

Výchozí cíl – vhled do zkušenosti výchovných profesionálů:
- identifikace „teorií", které v souvislosti s dětmi s poruchou chování používají;
- identifikace charakteristik dětí s poruchou chování (odlišnosti);
- identifikace edukačních potřeb těchto dětí (potřeby);
- identifikace typů intervenčních strategií a cílů, které považují za relevantní (intervence).

Dílčí cíl – fáze 1
- porozumět významům, které výchovní profesionálové přikládají vztahům v rámci etopedické intervence;
- identifikovat zdroje a bariéry efektivního intervenčního vztahu.

Upřesnění výchozího cíle – fáze 2
- blíže uchopit povahu proinkluzivního intervenčního vztahu a přístupu k dětem s PECh;
- identifikovat edukační potřeby dětí s PECh, které výchovní profesionálové považují za důležité.

KONCEPTUÁLNĚ-TEORETICKÝ RÁMEC
- vývojový/dynamický přístup k poruchám chování a emocí;
- sociální inkluze/exkluze/marginalizace v edukaci, solidarita;
- inkluzivní informovaná intervence.
- edukace/intervence orientovaná na dítě, osobnostní pojetí;
- symbolický interakcionismus, sociální konstruktivismus;
- teorie resilience.
- sociálně-kognitivní teorie (model recipročního determinismu);
- labeling approach a koncepce stigmatizace;
- koncepty **odloučení od zkušenosti a vymístění úplného lidství.**

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

VO hlavní výzkumné části
- Jak výchovní profesionálové popisují děti s poruchou chování a jejich situaci?
- Jaké „teorie" používají při vysvětlování toho, že tyto děti jsou takové, jak je popisují?
  - Jak definují děti s poruchou chování (odlišnosti)?
  - Jak definují edukační potřeby těchto dětí (potřeby)?
  - Jak se podle nich má situace těchto dětí řešit (intervence)?

VO dílčí studie – fáze 1
- Jakou roli podle výchovných profesionálů hrají jejich vztahy s dětmi s poruchou chování v procesu etopedické intervence ve výchovném zařízení?
- Jaké jsou podle nich podstatné okolnosti intervenčního vztahu: Co považují za zdroje či bariéry sociálního začleňování dětí s poruchou chování?

Upřesněné VO – fáze 2
- Jaká je povaha proinkluzivního intervenčního přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh?
- Jaké jsou podle participantů potřeby dětí s PECh, o jejichž naplnění by mělo být v rámci intervence usilováno?

METODA

Metoda:
- kvalitativní (induktivní).

Techniky sběru dat:
- individuální interview, skupinové interview, terénní poznámky (zúčastněné pozorování).

Způsob výběru participantů:
- účelový výběr, metoda sněhové koule.

Etika výzkumu:
- informovaný souhlas, anonymizace dat.

Způsob analýzy datového materiálu:
- interpretativní přístup (open/focused coding).

VALIDITA
- triangulace technik sběru dat a zdrojů;
- konzultace průběžných výsledků s člověkem z praxe;
- několikaletý pobyt v terénu – znalost prostředí;
- techniky ke zvyšování teoretické citlivosti;
- neustálé srovnávání dat.

Problematika pohledu výchovných profesionálů na děti s poruchami emocí nebo chování a od toho odvozené kvaziteorie o těchto dětech jsou tedy hlavním tematickým rámcem výzkumu.

Během toho, jak postupoval výzkum a jak probíhala analýza datového materiálu v úrovni otevřeného kódování (open coding), jsem postupně v obecném tématu teorií výchovných profesionálů o dětech začal rozpoznávat řadu dílčích témat.

Jedním z těchto témat bylo téma vztahů: vztah jako takový, vztah výchovných profesionálů s dětmi s poruchou chování. Téma vztahů jsem v rámci analýzy datového materiálu využil coby východisko pro zaměřené kódování (focused coding). To byl první krok k dílčí studii, kterou představovala předcházející monografie (Červenka, 2014).

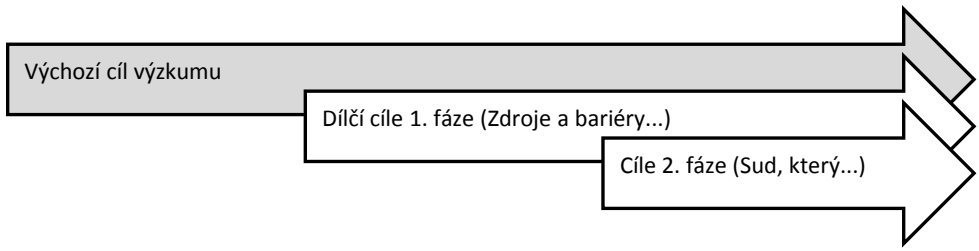

Schéma 1. Dvě fáze výzkumu

Jak se později ukázalo, první monografie byla více než jen dílčí studií. Témata v ní zpracovaná se ukázala nosnější, než jsem původně předpokládal, a proto jsem na ni navázal. Považuji ji proto za první fázi vyhodnocování výzkumu, která byla završena dokončením první knihy. V průběhu první fáze se mé uvažování o výzkumu vyvíjelo. Postupně jsem přehodnocoval cíl výzkumu a šíři jeho záběru a upřesňoval jsem dílčí cíle a výzkumné otázky. Uzavření první fáze se tudíž stalo logickým východiskem pro fázi druhou. Jejím výsledkem je tato druhá kniha, kterou držíte v ruce.

V dalších podkapitolách popíši to, co je stručně a souhrnně uvedeno v tabulce 1, která obsahuje popis původního designu výzkumu a také jeho upřesnění, k němuž došlo na začátku druhé výzkumné fáze. Obsah tabulky má reprezentovat dynamiku výzkumného procesu. Dynamice výzkumu se budu věnovat i v dalších kapitolách.

1.1.2 Cíle výzkumu

Nyní vymezím cíle výzkumu. Nejprve cíle výzkumu jako takového, dále cíle první dílčí výzkumné studie (první fáze) a nakonec cíle druhé fáze.

Obecným **cílem výzkumu** bylo

- nahlédnout do zkušenosti výchovných profesionálů a soustředit se přitom na tu část jejich zkušenosti, která se týká dětí s poruchou chování.

Obecný cíl zůstal zachován, v průběhu obou fází výzkumu došlo pouze k jeho zužování.

Dílčí cíle[2] **výzkumu** zužovaly obecný cíl:

- identifikovat teorie (kvaziteorie), které v souvislosti s dětmi s poruchou chování výchovní profesionálové používají;
- identifikovat charakteristiky, které dětem s poruchou chování přisuzují (odlišnosti);
- identifikovat edukační potřeby, které podle nich děti s poruchou chování mají (potřeby);
- identifikovat typy intervenčních strategií a cílů, které považují za relevantní (intervence).

Ve výzkumu jako celku jsem se chtěl více dozvědět o charakteristikách dětí s poruchou chování, které je podle výchovných profesionálů činí odlišnými od „ostatních" dětí. Zajímal jsem se o to, jak výchovní profesionálové vnímají děti, s nimiž pracují. S čím jejich specifické charakteristiky spojují (příčiny, důsledky) a čím jejich existenci vysvětlují. Dále jsem se zajímal o to, jaké edukační potřeby tyto děti podle výchovných profesionálů mají. V neposlední řadě jsem chtěl více zjistit o cílech a formách edukačních/intervenčních strategií, které výchovní profesionálové považují v souvislosti s těmito dětmi za relevantní. Tolik k výzkumnému kontextu, z něhož vycházela první a druhá fáze samotného výzkumu.

Cíle dílčí výzkumné studie (**první fáze**) o vztazích, s nimiž jsem přešel do fáze zaměřeného kódování (focused coding):

2 Dílčí výzkumné cíle jsem strukturoval s odkazem na tři kroky tzv. **informované intervence** (Vojtová & Červenka, 2011):
1. identifikace **odlišností** dítěte;
2. formulace edukačních **potřeb** dítěte, které z těchto odlišností vyplývají;
3. návrh/realizace **intervence**, která povede k naplnění potřeb dítěte.

Blíže se konceptu informované intervence budu věnovat ve druhé části.

- porozumět významům, které výchovní profesionálové přikládají vztahům v rámci etopedické intervence;
- identifikovat zdroje a bariéry efektivního intervenčního vztahu tak, jak je vnímají výchovní profesionálové.

Cíle **druhé fáze** výzkumu, které byly ovlivněny i závěry první fáze:

- blíže uchopit povahu proinkluzivního intervenčního vztahu a přístupu k dětem s PECh;
- identifikovat edukační potřeby dětí s PECh, které výchovní profesionálové považují za důležité.

1.2 Výzkumné otázky

Spolu s přehodnocováním výzkumných cílů docházelo i k novým formulacím výzkumných otázek s cílem zúžit je.

Původní **hlavní výzkumná** otázka zněla:

- Jak výchovní profesionálové popisují děti s poruchou chování a jejich situaci?
  - Jak vysvětlují to, že tyto děti jsou právě takové? Na jaké teorie těmito vysvětleními odkazují?
    - Jak definují děti s poruchou chování? (odlišnost)
    - Jak definují edukační potřeby těchto dětí? (potřeba)
    - Jak se podle nich má situace těchto dětí řešit – forma a cíl intervence? (intervence)

Výzkumné otázky **první fáze:**

- Jakou roli podle výchovných profesionálů hrají jejich vztahy s dětmi s poruchou chování v procesu etopedické intervence ve výchovném zařízení?
- Jaké jsou podle nich podstatné okolnosti intervenčního vztahu: Co považují za zdroje či bariéry sociálního začleňování dětí s poruchou chování?

Výzkumné otázky **druhé fáze**:

- Jaká je povaha proinkluzivního intervenčního přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh?
- Jaké jsou podle participantů potřeby dětí s PECh, o jejichž naplnění by mělo být v rámci intervence usilováno?

1.3 Konceptuálně-teoretický rámec výzkumu

Vymezení teoretického pozadí kvalitativního výzkumu je nezbytnou součástí jeho metodologického příběhu. Silverman (2005, s. 119) trefně podotýká: „Když se v rámci výzkumu na něco zaměřujete, nevyhnutelně vaše rozhodnutí ovlivňuje teorie. Když se rozhodnete zaměřit na konkrétní jednotlivce, události nebo procesy, volíte si zároveň konkrétní teoretické rámce."

Více se tím, k čemu Silverman míří, budu zabývat ve druhé části knihy, kde prezentuji teoretický rámec výzkumu. Na tomto místě uvedu pouze jeho hlavní pilíře. Vymezím základní teoretickou strukturu, o niž se výzkum opíral.

- *Vývojový/dynamický přístup k poruchám chování a emocí*

  Jedním z klíčových témat studie jsou poruchy chování. Využívám zde přístup, jenž tento fenomén chápe jako proces, který má svůj vývoj a svou dynamiku. Procesuální uvažování o poruchách chování umožňuje lépe reagovat na odlišné potřeby dětí v jednotlivých fázích vývoje poruchy chování (resp. vývoje „problémového" chování směrem k poruše chování).

- *Sociální inkluze/exkluze/marginalizace, solidarita*

  Koncepty sociální inkluze/exkluze/marginalizace odkazují na jedné straně k důsledkům, které s sebou situace poruchy chování může pro dítě nést, na straně druhé odkazují k cílům intervence v etopedii. Pojem solidarita zde reprezentuje vztah mezi dítětem a společenstvím, jehož je členem a z něhož mu hrozí vyloučení či alespoň marginalizace.

- *Inkluzivní informovaná intervence a koncept edukace/intervence orientované na dítě, osobnostní pojetí*

Koncept informované intervence (Vojtová & Červenka, 2011) odkazuje k inkluzivní intervenční strategii (pomoc, podpora, provázení), která je orientovaná na dítě a jeho zájmy – zohledňuje jeho individuální odlišnosti a směřuje k naplnění jeho edukačních potřeb.

Osobnostní pojetí výchovy (Helus, 2004).

- *Symbolický interakcionismus, sociální konstruktivismus, labeling approach a koncepce stigmatizace*

  Sociálněkonstruktivistická teorie (Berger & Luckmann, 1999), která vychází z tradice symbolického interakcionismu, mne výrazně ovlivnila při formulaci tématu i cílů výzkumu. Důležitý je zde předpoklad sociální zakotvenosti významů, které s sebou nesou např. i zdánlivě hodnotově neutrální biologické charakteristiky člověka (věk nebo pohlaví – srov. Šmausová, 1999).

Jde o roli, kterou má symbolická úroveň života společnosti pro chování aktérů a společnost jako takovou. Přístupy jako labeling approach (nálepkovací teorie, např. Becker, 1991) nebo koncepce stigmatizace (Goffman, 2003) představují konkretizaci zmíněných obecných sociálněvědních přístupů.

- *Sociálně kognitivní teorie (model recipročního determinismu)*

  Jde o teorii, která zdůrazňuje roli procesu sociálního učení, jenž je založen na vzájemném ovlivňování se jedince a jeho okolí (např. Bandura, 1977).

- *Teorie resilience*

  Teorie, která prostřednictvím metafory odolnosti (resilience) jedince nabízí myšlenkový prostor pro uvažování o dispozičních faktorech, které na aktéry působí. Nejde pouze o faktory rizikové, ale i o faktory ochranné, protektivní (srov. Bernard, 2009; Šolcová, 2009 aj.). Tento přístup je velmi užitečný v chápání intervence v etopedii.

- *Odloučení od zkušenosti (sequestration of experience) a vymístění úplného lidství*

  Jako odloučení od zkušenosti Giddens (1991) popisoval zvláštní praktiky pozdně moderní společnosti, které z každodenní rutiny a tím i z běžné zkušenosti aktérů mají vyloučit morálně či existenciálně problematické jevy (nemoc, smrt, kriminalitu atd.). Důsledkem je zprostředkovaná zkušenost s těmito jevy a předání jejich „řešení" do rukou expertů. Jak ukázal v koncepci stigmatizace Goffman (2003), zprostředkovaná zkušenost v jednání sociálních aktérů často vede k tomu, že stigmatizovaný ztrácí v očích druhých status úplného člověka. Tuto problematiku jsem promýšlel z hlediska důsledků pro situaci stigmatizovaného (tj. i dítěte s PECh) jako vymístění úplného lidství (Červenka, 2004).

1.4 Metoda

V této podkapitole postupně popíši jednotlivé dimenze metodologie výzkumu:

a) způsob konstrukce výzkumného souboru a výběru participantů;
b) přirozenou historii výzkumu a průběh sběru datového materiálu;
c) zajištění etické stránky výzkumu;
d) zpracování datového materiálu a přístup k němu;
e) analýzu datového materiálu – východiska a postup.

1.4.1 Charakteristika konstrukce výzkumného souboru

Vzhledem k cílům i povaze výzkumu nebyl důležitý ani tak počet participantů, jako spíše jedinečnost zkušenosti participantů a její rozmanitost. Zvláštní zkušenost, jež s výkonem profese tzv. výchovného profesionála souvisí, hraje v rámci tohoto výzkumu roli znaku, který tuto skupinu odlišuje od ostatní populace. Je to zároveň znak, který ji z hlediska Goffmanovy (2003) koncepce stigmatizace řadí do jedné ze skupin tzv. **zasvěcenců** (osob s vhledem do životní situace stigmatizovaných osob).

K výběru participantů výzkumu jsem tak zvolil **záměrný výběr** (purposeful selection), který Maxwell (2005, s. 88) považuje za strategii, „v níž jsou určitá prostředí, osoby nebo aktivity vybírány úmyslně, aby poskytly informace, které nemohou být získány jinými volbami". Volba tohoto typu byla logická: Bryman (dle Silverman, 2005, s. 118, zdůraznění původní) podotýká, že kvalitativní výzkum se opírá spíše o teoretickou než o statistickou logiku a otázka výběru participantů „by se měla formulovat spíše z hlediska zobecnitelnosti případů na **teoretická** tvrzení než na populace nebo univerza".

Jaká tedy byla kritéria výběru participantů? Kritériem výběru a zároveň indikátorem specifické profesní zkušenosti byla profesní pozice v rámci školského výchovného zařízení. Rozmanitost této zkušenosti jsem se snažil zajistit tím, že:

1. jsem záměrně vybral různé typy výchovných zařízení – od dětského diagnostického ústavu přes diagnostický ústav pro mládež a dětský domov se školou až po výchovný ústav. Ve druhé fázi jsem zařadil ještě středisko výchovné péče.
2. jsem se v rámci daného zařízení snažil hovořit s vedoucím pracovníkem, etopedem, případně vychovatelem, psychologem atp.

Výběr zařízení jsem založil také na předpokladu, že v každém z těchto typů zařízení je možné očekávat odlišnou zkušenost výchovných profesionálů s dětmi s poruchou emocí nebo chování. Děti v různých zařízeních jsou typicky v odlišných životních situacích. Z tohoto hlediska lze předpokládat rozdíl v tom, zda se dítě nachází ve středisku výchovné péče (v případě internátní formy zpravidla dvouměsíční formálně dobrovolný pobyt), v dětském diagnostickém ústavu (tj. první ústavní zařízení a děti zhruba do 15 let), nebo ve výchovném ústavu (tj. minimálně ve druhém ústavním zařízení, předtím diagnostický ústav, věk zhruba nad 15 let). Životní situace těchto dětí se liší z hlediska věku a stupně rozvoje poruchy chování, přičemž každé z dětí má za sebou jinou zkušenost (co do kvality i kvantity) kontaktu s výchovnými profesionály v době před vstupem do daného zařízení (PPP, SVP, DÚ, DDŠ atp.).

U výběru podle profesních pozic v rámci instituce jsem vycházel z toho, že profesní zkušenost speciálního pedagoga – etopeda je odlišná od zkušenosti odborného vychovatele. Obsah i formy jejich práce jsou poměrně odlišné.

Do výběru jsem zahrnul jak osoby, které jsem osobně znal, tak osoby, které jsem kontaktoval až v souvislosti s výzkumem. V první z těchto skupin byli bývalí kolegové a kolegyně z výchovného prostředí, v němž jsem v minulosti působil, a dále pak účastníci dvou sebezkušenostních výcviků, které jsem absolvoval (v drtivé většině šlo o vychovatele a etopedy z výchovných zařízení). Jelikož jsem se snažil zajistit rozmanitost dat, zvažoval jsem i potenciální vliv „podobného myšlenkového okruhu, myšlenkové spřízněnosti", tj. např. vliv zkušenosti, že dané osoby společně absolvovaly sebezkušenostní výcvikový program nebo působily v jednom zařízení, což by mohlo vést k tomu, že jejich pohled na zkoumaná témata byl podobný. Rozhodl jsem se proto pro kompromis a začal uvažovat i o „vzdálenějších lovištích". Způsob výběru odpovídal principu sněhové koule – např. oslovený vedoucí pracovník zařízení zprostředkoval kontakt na dalšího výchovného profesionála (např. etopeda, vedoucího vychovatele atp.). Konkrétní kandidáty na participanty výzkumu jsem v některých případech oslovil s prosbou o rozhovor osobně, jiné telefonicky či prostřednictvím elektronické pošty. Mezi participanty byly i dvě osoby, které již v daném výchovném zařízení nepůsobily, ale měly dlouholetou profesní zkušenosti s prostředím výchovných institucí.

Tabulka 2
Základní charakteristiky výzkumného souboru

Číslo rozhovoru	Počet participantů	Profesní pozice v zařízení	Typ výchovného zařízení	Kódové označení participantů
1	1	Ředitel	DÚ	P5
2	1	Vychovatel	DÚ	P1
3	2	Etoped, etopedka	DÚ	P2a, P2b
4	1	Ředitelka	DÚ	P3
5	1	Ředitel	DDŠ	P4
6	1	Etopedka	DDŠ	P6
7	2	Ředitel + etoped	VÚ	P8a, P8b
8	1	Speciální pedagog – učitel	DDŠ	P7
9	2	Ředitel + vedoucí vychovatel	VÚ	P9a, P9b
10	1	Etoped	DDŠ	P10
11	1	Vychovatel	VÚ	P11
12	1	Etoped	SVP	P12
Celkem	**15**			

1.4.2 Přirozená historie výzkumu a průběh sběru datového materiálu

Výzkum proběhl v letech 2012–2015. Na jaře 2012 jsem formuloval první verzi výzkumného problému a spolu s ní i první verze výzkumných otázek. Následovalo rozhodování o podobě designu výzkumu.

V červnu 2012 byly v rámci předvýzkumu realizovány první tři skupinové rozhovory. Následovalo období zpřesňování záměrů a plánování realizace hlavní fáze sběru datového materiálu. Tato fáze proběhla zejména v období první poloviny roku 2013. Během tohoto období byla realizována většina výzkumných interview. Dlužno podotknout, že zároveň se sběrem datového materiálu probíhala již i fáze analytická, kdy první práce s datovým materiálem ovlivňovala následné kroky sběru dalšího materiálu.

Hlavními technikami, jimiž jsem sbíral datový materiál, byly individuální rozhovory (15 participantů), zúčastněné pozorování, terénní poznámky a okrajově jsem využil i techniku skupinového rozhovoru (8 participantů).

Situace jak individuálních, tak skupinových rozhovorů byly pro mne přínosné v řadě ohledů. Nešlo jen o primární a manifestní cíl, tedy o sběr datového materiálu. Zároveň to byla příležitost setkat se se zajímavými lidmi. Vstup do terénu byl pro mne možností seznámit se s odborníky z praxe, kteří „dělají etopedii". Jednalo se o prostředí zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy) a pro preventivně-výchovnou péči (středisko výchovné péče). Vlastně všechny realizované rozhovory proběhly v příjemné atmosféře milé vstřícnosti. Nebyl rozhovor, po jehož skončení bych neměl pocit určitého naplnění. Někdy setkání trvalo zhruba stejně dlouho jako samotný rozhovor, jindy přesáhlo i mnohem dále, neboť jsme se s participanty zapovídali nebo jsem byl pozván na prohlídku areálu zařízení.

Skupinové rozhovory jako předvýzkumné ladění

Prvními kroky ke sběru dat byly **tři skupinové rozhovory**. Všechny proběhly na konci června 2012. Jejich průběh nebyl plánovaný ani nijak výrazně řízený. Odehrály se totiž během tří návštěv ve třech výchovných zařízeních (dětský domov se školou a dva výchovné ústavy), které jsme realizovali spolu se třemi kolegyněmi z fakulty. Každá návštěva byla z velké části spontánní. Nebylo předem jasné, jak bude setkání probíhat, kdo přesně se ho zúčastní ani to, o čem se bude přesně hovořit. S ohledem na uvedené souvislosti považuji data z těchto rozhovorů spíše za slabá (srov. Miles & Huberman, 1994, s. 10), využil jsem je jen okrajově k reflexi počátečních kroků ve výzkumu.

V prvním zařízení se diskuse účastnili tři participanti – vedoucí zařízení a dva vychovatelé. Ve druhém zařízení to byl ředitel zařízení, jeho zástupce, speciální pedagožka – etopedka. Ve třetím zařízení to byl ředitel zařízení a jeho zástupkyně, celkem tedy osm participantů.

Pro situace skupinových diskusí jsem měl nachystánu sadu základních tematických okruhů, na něž jsem plánoval zavést řeč. Nicméně ne vždy k tomu došlo. Raději jsem sledoval přirozený tok rozhovoru. Předpokládal jsem totiž, že relativně spontánní průběh diskuse může přinést témata, která jsem nepředpokládal. Technická stránka sběru dat byla v těchto případech řešena záznamem na digitální diktafon a pro jistotu i na mobilní telefon. Během setkání a po nich jsem si zapisoval terénní poznámky. Před začátkem diskuse jsem od zúčastněných získal slovní informovaný souhlas se záznamem diskuse na datové nosiče s tím, že později data využiji ve svém výzkumu. Vysvětlil jsem své záměry a způsob, jímž data plánuji využít a publikovat.

Individuální hloubkové rozhovory

Hlavní fázi sběru dat reprezentovalo 12 hloubkových individuálních rozhovorů s celkem 15 participanty.

Abych byl zcela přesný, tři z rozhovorů byly ne zcela individuální. Jeden z nich proběhl celý za účasti dvou participantů – ředitele zařízení a etopeda. Hlavním aktérem dalšího z nich byl vedoucí vychovatel výchovného ústavu a v průběhu rozhovoru se tu a tam spontánně připojil i ředitel daného zařízení, s nímž jsem již individuální rozhovor vedl. V jeho pracovně totiž rozhovor s vedoucím vychovatelem probíhal. Povaha třetího z těchto ne zcela individuálních rozhovorů vyplynula z aktuální organizační situace v daném zařízení. Nejprve jsme v pracovně etopeda diagnostického ústavu vedli cca 60minutový rozhovor. Ten však byl přerušen příchodem skupiny studentů, jimž se měl participant věnovat formou přednášky o zařízení. Operativně jsme se proto domluvili, že se této přednášky a následné diskuse zúčastním. Bylo možné předpokládat, že řada z témat, jichž jsem se chtěl v individuálním rozhovoru ještě dotknout, se na přednášce objeví. Po příchodu do klubovny jsem se všech přítomných dotázal, zda mohu průběh přednášky i diskuse nahrávat, a stručně jsem jim vysvětlil i své záměry ohledně využití záznamu. Všichni souhlasili.

Individuální rozhovory probíhaly v různých prostředích. Nejčastěji na pracovišti participantů v jejich pracovnách, v kabinetě učitelů dětského domova se školou, ojediněle i v mé pracovně na PdF MU. Většina z rozhovorů trvala cca 90 minut.

Pro rozhovory jsem měl připraven rámcový scénář, který jsem postupně obměňoval a upřesňoval po každém rozhovoru a jeho první analýze. Ač jsem měl

k ruce scénář rozhovoru, snažil jsem se do samotného průběhu příliš nezasahovat. Spíše jsem se snažil rozhovor tematicky směrovat, aby se v něm ta nejpodstatnější témata objevila, cílem mi bylo nechat participantům prostor pro volné vyprávění. Na některé rozhovory navázal spontánní rozhovor během exkurze po zařízení. Všechny individuální rozhovory, krom jednoho, jsem podobně jako při skupinových rozhovorech nahrával na digitální diktafon a na mobilní telefon. Rozhovor, na jehož začátku jsme se s participantem domluvili, že nahrávat nebudu, jsem zaznamenával písemně v jeho průběhu a po jeho skončení.

Terénní poznámky

Přístup, který k terénním poznámkám zastávám, nejlépe charakterizuje názor, že „terénní poznámky jsou dialog sama se sebou" (Disman dle Disman, 1993, s. 312). Psaní poznámek jsem využíval nejen jako záznam myšlenek či událostí, ale jako první krok v analýze. Na to upozorňuje Silverman (2005, s. 138), který tvrdí, že „kategorie, které použijete, budou nevyhnutelně teoreticky sycené – ať si to uvědomujeme nebo ne!".

V průběhu každého rozhovoru a bezprostředně po jeho ukončení jsem si poznamenával asociace, témata, nápady ap. Řadu poznámek jsem tvořil i během analýzy dat jak na papír, tak v podobě memos v prostředí software Atlas.Ti.

1.4.3 Zajištění etické stránky výzkumu

Etickou dimenzi výzkumu považuji za podstatnou součást jak kvantitativních, tak kvalitativních výzkumů. Je třeba si uvědomit, že výzkumník pracuje minimálně s odpovědností:

a) vůči sobě;
b) vůči zdroji dat (participant);
c) vůči těm, kterých se studované téma týká.

Ad a) Výzkumník má vůči sobě zodpovědnost získat co možná nejlepší data. Tato zodpovědnost by však měla být limitována zodpovědností vůči zdroji dat – v tomto případě vůči participantům výzkumu.

Ad b) Zde jsem se snažil o otevřenost. Hned na začátku našich setkání jsem participantům předkládal formulář informovaného souhlasu. Tento akt jsem nechápal jako formalitu, nýbrž jsem ho využíval jako příležitost k tematizaci etické stránky výzkumu. Předpokládám, že otevřenost výzkumníka je pro participanta příležitostí k autocenzuře. Měl bych mu poskytnout dostatek informací o výzkumu, aby se sám rozhodl, co ze svých vědomostí cenzurovat a co v rámci rozhovoru sdělit.

Ad c) Výzkumník by měl mít v patrnosti, že jeho výzkum se nedotýká pouze lidí, kteří mu poskytují informace (respondent, informant, participant). Dotýká se (minimálně zprostředkovaně) i lidí, na něž jsou témata rozhovorů zaměřena (děti s PECh, ostatní výchovní profesionálové atp.). Pokud výzkumník nějaké téma zpracovává a různými způsoby publikuje, spoluutváří sociální realitu. V případě dětí s PECh je například aktuální riziko reprodukce stereotypů o nich.

V rámci kvalitativního výzkumu, kdy výzkumník přímo interaguje s participanty tváří v tvář, reprezentuje etika výzkumu otázku důvěry. Lze předpokládat, že zejména v hloubkových rozhovorech (60–90 minut) se participanti během rozhovoru uvolní a nabídnou nejen popisy událostí a jejich interpretace, nýbrž i popisy svých vlastních vnitřních pochodů – emocí, kognitivních postupů atp. Úroveň intimity je v každém rozhovoru jiná, nicméně každý z participantů svou účastí na rozhovoru jde takříkajíc „s kůží na trh".

Abych zajistil co možná největší míru otevřenosti vůči participantům, cíleně jsem s nimi otevřel etickou stránku výzkumu. Od 15 participantů, kteří se účastnili individuálních rozhovorů, jsem získal podepsaný informovaný souhlas. K jeho vytvoření jsem využil vzorový formulář ze stránek Archivu kvalitativních dat Medard ([online]). Výjimkou byla participantka, která se účastnila zmíněné přednášky s participantem P2a. Text samotného prohlášení mi posloužil jako téma k rozhovoru o etických otázkách týkajících se např. rozhovoru samotného, nahrávání na diktafon, zpracování a využití datového materiálu.

Tím, že mými participanty byli také vedoucí pracovníci daných výchovných zařízení, jsem zároveň zajistil, aby byli sami informováni o mém výzkumu a o účasti některých svých zaměstnanců na něm. Koneckonců někteří z vedoucích pracovníků mi byli, jak jsem výše zmínil, laskavými zprostředkovateli kontaktu např. s etopedy či vychovateli tamních zařízení. S výzkumem a jeho záměry byla seznámena i tehdejší vedoucí odboru speciálního školství a institucionální výchovy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Většina participantů mi dala souhlas k tomu, abych jejich názory, které mi sdělili v průběhu rozhovoru, mohl spojit s jejich jménem. Jeden z participantů využil práva, abych náš rozhovor nenahrával na diktafon – svolil s písemnými poznámkami během rozhovoru. Tři participanti zvolili variantu úplné anonymizace dat. To byl první z důvodů, které mne vedly k rozhodnutí, že anonymizuji veškerá data z individuálních rozhovorů a že v publikovaných textech budu identitu jednotlivých participantů kódovat (např. participant č. 1 pod kódem P1, v případě rozhovoru se dvěma participanty zároveň jsem je rozlišil přidáním písmene – např. P8a a P8b atp.).

Druhým důvodem pro anonymizaci dat byla moje snaha nepracovat s osobními údaji a jejich důslednou anonymizací jsem je tohoto statusu zbavil. Z tohoto důvodu uvádím v knize pouze úryvky našich rozhovorů a nikoli celé přepisy. V tabulce č. 2 uvádím pouze typy profesních pozic a výchovných zařízení (např. nedělím diagnostické ústavy na dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež atp.). Hlavním důvodem byla ochrana participantů i moje vlastní.

1.4.4 Zpracování datového materiálu a přístup k němu

Nejprve krátce ke zpracování zvukových záznamů rozhovorů. Zmínil jsem, že jsem rozhovory zaznamenával na diktafon a mobilní telefon. Zvukový soubor s nahrávkou rozhovoru jsem v programu Audacity převedl z formátu .wav na formát .mp3, což je formát, který lze v programu Transcriber využít pro přepisování rozhovoru. Nahrávky mobilním telefonem posloužily pouze jako záloha. Rozhovory byly přepisovány doslovně, nicméně nelze tvrdit, že tyto přepisy věrně odpovídají záznamu rozhovorů, neboť řadu věcí nelze přepsat.[3] Pro potřeby výzkumu však dostačovaly. Vypracované přepisy jsem nahrával do softwaru pro kvalitativní analýzu dat Atlas.ti, verze 6.

Povaha datového materiálu

Při kvalitativním výzkumu se nelze vyhnout nejen otázce, o čem data vypovídají, ale také otázce, jaký vztah mají k objektivní realitě. To, zda považujeme data za věrné reprezentanty toho, jaká realita **je**, a toho, **co se děje**, nebo zda je vnímáme spíše jako stíny, které realita vrhá a které mohou být pozměněny/ovlivněny nejen participanty výzkumu, ale i výzkumníkem samotným, totiž významně ovlivňuje výsledky výzkumu a jeho závěry.

Způsob, kterým výzkumník k datům přistupuje, je tedy významným faktorem výzkumu. Nejčastěji se v této souvislosti diskutují dva přístupy. První z nich bývá označován jako **objektivistický** (Charmaz, 2006) nebo **realistický** (Silverman, 2005). Druhý pak jako **konstruktivistický** (Charmaz, 2006) či **narativní** (Silverman, 2005).

Realistický přístup k datům považuje Silverman (2005, s. 134) za nejrozšířenější způsob, jak přistupovat k porozumění odpovědím participantů v rozhovoru. Jejich výpovědi výzkumník považuje za popis vnější skutečnosti nebo zkušenosti. Charmazová (2006, s. 131) v souvislosti se zakotvenou teorií píše o **objektivistickém přístupu**. Autorka ho charakterizuje jako přístup, kdy výzkumník odmazává sociální kontext, z něhož se data vynořují. Výzkumník

3 Více k problematice přepisů uvádí např. Alicja E. Leix (2003) ve svém článku *K problematice transkriptu v sociálních vědách.*

také opomíjí vliv sebe sama na povahu dat i interakcí s participanty výzkumu. Objektivisticky orientovaný výzkumník předpokládá, že datový materiál reprezentuje objektivní fakta o poznatelném světě a že data jako taková ve světě již existují a on v nich objevuje teorii.

Narativní přístup na druhé straně chápe data z rozhovorů jako prostředek, „jak se dostat k rozličným příběhům či naracím, pomocí nichž lidé opisují svůj svět". Jak prozrazuje tento přístup, když se zřekneme snahy považovat opisy respondentů za potenciálně „pravdivé obrazy reality", naskytne se nám možnost analyzovat kulturně bohaté metody, pomocí nichž dotazující a dotazovaná osoba vytvářejí ve vzájemném souladu věrohodné opisy světa (Silverman, 2005, s. 135). Charmazová (2006, s. 130) uvažuje o **konstruktivistickém přístupu**, který „klade prioritu na studované jevy a vnímá jak data, tak jejich analýzu jako výtvory vyplývající ze sdílených zkušeností a vztahu s participanty a dalšími zdroji dat". Nejde jen o uchopení interpretací, které participanti činí, ale o to, že „výsledná teorie je interpretací". Zdůrazňuje, že „teorie **závisí** na výzkumníkově hledisku; není a nemůže být mimo něj" (zdůraznění původní). Charmazová podotýká, že konstruktivističtí výzkumníci (a píše přímo o konstruktivisticky zakotvených teoreticích) zaujímají reflektující pozici a „zvažují, **jak** se jejich teorie rozvíjejí". Jak výzkumník, tak participant interpretují významy i jednání. Data, stejně jako jejich analýza jsou pak sociálními konstrukty. Autorka tak podtrhuje nevyhnutelnou kontextuální začleněnost jakékoli analýzy v čase, místě, kultuře a situaci. Výsledkem podle ní je, že „konstruktivismus pěstuje výzkumnickou reflexivitu týkající se jejich vlastních interpretací, stejně jako interpretací participantů" (Charmaz, 2006, s. 131).

Realisticky (objektivisticky) orientované přístupy přinášejí velké množství informací, ale otázkou je jejich věrohodnost. Tuto otázku zdůrazňuje Šeďová (2007, s. 208) a poukazuje na to, že využití metod triangulace je nezbytné proto, aby bylo sníženo nebezpečí, že výzkumník bude tvrzení participantů nekriticky přejímat.

Na druhé straně narativně (konstruktivisticky) pojaté výzkumy sice interpretativní povahu dat reflektují, ale ve výsledku jsou schopné „přinášet jen omezený okruh informací" (Šeďová, 2007, s. 208). Autorka referuje o jednom z východisek, která nabízejí Gubrium s Holsteinem. Ti podle ní tvrdí, že „realita je dostupná našemu zkoumání, musíme však mít na paměti, že je neustále konstruována v procesu sociálních interakcí". Není neměnná, „nýbrž je stále znovu vytvářena, vyjednávána a redefinována, a to i v průběhu sběru dat". Proto by měl výzkumník věnovat pozornost „jednak tomu, **co** se říká (což mu umožní produkovat tvrzení o povaze reality), jednak tomu, **jak** se to říká (což mu umožní postihnout konstruktivní práci zkoumaných aktérů)" (zdůraznění původní; Šeďová, 2007, s. 208). Popsaný postup označují

Gubrium s Holsteinem (dle Šeďová, 2007, s. 225) jako analytické závorkování (analytic bracketing), jež spočívá v systematickém přesouvání pozornosti z jednoho pólu ke druhému – od otázek „co" k otázkám „jak" a zpět. Otázky „co" reprezentují substantivní rozměr materiálu – reálné děje v objektivních podmínkách. Otázky „jak" představují konstruktivní rozměr dat – procesy konstrukce jednotlivých definic reality (Šeďová, 2007, s. 225).

Šeďová proto navrhuje pomůcku spočívající v „udržování spojení mezi tvrzením a zdrojem dat". Tento přístup výzkumníkovi umožní vyhnout se nekritickému realismu a tvrzení participantů vztahovat důsledně zpět k nim a „nebrat je jako pravdivý popis vnějších událostí" (Šeďová, 2007, s. 209).

Osobně zastávám spíše přístup analytického závorkování jako střední cestu mezi objektivistickým přístupem (který dává odpovědi) a konstruktivistickým přístupem (který klade spíše otázky). Datový materiál chápu jako obraz reality, který konstruují participanti. Výzkumník (tedy já) tyto jejich konstrukce interpretuje. Jde o příklad tzv. dvojí hermeneutiky, kdy badatel interpretuje interpretace aktérů. Obecněji řečeno, opírám se tu především o interpretativní tradici výzkumu. Nicméně i přesto předpokládám, že definice reality, které mi nabízeli ve svých výpovědích participanti, **nějak** odrážejí objektivní realitu. S tímto vědomím je možné konstatovat, že definice reality participantů jsou reálné ve svých důsledcích (parafrázuji-li Thomasův teorém), neboť se reálnými stávají prostřednictvím jednání aktérů, jejichž východisky jsou právě tyto subjektivní definice reality. Data tedy hrají stejnou roli jako **nějak** zamlžené čočky v triedru s tím, že skrze něj vidíme zamlženou krajinu, ale nejsme s to rozlišit míru zamlžení krajiny samotné od míry zamlžení čočky dalekohledu. A to nehovořím o potenciálně skryté zrakové vadě pozorovatele.

Přístup analytického závorkování, jak jej naznačila Šeďová (2007), považuji za férový přístup k datovému materiálu, neboť pracuje s daty jako relativně věrným odrazem reality za přiznání limitů, které tento obraz má.

1.4.5 Analýza datového materiálu – východiska a postup

Východiska

Analýza datového materiálu nebývá v kvalitativním výzkumu jasně ohraničenou fází. Jde spíše o kroky, které se mísí a vzájemně ovlivňují s kroky sběru dat. Mým hlavním analytickým východiskem byl etnografický přístup, který ve své knize diskutují Emerson, Fretzová a Shawová (1995). Jejich uvažování o vztahu datového materiálu a vznikající teorie a o roli výzkumníka při formulaci teorie je mi velice blízké a dobře se doplňuje s výše zmíněnými myšlenkami analytického závorkování (Gumbrium & Holstein dle Šeďová, 2007).

Emerson, Fretzová a Shawová (1995, s. 167–168) argumentují tím, že přístup zakotvených teoretiků „dichotomizuje data a teorii jako dvě oddělené a odlišné entity". Sami však zdůrazňují, že data nikdy nejsou „čistá". Jsou naopak ovlivněna předchozími konceptuálními rozhodnutími. Zakotvená teorie přehlíží procesy sběru dat i procesy, které vpravují pojmy do dat od začátku procesu psaní terénních poznámek (v mém případě od začátku plánování rozhovorů a rozhovorů samotných). Autoři argumentují, že je zkreslující hovořit o „objevování teorie". Tento dojem „vynoření se" či „záblesku vhledu" do dat však podle nich souvisí daleko více s teoretickým uvažováním, které výzkumník vnáší do čtení dat a do vztahů, které mezi nimi vytváří. Přesnější je uvažovat, že „etnograf spíše tvoří, než objevuje teorii" (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, s. 167–168).

Emerson, Fretzová a Shawová dále podotýkají, že analýza datového materiálu není pouze záležitostí nalezení toho, co data obsahují. Jde spíše o to, že etnograf vybírá jen některé z dalších událostí a případů, dává jim prioritu a začíná jim rozumět ve vztahu k jiným. **Výzkumník dělá data smysluplnými, uděluje jim smysl**. Analýza dat méně spočívá v tom, že se něco vynořuje z dat nebo že je něco v datech jednoduše nalezeno. Daleko spíše jde o proces vytváření něčeho, co v datech je, a to tak, že neustále přemýšlíme o vnášení již dříve zaznamenaných událostí a významů (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, s. 167–168). Dlužno podotknout, že autoři píší o terénních poznámkách, zatímco já zde jejich úvahy přizpůsobuji datům obecně.

Autoři zdůrazňují, že analýza dat jako taková prostupuje všemi fázemi výzkumu – od pozorování přes tvorbu terénních poznámek a kódování až po jasná teoretická tvrzení. „Analýza je hned induktivní a deduktivní, jako někdo, kdo zároveň vytváří a řeší puzzle, nebo jako tesař, který střídavě mění tvar dveří a pak tvar zárubní, aby lépe seděly" (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995, s. 143–144).

Postup analýzy dat

Již bylo uvedeno, že jsem data získaná rozhovory a související terénní poznámky analyzoval v průběhu jejich sběru. Přesto se hlavní úkol přede mnou objevil ve chvíli, kdy jsem měl rozhovory nahrané, přepsané. V této chvíli jsem mohl veškerý datový materiál (přepisy rozhovorů i terénní poznámky) dát na pomyslnou jednu hromadu a pustit se do hlavní fáze datové analýzy.

Samotná analýza dat měla dvě hlavní fáze, ovšem zároveň s nimi probíhalo neustálé porovnávání dat a jejich třídění (Strauss & Corbin, 1999). Počáteční fází analýzy bylo tradiční otevřené kódování (open coding), po němž následovalo kódování zaměřené (focused coding; srov. Emerson, Fretz, & Shaw, 1995; Charmaz, 2006 aj.).

Hlavním pomocníkem při analýze dat mi byl počítačový program Atlas.ti. Právě do tohoto programu jsem nahrál přepisy všech rozhovorů a terénních poznámek. Nejprve jsem veškeré rozhovory přečetl a zvýrazňoval (free quotations) slova, věty, odstavce, nebo dokonce skupiny odstavců, které se mi jevily z nějakého důvodu jako zajímavé, podstatné pro hlavní výzkumné téma a pro hledání odpovědí na výzkumné otázky. Následně jsem přepisy procházel a zvýrazněným částem textu jsem přiřazoval kódy. Postupoval jsem za využití modelu koncept (kód) – indikátor (úryvek, věta, slovo; srov. Šeďová, 2007, s. 90). Výsledkem otevřeného kódování bylo více než 180 základních kódů.

Tyto kódy jsem následně roztřídil do několika kategorií. Zde nastal první důležitý milník výzkumu, kdy jsem v **první fázi** výzkumné analýzy vzal téma „vztah" a skrze jeho optiku jsem v rámci záměrného kódování (focused coding) datový materiál reanalyzoval. Obdobným způsobem jsem postupoval i ve **druhé fázi** analýzy dat s tématy „hranice" a „perspektiva". Významná témata reprezentovaná kódy, které se vztahovaly k centrálnímu tématu vztahů, jsem použil jako síta, kterými jsem datový materiál znovu prosíval. Uvědomil jsem si totiž, že u dříve analyzovaných přepisů jsem řadu těchto „nových" témat přehlédl. Hlavní výzkumný cíl a hlavní výzkumnou otázku jsem upřesňoval a formuloval dílčí cíle.

1.5 Validita a kroky k zajištění kvality výzkumu

Poslední podkapitolu metodologické části věnuji problematice kvality v kvalitativním výzkumu.

Cílem péče o validitu výzkumu je zároveň i snaha o zvýšení jeho důvěryhodnosti, a to cestou omezení vlivu některých jevů, které ji mohou ohrozit (Čermák & Štěpaníková, 1998). S validitou to však ve výzkumu není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Validita totiž nemůže být považována za zboží, které si lze koupit použitím určitých technik, tvrdí Brinberg s McGrathem podle Maxwella (2005, s. 105). Maxwell dále podotýká, že validita závisí na tom, jak se naše závěry vztahují k realitě. Tvrdí, že neexistují žádné metody, které by nás zcela ujistily, že validity bylo dosaženo. Takové naděje s sebou nese spíše pozitivistická tradice. Maxwell považuje validitu spíše za cíl než za produkt. Navíc validita je podle něho relativní. Maxwell (2005, s. 106) validitu užívá „v poctivém, přímočarém, zdravě rozumném způsobu k tomu, aby odkázal ke korektnosti či věrohodnosti popisu, závěrů, vysvětlení, interpretací a dalších záznamů".

V obecné rovině existují dva faktory, které validitu ohrožují: zkreslení a reaktivita (Maxwell, 2005, s. 108). Krátce se jim nyní věnujme.

Zkreslení

Zkreslení (bias) je otázkou způsobu, kterým výzkumník vybírá data, na nichž staví své závěry. Problém nastává ve chvíli, kdy jsou vybírána data, která „pasují" na již existující teorii nebo výzkumníkovy prekoncepce, a nebo data, která takříkajíc vyčnívají. Je tedy užitečné, aby výzkumník vysvětlil, jaká možná zkreslení ho mohou ve výzkumu potkat a co s nimi bude dělat (Maxwell, 2005, s. 108). Maxwell parafrázuje Hessovu trefnou myšlenku, že validita v kvalitativním výzkumu není výsledkem indiference (vzájemného neovlivnění) jako spíše otázkou integrity (osobní komunikace; Maxwell, 2005, s. 108). Tato úvaha je realistická, neboť ve výzkumu, v němž sám výzkumník (a jeho subjektivita) je nástrojem, je naopak nezaujatost výzkumníka nereálným cílem. Ovšem poctivost v promýšlení vlivů, které tento nástroj ovlivňují, považuji za jedinou cestu k validitě.

Ve svém případě jsem řešil ještě možné zkreslení, které Creswell (2007, s. 72) U Dismana (1993, s. 306) označují jako **zdomácnění** (going native). Jde o výzkumníkovu zkušenost, která je ovlivněna jeho dlouhodobějším pobytem v terénu. To má své pozitivní i negativní stránky. Pozitivní stránkou zdomácnění je to, že výzkumník chápe významy, které aktéři přisuzují rozmanitým jevům, nebo vnímá na první pohled skryté souvislosti. Je-li však ve zdomácnění ponořen příliš, přestává být schopen vnímat dané jevy s odstupem a interpretuje je z pozice „domorodce" a nikoli výzkumníka, řadu situací a jevů chápe jako „samozřejmých" atp. Dochází ke ztrátě objektivy, výzkumník se stále více identifikuje se sociálním prostředím, které zkoumá, s jeho hodnotami i výkladovými rámci, od nichž ztrácí odstup, často prožívá sympatie k dané sociální skupině (Disman, 1993).

V mém případě se první kontakt s prostředím, jímž jsem se výzkumně zabýval, uskutečnil začátkem roku 1996, kdy jsem nastoupil do preventivně-výchovného zařízení (které je součástí sítě školských výchovných zařízení) na pozici tzv. nočního vychovatele. V dalších 14 letech jsem prošel pozici učitele, odborného vychovatele a speciálního pedagoga – etopeda. V té poslední jsem setrval do roku 2010. Každá změna profesní pozice pro mne znamenala narušení rutiny a tím i jisté oslabení vlivu zdomácnění. Vliv této své zkušenosti jsem reflektoval. Pozitivní roli sehrálo i to, že v době, kdy jsem s výzkumem začínal, jsem v terénu již tři roky nepůsobil, což mi poskytlo určitou míru odstupu. Pro práci s vlivem, který na mě mělo zdomácnění, se jako užitečné ukázaly techniky zvyšování teoretické citlivosti, které popisují Strauss s Corbinovou (1999).

Reaktivita

Druhou hrozbou pro validitu kvalitativního výzkumu je **reaktivita.** Jde o klasický výzkumný problém, kdy se zabýváme otázkou vlivu výzkumníka na prostředí a osoby. Eliminovat tento vliv dokonale není možné. Cílem je spíše pochopit tyto vlivy a produktivně je využít. V rámci sběru dat prostřednictvím rozhovorů je reaktivita nevyhnutelná, neboť výzkumník je součástí situace a vždy ovlivňuje konverzačního partnera a ten naopak zpětně výzkumníka. I zde je nezbytné pochopit, jak výzkumník ovlivňuje participanta a jak to ovlivňuje kvalitu závěrů, které na základě rozhovoru činí (Maxwell, 2005, s. 108–109).

Z hlediska reaktivity jsem např. promýšlel svou pozici výzkumníka pocházejícího z akademického prostředí, ale zároveň osoby, která v prostředí školských výchovných zařízení řadu let působila.

Z hlediska zajišťování validity výzkumu je prospěšné uvědomit si, že cílem není ověřovat závěry, ale testování validity těchto závěrů a toho, zda existují jejich možná ohrožení (Campbell dle Maxwell, 2005, s. 109).

Strategie testování validity

Maxwell (2005, s. 110–114) uvádí několik strategií pro testování validity výzkumných zjištění. Postupně vysvětlím, jak jsem je zajišťoval.

- **Intenzivní, dlouhodobá účast** – výzkum samotný probíhal přes tři roky. Navíc jsem měl dlouhodobou zkušenost s pobytem v prostředí (viz výše má profesní zkušenost). Dlouhodobost výzkumu mi umožnila znovu a znovu promýšlet jednotlivé fáze, zkušenosti, kroky v interpretaci dat i závěry.
- **Bohatá data** – rozhovory, které jsem vedl, byly hloubkového charakteru (zpravidla kolem 90 minut). Navíc byla tato data doplněna zkušeností ze tří předvýzkumných skupinových rozhovorů a též terénními poznámkami a mou vlastní zkušeností.
- **Validace respondenty** – ač Maxwell (2005, s. 111) používá pojem validace respondenty, sám píše, že jde o zpětnou vazbu na naše závěry, kterou získáme od lidí, jež studujeme. V tomto ohledu jsem své závěry konzultoval se speciálním pedagogem – etopedem, který však nebyl participantem výzkumu v rámci fáze sběru dat. Dílčí závěry a zjištění jsem diskutoval v několika neformálních rozhovorech s lidmi z praxe.
- **Intervence** – tuto strategii jsem nevyužil, nepovažuji ji vzhledem k tématu výzkumu za relevantní.

- **Hledání nesouladných dat, negativní případy** – v datech jsem hledal rozpory a rovněž jsem hledal negativní případy (kontrastní vyjádření), které by narušovaly mé interpretace dat. Během analytické a vyhodnocovací fáze výzkumu jsem řadu původních závěrů přeformuloval.
- **Triangulace** – z hlediska rozmanitosti přístupů při sběru dat jsem volil různá prostředí a různé profesní pozice, v nichž participanti působili. Též jsem vedle techniky individuálního rozhovoru využil psaní terénních poznámek (dialog se sebou samým), zúčastněné pozorování (několikaletá profesní zkušenost a na ni vázaná znalost prostředí a problematiky), skupinový rozhovor.
- **Kvazistatistika** – tuto strategii jsem nevyužil, nepovažuji ji za relevantní vzhledem k tématu a cílům výzkumu.
- **Srovnávání** – prováděl jsem je ve smyslu neustálého srovnávání dat během datové analýzy (srov. Strauss & Corbinová, 1999).

2 UVEDENÍ DO TEORETICKÉHO RÁMCE VÝZKUMU

> […] čeho si přejeme, jest, aby tak plně a **k plnému lidství mohl býti vzděláván** ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. (Komenský in *Bílá kniha*, 2001)

V této části stručně představím základní teoretická východiska, s nimiž jsem do výzkumu vstupoval, s nimiž jsem během výzkumu pracoval a jež cestu výzkumu ovlivňovala. Jejich vymezení zde chápu jako nezbytné „odhalení karet", předpokladů, od nichž jsem odvodil zaměření výzkumu a s nimiž jsem dále konfrontoval jeho průběh. Tím navazuji na metodologickou část. Považuji za nezbytné pečlivě promýšlet možné vlivy prekoncepcí, které výzkumník coby jeden z nástrojů kvalitativního výzkumu využívá (v lepším případě vědomě, v horším případě nevědomě) a které mohou ve svém důsledku vést ke zkreslení výsledků výzkumu.

Bylo již řečeno, že k datovému materiálu nepřistupuji jako k něčemu, co existuje samo o sobě a co věrně odráží realitu. Naopak, data vnímám jako něco, co je **nějak** konstruováno (skrze interpretace) nejprve participanty samotnými. Toto **něco** pak prochází skrze výzkumníkovo vnímání a je jím **nějak** interpretováno.[4] Jsem přesvědčen, že s vyšší mírou uvědomování si faktorů, které cestu datového materiálu ovlivňují, bude přesnější i význam, který budeme výsledkům této cesty přikládat.

2.1 Cíle výchovy a vzdělávání

Klíčovými tématy této knihy jsou potřeby dětí s PECh a inkluzivní potenciál přístupu, který výchovní profesionálové zaujímají vůči těmto dětem. Tato témata nahlížím z hlediska speciální pedagogiky, resp. etopedie. V obecné rovině má speciální pedagogika cíle zcela shodné s obecnou pedagogikou, jen mnohdy používá odlišné prostředky k jejich dosažení. Abych tato východiska upřesnil, budu se krátce věnovat cílům vzdělávání, resp. edukace (výchovy a vzdělávání).

4 Jde o princip tzv. dvojí hermeneutiky, kdy badatel interpretuje interpretace participantů o realitě (Keller, 1994).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, známý jako tzv. *Bílá kniha* (2001), vymezuje cíle vzdělávání stručně a výstižně. Proto se o tento dokument opřu.

Pojem vzdělávání se zde „nevztahuje jen k vědění a poznávání […], ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a dalšímu rozvoji […]" (*Bílá kniha*, 2001, s. 14–15). Vzdělávání se tedy zaměřuje jak na osobní rovinu rozvoje, tak na začleňování jednotlivce do společnosti.

Zde však v tomto významu budu raději používat pojem edukace, neboť tím jasněji odliším tento pedagogický přístup od přístupu, který se zaměřuje pouze na vědění a poznávání. Pojem edukace tu proto chápu ve významu **výchova a vzdělávání**.

Helus (2015) nepřímo vymezuje edukaci s důrazem na proces socializace osobnosti dítěte. Podotýká, že je to právě studium socializace osobnosti, co je pro pedagoga významné, neboť mu pomáhá „překonávat zjednodušené chápání edukace jenom jako vyučování vědomostem a adaptaci na příkazy. Pedagog, zorientovaný v problémech socializace osobnosti, zajišťuje edukaci jako komplexní začleňování do společnosti a uplatnění v ní" (Helus, 2015, s. 107).

Toto Helusovo vymezení edukace nejblíže odpovídá definici v rámci filozofie výchovy uváděné v pedagogickém slovníku: „Ve filozofii výchovy znamená edukace proces celkové **výchovy** vztahující se jen na člověka a termín je tu odvozován z lat. educatio (vychovávání). Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí" (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 53).

V kontextu edukace dětí s poruchami emocí nebo chování je na místě připomenout principy demokratického vzdělávání. Mezi principy demokratické vzdělávací politiky patří „zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem" (Bílá kniha, 2001, s. 17). Konkrétněji vyjádřen tento princip znamená nejen „svobodnou volbu vzdělávací cesty i instituce", nýbrž zejména „vytvoření odpovídajících vzdělávacích příležitostí a forem pro všechny podle jejich schopností, požadavků i potřeby" (*Bílá kniha*, 2001, s. 7). Nejde tu však pouze o odstraňování materiálních překážek, ale i o překonávání sociokulturních znevýhodnění.

Zde je patrný vliv prohlášení ze Salamanky: „Každé dítě má fundamentální právo na vzdělávání a musí mít příležitost rozvíjet a udržoval přijatelnou úroveň učení. Každé dítě má jedinečné charakteristiky, zájmy, schopnosti a potřeby

pro učení“ (UNESCO, 1994). Vzdělávací systémy a programy by měly počítat s „šíří rozmanitosti těchto charakteristik a potřeb“ (UNESCO, 1994).

Dalším z principů demokratické vzdělávací politiky je princip maximálního rozvíjení potenciálu každého jedince. Tento princip je popisován jako **zásadní změna orientace** vzdělávání, které se má zaměřit na „přizpůsobení vzdělávacího systému jedinci“, na „co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání“ a na „osobnostní rozvoj“ (*Bílá kniha*, 2001, s. 17).

V rámci demokratické vzdělávací politiky by mělo také dojít k **proměně tradiční školy** směrem ke změně obsahů „vzdělávání, metod a forem výuky“, stejně jako ke změně klimatu školy. Vztah učitele a žáka „by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu“. Měl by být kladen důraz na „výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, na utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti“ (*Bílá kniha*, 2001, s. 18).

V oblasti speciálního vzdělávání by mělo docházet k omezování segregace ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami a k zabezpečování „rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny děti“. Koncepce péče jednotlivých výchovných zařízení musí „respektovat potřebu humanizace výchovného procesu v souladu s Úmluvou o právech dítěte“ (*Bílá kniha*, 2001, s. 57–60).

Principy speciální pedagogiky předpokládají, že lidské rozdíly jsou normální a že učení musí být podle toho přizpůsobováno potřebám dítěte, nikoli aby se dítě přizpůsobovalo učebnímu procesu. „Pedagogika orientovaná na dítě (a child-centred pedagogy) je přínosná pro všechny žáky a v důsledku i pro společnost jako celek“ (UNESCO, 1994). Školy orientované na dítě jsou navíc cvičištěm pro společnost orientovanou na člověka, která respektuje jak odlišnosti, tak důstojnost všech lidí (UNESCO, 1994).

2.2 Děti s poruchami emocí nebo chování[5]

V předcházející podkapitole jsem stručně vymezil cíle, které má sledovat vzdělávání, a principy, na nichž proces demokratické vzdělávací politiky má stát. Jelikož tato kniha pojednává v obecné rovině o dětech s poruchou emocí nebo chování, je třeba toto téma dát do souvislosti s cíli edukace.

Ještě je třeba v úvodu uvést, že v zájmu zjednodušení budu v textu pojem „problémové chování" užívat jako souhrnné označení pro chování dětí z cílových skupin etopedie (s problémy v chování i s poruchou chování). Bude-li to význam daného textu vyžadovat, zvolím podřazený pojem, např. porucha emocí a chování aj.

2.2.1 Dva přístupy k problémovému chování

Porucha emocí nebo chování je vymezována rozmanitými způsoby, nicméně z hlediska problematiky inkluzivní edukace dětí s PECh je užitečné vymezení, které **poruchu chování chápe jako specifickou bariéru v životní dráze dítěte**, jež stojí v cestě rozvoji jeho individuálního potenciálu. Etopedie pak hledá cesty, jak dopady takové *bariéry* na dítě a jeho život zmírňovat či zcela odstraňovat (Vojtová, 2008).

Způsoby dosahování vzdělávacích cílů u dětí s PECh se mohou střetávat s reakcemi společenského okolí vůči „problémovému" chování dítěte. V zásadě lze reakce okolí rozdělit do dvou krajních (ideálních) typů, a to podle toho, zda sledují **zájmy dítěte**, nebo **zájmy okolí**, resp. společnosti. Cíl, který je v dané reakci upřednostněn, ovlivňuje důsledky, které reakce bude mít na dítě a kvalitu jeho života, a tedy na míru naplnění obecných cílů edukace (srov. Vojtová & Červenka, 2011).

5 Pojmy jako **porucha chování**, **porucha emocí a chování** nebo **problémové chování** představují zvláštní typ pojmů, které vedle prostého popisu daného jevu zahrnují i jeho hodnocení. V podobných pojmech je implicitně přítomen jejich původ v hodnotovém systému tzv. většinové (dominující) části společnosti. Chování, které se z hlediska pedagoga jeví jako nevhodné či nežádoucí, se z hlediska dítěte může jevit spíše jako žádoucí (např. v rámci usilování o vrstevnické ocenění). Užívání takových pojmů není proto nejvhodnějším řešením. V textu je však s tímto vědomím užívám zejména proto, že se v teorii i praxi speciální pedagogiky hojně a běžně užívají. Z hlediska snadnějšího porozumění textu je proto užitečné tyto pojmy použít. O používání hodnotově zatížených pojmů píše Šmausová (1993) jako o **askriptivních** pojmech. V této souvislosti je užitečné vzít v úvahu i Brubakerem (2004, s. 11) diskutovanou problematiku užívání tzv. praktických (practical categories) a analytických kategorií (analytical categories).

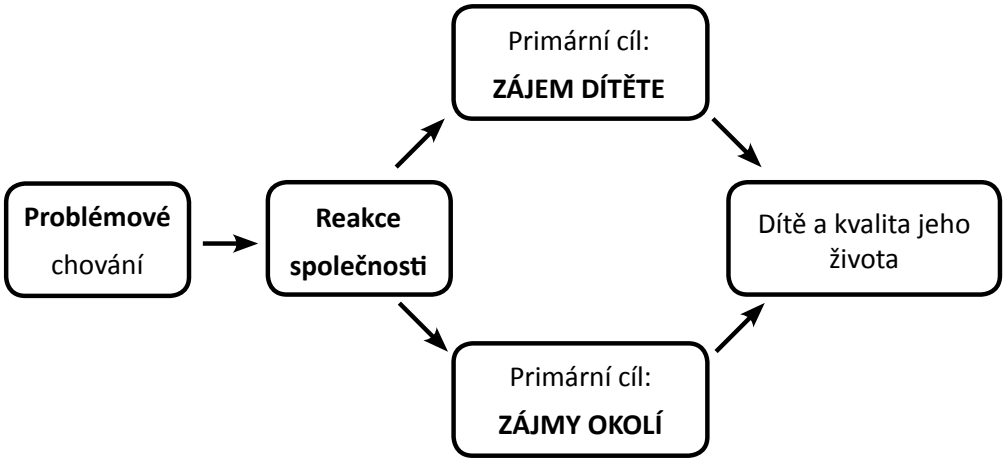

Schéma 2. Dva směry reakcí okolí na problémové chování

Do **prvního** typu přístupů patří ty, které sledují primárně naplnění zájmů okolí, jež byly ohroženy či narušeny v důsledku chování dítěte. **Problémové** chování je tak primárně vnímáno jako odchylka od dané normy. Využívány bývají intervenční strategie založené na **restrikci**, **represi** a **resocializaci** (viz následující schéma 3). Tento typ intervenčních konceptů jsme spolu s Věrou Vojtovou označili jako **3R koncepty** (Vojtová & Červenka, 2011). Problémové projevy dítěte jsou z tohoto hlediska interpretovány jako překážka v naplňování zájmů okolí a intervenční strategie 3R mají problémové projevy normalizovat a s nimi i situaci.

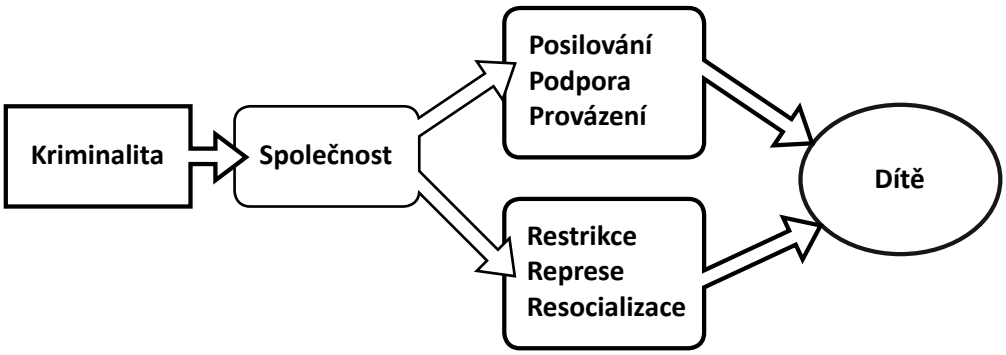

Schéma 3. Dva typy reakcí společnosti na problémové chování dítěte – 3R a 3P (Vojtová & Červenka, 2011)

Druhý typ přístupů naopak sleduje především zájmy dítěte, které byly jeho problémovými projevy dotčeny ať přímo, nebo v důsledku. Chování je nahlíženo z hlediska důsledků, které má pro dítě samotné – pro jeho individuální

rozvoj a kvalitu života. Intervenční přístupy, které se zaměřují na zajištění zájmů dítěte, jsme nazvali **3P konceptem** a spojili jsme je s **posilováním**, **podporou** a **provázením** (Vojtová & Červenka, 2011). Problémové projevy dítěte jsou touto optikou vnímány jako bariéra stojící v edukační cestě dítěte, která může negativně ovlivnit kvalitu jeho života v dospělosti (srov. Kauffman & Landrum, 2009; Vojtová, 2008, 2010). Intervence vedená z pozic 3P přístupu má vést ke zmírnění, překonání či odstranění takové bariéry. Později představím koncepci tzv. informované intervence, která na 3P intervenčním konceptu stojí (srov. Vojtová & Červenka, 2011).

Normativní a perspektivní přístup k vymezení problémového chování

V pozadí obou intervenčních přístupů k problémovému chování lze identifikovat dva ideálně typické přístupy, jejichž prostřednictvím bývá k vymezení problémového chování, resp. poruchy chování přistupováno. Oba dobře ilustruje následující citát: „Učitelé nezřídka reagují spíše na chování než na potřebu, kterou dítě svým chování vyjadřuje, což může vést v případě problematických projevů v chování k jejich zhoršení" (Ayers, Clarke, & Murray, 2000, s. 63).

Tento inspirativní citát poukazuje na dva typy přístupů vůči problémovému chování. První z nich je charakteristický zaměřením na **problém**, resp. na problémové chování dítěte. Druhý se zaměřuje spíše na **potřebu**, která je chováním dítěte vyjádřena. Oba přístupy není nutno vnímat nutně jako opozitní. Koneckonců to, že se zaměříme na potřeby dítěte, které mohou vyvolávat problémové projevy, nemusí znamenat, že tuto **problémovost** pomineme. Vůbec ne. Spíše než o úplné opuštění první z perspektiv tu jde o posun pozornosti z problému na potřebu.

Způsob, kterým definujeme poruchu chování, ovlivňuje to, jak budeme v praxi přistupovat k reálným situacím, k nimž tento pojem vztahujeme.

Výše jsem načrtl dva krajní přístupy k problémovému chování. První z nich, ten, který se **zaměřuje spíše na problém**, pojmenuji jako **normativní přístup**. Jeho optikou je chování vnímáno především ve vztahu k „normálnímu" (očekávanému) chování. Porucha chování je v takovém případě odchylkou od určité normy. Tento přístup odpovídá vymezení poruchy chování, které uvádí Pokorná (1993, s. 4), jako „negativní odchylky v chování některých osob od normy".

Druhý přístup, který se **zaměřuje na vyjadřovanou potřebu**, zde nazvu **perspektivním přístupem**. Přístup sleduje chování prizmatem potřeb, kterými bylo vyvoláno. Tím se zaměřuje na budoucnost a na důsledky příslušného chování. Porucha chování je zde interpretována jako bariéra na edukační cestě dítěte (srov. Kauffman & Landrum, 2009; Vojtová, 2008).

Srovnáme-li oba přístupy optikou teorie resilience (Šolcová, 2009), dynamice jejího uvažování lépe odpovídá **perspektivní** přístup. Z hlediska edukace a intervence je resilienční přístup prospěšný v tom, že se, jak zdůrazňuje Bernardová (2009), zaměřuje spíše na to, „co funguje", než na „studium problému". Je tu tedy patrné perspektivní zaměření, zaměření na budoucnost.

2.2.2 Porucha emocí nebo chování v kontextu edukace

Speciální pedagogika, resp. etopedie není jediným oborem, který pracuje s pojmem porucha chování. Je proto nezbytné vymezit pojetí a význam tohoto pojmu tak, jak je v etopedii využíván a jak jej používám v této knize. Etopedie totiž pojem porucha chování (nebo emocí) sleduje s referencí k procesu edukace dětí.

Výše jsem diskutoval dva přístupy k uchopení poruchy chování – normativní a perspektivní přístup. V kontextu ideologie inkluze ve vzdělávání se aktuální trendy v etopedii blíží perspektivnímu přístupu a využívání 3P intervenčních strategií (srov. Vojtová & Červenka, 2011). Zájem speciální pedagogiky se přesouvá od defektu k rozvoji, resp. „k rozvoji kompetencí dětí s postižením ve smyslu jejich reedukace, kompenzace a rehabilitace" (Vojtová, 2008, s. 13).

Bylo již několikrát zmíněno, že v perspektivě budoucího života dítěte se charakteristiky situace dítěte s poruchou chování jeví jako překážka, bariéra. Jedním z cílů etopedie, která se zaměřuje primárně na zájmy dítěte, je optimalizace jeho životních perspektiv, a to cestou „**omezení znevýhodnění a rizika** ve smyslu společenského (sociálního) začlenění – rozvoj sociálních kompetencí", „**přerušení sociálně nepřijatelného trendu** v chování jedince", „**posilování pozitivní motivace** pro vzdělávání" nebo „**rozvoj akademických, předprofesních a profesních kompetencí**" (Vojtová, 2008, s. 107).

Vymezení pojmu porucha emocí nebo chování

Jednu z hojně využívaných definic dítěte s poruchami emocí a chování, která je využívána ve speciální pedagogice, formuloval Bower (Kauffman, 1997, s. 26). On sám však používá pojem emocionálně handicapované děti (emotionally handicapped children; Bower, 1981, s. 115). Na významu získala tato definice i tím, že ji v doplněné podobě (a s upravenou terminologií – emotional disturbance) použila oficiální federální legislativa Spojených států amerických, tzv. *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 2006, § 300.8).

Bowerova definice poslouží k základní orientaci v pojmu porucha chování (resp. emoční postižení). K naplnění diagnózy poruchy chování stačí, že se u dítěte bude projevovat jedna či více charakteristik z následující pětice po delší dobu (Bower, 1981, s. 115):

1. Neschopnost dítěte učit se, přičemž tento stav není vysvětlitelný intelektuálními, smyslovými nebo zdravotními faktory.
2. Neschopnost budovat a udržovat uspokojivé interpersonální vztahy s vrstevníky, učiteli.
3. Nevhodné typy chování nebo pocitů za běžných okolností.
4. Celková, všeprostupující nešťastná nebo depresivní nálada.
5. Tendence rozvíjet fyzické symptomy, bolest nebo strach, které jsou spojovány s osobními nebo školními problémy.

Avšak Bowerova (Bower, 1981) původní definice ani její doplněná verze, která je součástí federální legislativy USA (IDEA, 2006), nejsou řadou odborníků považovány za dostačující (srov. Kauffman, 1997; Forness & Knitzer, 1992). Forness s Knitzerovou (1992) proto navrhují novou definici pro poruchu emocí nebo chování (emotional or behavioural disorder), kterou formulovala pracovní skupina amerického Národního sdružení pro duševní zdraví a speciální vzdělávání[6].

Za užitečné u nové definice považuji zejména to, že uchopuje problematiku poruch chování jak z hlediska normativního, tak z hlediska perspektivního. Normativní optika se objevuje ve vymezení poruchy chování jako **chování nebo emocionální reakce odchylující se od specifických norem**. Perspektivní optika se objevuje v další části textu definice, kdy poruchu chování charakterizuje i z hlediska jejích důsledků pro edukační dráhu dítěte: **negativní důsledky, které takové projevy mají pro jedincův školní výkon, sociální a studijní nebo profesní dovednosti** (srov. Forness & Knitzer, 1992).

Abychom mohli uvažovat o poruše chování, musí výše vymezené projevy splňovat následující podmínky (Forness & Knitzer, 1992):

a) Nejsou pouze dočasnou, očekávanou reakcí na stresující události.
b) Projevují se zároveň/soustavně ve dvou různých prostředích, přičemž alespoň jedno z nich souvisí se školou.
c) Přetrvávají i navzdory individualizované intervenci v rámci vzdělávacího programu, ledaže minulost dítěte či mladého člověka dle názoru odborníků signalizuje, že by taková intervence nebyla efektivní.

Autoři doplňují, že poruchy emocí nebo chování mohou existovat zároveň s jinými typy postižení. Vedle výše uvedených podmínek zahrnuje definice do kategorie osob s poruchou emocí nebo chování také osoby se

6 National Mental Health and Special Education Coalition (NMHSEC).

schizofrenními poruchami, afektivními poruchami, úzkostnými poruchami nebo s jinými dlouhotrvajícími poruchami chování nebo přizpůsobivosti, pokud mají vliv na školní výkon (Forness & Knitzer, 1992).

Dynamický přístup k problémovému chování jako inkluzivní koncept intervence

V rámci inkluzivně zaměřené intervence je užitečné uvažovat spíše v pojmech dynamiky a procesu než v pojmech statiky a stavu. Dynamika nám umožňuje lépe podchytit proces vývoje a změn situace dítěte s problémovým chováním. V intervenci se tak otevírá prostor pro tzv. včasnou (ranou) intervenci. Ta má z hlediska začleňování dětí s problémovými projevy důležitou roli. „Prodleva mezi potřebou dítěte a fundovanou odezvou […] mnohdy dává prostor pro vývoj poruchy chování. Pozdní nasazení intervence oslabuje pak její možnou účinnost; snižuje šance dítěte na šťastné dětství" (Vojtová, 2012).

Podle Kauffmana a Brighama má včasná intervence do situace dítěte s rozvíjející se poruchou emocí nebo chování řadu výhod, ale i nevýhod. Upozorňují, že je důležité neriskovat ztrátu výhod, ale být si vědom rizik. Mezi hlavní nevýhody řadí možnou stigmatizaci dítěte a jeho rodiny. To se týká situací, kdy intervence nebyla nezbytná. To je však problematický moment včasné intervence, neboť bez včasné identifikace se prostě neobejde. A riziko nálepkování tu je vždy. Dalším rizikem je nesprávné vyhodnocení situace, a proto i nesprávně zvolená intervence. Jelikož je daná situace relativně nejednoznačná (problém se teprve rozjíždí) je obtížné přesně určit povahu situace. Třetím rizikem je pak možná nelibost ze strany institucí a profesionálů. Tato rizika jsou však v případě úspěšné včasné intervence vykoupena řadou zisků (Kauffman & Brigham, 2009).

Mezi výhody a zisky včasné intervence patří velká šance na to, že změna předmětného chování bude snazší. Čím dříve se začne s dítětem a jeho situací pracovat, tím snadněji je změna realizovatelná. Dále pak je zde velká šance na lepší život dítěte, neboť dítě, u něhož se problémové chování nerozvine do poruchy chování, má vyšší šance na lepší životní výsledky. Dále autoři upozorňují na nikoli zanedbatelný faktor školní úspěšnosti, která je úzce vázána na behaviorální problematiku. Dítě, u něhož se podaří rozvoj problému včas zastavit, bude mít tím spíše lepší školní výsledky. V neposlední řadě tu je v případě úspěšné včasné intervence ještě větší šance na lepší sociální přijetí dítěte, neboť bude více přijímáno vrstevníky bez problémových projevů i dospělými (Kauffman & Brigham, 2009).

Dynamické pojetí poruch chování otevírá prostor pro vnímání fází, kterými chování prochází směrem k poruše chování. Koncept včasné intervence

je příkladem možného využití raných fází vývoje problémového chování pro efektivnější zásah. Poruchu chování není tudíž vhodné vnímat jako stav, který tu buď je, anebo není, nebo jako situaci dítěte, které poruchu chování buď má, nebo nemá. Takový přístup je z hlediska efektivity intervence nestrategický. Vhodnější je k poruše chování přistupovat jako k situaci, která se vyvíjí – často velmi nenápadně a zvolna, jindy velmi nápadně a výrazně se zřetelně rostoucí intenzitou.

Zmiňovaný Bower (1981, s. 119) formuloval pět stupňů vývoje poruchy chování. Využijeme-li tuto jeho typologii, bude naše představa o tom, co je porucha chování, mnohem plastičtější a především přesnější.

Bower (1981, s. 119) podotýká, že emoční problémy se mohou v chování jedince projevovat rozmanitými způsoby: mohou být krátkodobé, přechodné, mohou být všeprostupující nebo různě intenzivní. Pět stupňů závažnosti problematického chování lze tak chápat spíše jako vyjádření kontinua než pěti jasně ohraničených typů projevů.

1. Děti, které prožívají a projevují ve svém chování běžné problémy každodennosti, jež souvisejí s vývojem, růstem, poznáváním prostředí, vyrovnáváním se s realitou.
2. Děti, u nichž se rozvíjí větší počet a vyšší stupeň emočních problémů, které jsou důsledky normálních krizí nebo stresujících zkušeností – úmrtí blízkého člověka, narození sourozence, rozvod rodičů, úraz mozku nebo tělesný úraz, vstup do školy nebo dospívání.
3. Děti, u nichž mírné projevy emočních problémů přetrvávají s tím, že v jisté míře překračují hranici běžných očekávání, ale zároveň se tyto děti zvládnou adekvátně přizpůsobit školnímu prostředí.
4. Děti se zafixovanými a opakujícími se symptomy emoční nepřizpůsobivosti, které s pomocí mohou těžit ze školní docházky a v rámci školního prostředí udržovat pozitivní vztahy.
5. Děti se zafixovanými a opakujícími se projevy emočních obtíží, které budou pravděpodobně nejlépe vzdělavatelné v pobytovém školním prostředí nebo dočasně v domácích podmínkách (Bower, 1981, s. 119).

Užitečné je propojit tuto Bowerovu typologii s typologií cílových skupin Vojtové (2008), která rozlišuje čtyři cílové skupiny etopedie:

1. děti bez výraznějších problémů v chování;
2. děti v riziku;
3. děti s problémem v chování;
4. děti s poruchou chování.

K těmto skupinám je vhodné přistupovat nejen jako ke kategoriím, nýbrž jako ke stupňům vývoje poruchy chování (od rizika po poruchu). Tato typologie je důležitá pro pochopení důležitosti včasné intervence.

Vojtová (2008, s. 77–82) blíže vymezuje situaci dětí v riziku a pak podrobněji odlišuje situaci skupiny dětí s problémy v chování od skupiny dětí s poruchou chování. Tyto skupiny vymezuje v oblasti časové dimenze, dimenze motivace a dimenze efektivity intervence. Srovnáním obou fází vývoje problémového chování (problému a poruchy) dobře vynikne vývojová dynamika procesu a motivace dítěte.

Tabulka 3
Rozdíly mezi žáky s problémem v chování a s poruchou chování (Vojtová, 2008, s. 82)

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
Žák s problémem v chování	***Žák s poruchou chování***
• O svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. • Normy nenarušuje úmyslně. • Narušování norem je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka. • Nálepkou problémového žáka trpí, vyvolává v něm negativní emocionální zážitek.	• Není s danými normami v konfliktu. • Nepřijímá je, popř. je ignoruje. • Zpravidla nepociťuje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání.
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
Žák s problémem v chování	***Žák s poruchou chování***
• Problémy bývají krátkodobé. • Popřípadě se projevují v určitých periodách. • Mívají vývojové souvislosti. • Bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím.	• Porušuje normy dlouhodobě. • Vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují.
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
Žák s problémem v chování	***Žák s poruchou chování***
• K nápravě vedou cílená pedagogická opatření. • Speciálněpedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb.	• Náprava vyžaduje speciální péči. • Směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného chování k přijatelnému.

Situace dítěte s problémem v chování je typická tím, že problémové projevy nemají systematický charakter a nejsou pevněji zakořeněny ve zkušenosti dítěte ani v jeho vnější či vnitřní identitě. Ovšem intenzivní a zejména dlouhodobá zkušenost se svým vlastním problémovým chováním a s různorodými (negativními i pozitivními) reakcemi okolí spěje ke stabilizaci a systematizaci. Dítě si v rámci adaptace na takovou životní situaci organizuje svůj život i svou identitu ve vztahu k problému. Goffman (1961) takový vývoj charakterizuje pojmem **deviantní kariéra**.

Vojtovou popsaný vývoj problémového chování skrze jednotlivé fáze/cílové skupiny můžeme přirovnat k situaci autíčka z hlediska jeho stability a rychlosti – viz schéma 4.

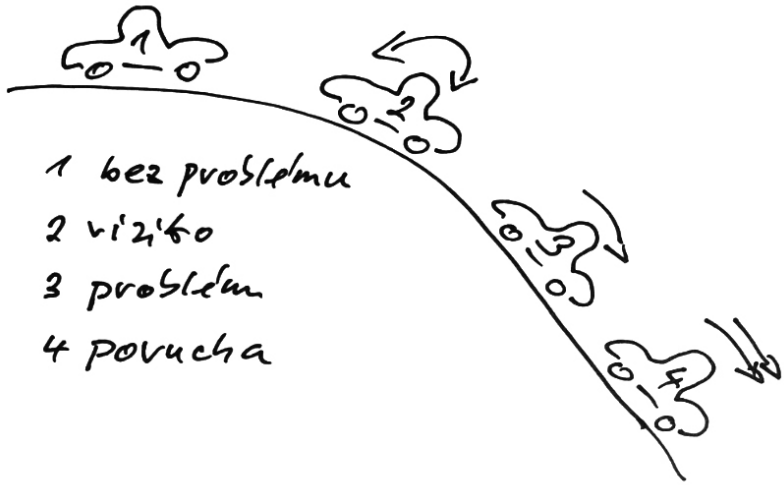

Schéma 4. Cílové skupiny etopedie – přirovnání k situaci autíčka na srázu

Autíčko č. 1 představuje situaci **dítěte bez zjevných problémů v chování**. Autíčko je na rovině (stabilita, protektivní faktory) a ke srázu (nestabilita, rizikové faktory a rozvoj poruchy chování) je poměrně daleko. Situace je stabilní. Mírné otřesy možná s autíčkem mohou pohnout na jednu, či druhou stranu, ovšem jakmile pominou, autíčko se opět vrátí do stabilní pozice, zastaví se. Pokud však bude působit vnější síla směrem ke srázu (míněn vliv rizikových faktorů), bude se autíčko ke srázu přibližovat. Budou-li síly působit opačným směrem (protektivní faktory), bude se autíčko od srázu vzdalovat.

Autíčko č. 2 představuje situaci **dítěte v riziku**. Autíčko balancuje na okraji srázu a stačí relativně malá síla (rizikové faktory), která způsobí to, že se autíčko (někdy pomalu, jindy rychleji) rozjede ze srázu dolů. Nicméně v této chvíli je autíčko v relativně stabilní pozici.

Autíčko č. 3. zobrazuje situace **dítěte s problémy v chování**. Problematická situace se „rozjíždí", stejně jako se rozjíždí autíčko na obrázku. Během rozjezdu však stačí relativně malá síla k tomu, aby byla jízda autíčka zbrzděna, aby autíčko zpomalilo, zastavilo, nebo dokonce aby se autíčko dostalo alespoň na hranu srázu (efekt včasné intervence). Čím však autíčko déle jede a čím více nabírá rychlost, tím obtížnější je ho zpomalit, zastavit nebo vrátit na hranu srázu.

A konečně autíčko č. 4 je zpodobněním situace **dítěte s poruchou chování**. Autíčko je rozjeté, už stačilo nabrat rychlost, a proto je zpomalení rychlosti jeho jízdy, příp. zastavení či návrat na vrcholek srázu mnohem obtížnější, nebo dokonce nemožné. Cestující si už na jízdu víceméně zvykli. Také není jasné, jak daleko je pomyslné dno[7], k němuž autíčko stále rychleji směřuje a kde může dojít k havárii. Havárie může znamenat katastrofu, ale také znamená zastavení jízdy.

Dynamické pojetí problematiky poruchy chování zdůrazňuje spíše dispozice a faktory, které působí na vznik, udržování či intenzitu problémové situace a projevů dítěte než na příčiny téhož. Přístup z hlediska dispozic/faktorů poukazuje na to, že žádná charakteristika dítěte nemá přímou souvislost s rozvojem poruchy chování ve smyslu příčiny. Tento přístup je v souladu s biopsychosociálním modelem poruchy chování (srov. Vojtová, 2010; Pančocha, 2013). Tato perspektiva poukazuje na to, že dítě může mít řadu rizikových dispozic nebo na něj může působit řada rizikových faktorů prostředí, je však vždy otázkou okolností, zda se konkrétní dispozice bude manifestovat do problémových projevů, či nikoli a v jaké míře a podobě.

S právě popsaným přístupem dobře ladí náhled, který nabízí teorie resilience (Šolcová, 2009), jež se v odborné literatuře různých oborů stále více prosazuje. Optika této teorie nabízí flexibilitu uvažování a lze tak dobře uchopit procesuální dimenzi rozmanitých psychosociálních jevů, poruchu chování nevyjímaje. Matějček (2002 [online]) resilienci jednoduše vymezuje jako „schopnost člověka dobře obstát v nepříznivých životních podmínkách, nedat se ve vývoji zlomit, zkřivit, úspěšně vzdorovat tam, kde sociální prostředí svádí člověka na scestí nebo na něj chystá rafinovanou past". Rozlišuje přitom faktory, které člověku pomáhají zátěžové situace zvládnout, přičemž poukazuje na to, že resilientními dispozicemi, které „brání a chrání", jsou lidé vybaveni různou měrou.

7 Srov. Nohavicovu teorii alkoholického kopce, která říká, že průměrný Čech pije jako duha, jde tedy do kopce, ale když dojde na vrchol, je ztracen: „O co jde? Někdo chlastá celý život a nic se mu nestane. Proč? Protože ten jeho kopec je strašně vysoký. On prostě celý život popíjí a furt leze nahoru. Bohužel nikdo z nás neví, jak ten kopec máme vysoký" (Nohavica, 2004).

Podstatné je vzít v úvahu to, že prevence by neměla být zaměřena pouze na dispozice nedostatkové, deficitní, nýbrž i na ty, kterými dítě disponuje. Ty lze rozvíjet a lze na nich stavět další intervenční kroky. Matějček (2002) poukazuje na to, že podpora okolí by měla vyjít těmto resilientním schopnostem vstříc, zatímco rizikové dispozice by měly být včas rozpoznány a mělo by se s nimi pracovat, aby se zabránilo jejich dalšímu rozvinutí.

2.3 Sociální dimenze začleňování dětí s PECh

Vojtová upozorňuje na tři základní oblasti odlišností dítěte s poruchou chování: odlišnost v **sociálních**, **emocionálních** a **kognitivních** dovednostech a kompetencích. Tyto odlišnosti ve svém důsledku způsobují překážky ve vzdělávání, v profesní přípravě a v socializaci (Vojtová, 2010). Autorka zde poukazuje na individuální (osobnostní) stránku situace dítěte s PECh. V této kapitole se zaměřím na sociální dimenzi života dítěte s PECh z hlediska interakce mezi dítětem a jeho okolím.

K náležitému uchopení role, kterou hraje sociální prostředí v životě dítěte s PECh, může dobře posloužit zmíněná resilienční perspektiva. Sociální prostředí proto můžeme stejně dobře uchopit jako faktor, který může hrát roli rizikového faktoru i faktoru ochranného. Z hlediska edukace dítěte s poruchou chování však nestačí věnovat pozornost vnějším faktorům sociálního prostředí, které jeho situaci ovlivňují. Stejnou měrou je nutné věnovat se i faktorům na straně dítěte a prozkoumat tak myšlenku vzájemného ovlivňování se mezi dítětem a jeho okolím. Zde je třeba uvědomit si, že sociální úroveň situace se nevztahuje pouze a jednoduše na sociální prostředí, v němž dítě žije, a osoby, s nimiž interaguje. Např. v podobě typů identit, s nimiž se dítě identifikuje (sociální kategorie typu chlapec/dívka, sportovec/sportovkyně, problémový žák atp.), se sociální dimenze promítá do vnitřního světa dítěte a způsobů, jimiž chápe a hodnotí sebe sama.

2.3.1 Model recipročního determinismu

K jednoduchému a přitom funkčnímu uchopení problematiky vztahu jedince s jeho okolím je užitečné využít triadický model recipročního determinismu, který formuloval Bandura (1977).

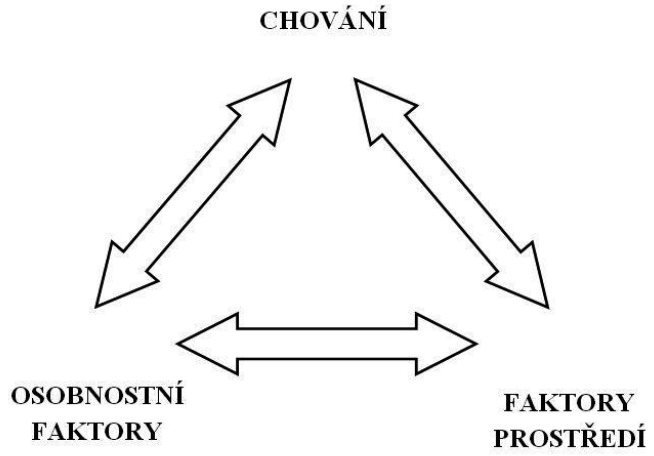

Schéma 5. Model recipročního determinismu (Bandura, 1977, s. 204)

Prostřednictvím konceptu recipročního determinismu překonává Albert Bandura (1977) limit dvou přístupů, jejichž cílem je uchopení vztahu jedince a jeho okolí, tedy environmentálního determinismu (environmental determinism) a osobnostního determinismu (personal determinism).

Environmentální determinismus dává změny v chování jedince do souvislosti s působením vlivů okolního prostředí. Osobnostní determinismus má opačný přístup a vysvětluje změny v okolním prostředí působením chování jedince. V prvém případě je chování chápáno jako výsledek vztahu jedinec-prostředí. Ve druhém případě je chování příčinou, která dává do pohybu změny v prostředí (Bandura, 1977, s. 203–204).

Východiskem z jednostrannosti jednotlivých determinismů je koncept recipročního determinismu, v němž Bandura (1977) zdůrazňuje princip vzájemného ovlivňování tří faktorů (viz schéma 5) – **chování**, **osobnostních faktorů** a **faktorů prostředí**. Z tohoto hlediska není možné jednoznačně tvrdit, který faktor je příčinou a který je důsledkem. Myšlenka recipročního determinismu podtrhává dynamickou a navíc ještě relativní povahu vztahu těchto faktorů: to, co je v jednom momentě příčinou, stává se v dalším kroku důsledkem. Příkladem může být situace, kdy učitel okřikne žáka (příčina), žák se začne chovat vůči učiteli provokativně (důsledek), což však povede (jako příčina) k další reakci učitele (což bude důsledek). Zkrátka a dobře, výsledek jedné fáze interakce jedince a okolí se stává východiskem pro jejich další interakci (Červenka, 2012).

Bandurův triadický model vystihuje podstatné faktory, které je třeba brát v úvahu při plánování intervence. Za podstatné považuji, že model od sebe faktory uměle neodděluje a jejich vzájemným propojením respektuje dynamiku

a dialektiku jejich vztahu. Na modelu je dobře vidět, že z hlediska poruchy chování je oddělování vnějších a vnitřních faktorů vlivu pouze analytickou záležitostí. Toto pojetí konvenuje s inkluzivně zaměřenými intervenčními přístupy, které neberou v úvahu pouze zájmy prostředí, ale respektují i potřeby jednotlivce a tím jeho individuální charakteristiky.

2.3.2 Bariéry sociálního začleňování dítěte s poruchou emocí nebo chování

Nejprve je užitečné připomenout některé z charakteristik, které bývají se situací dítěte s poruchou chování spojovány. Bylo výše uvedeno, že Bower (1981, s. 115) ve své definici zmiňuje krom jiných jako jednu z častých charakteristik dítěte s poruchou chování i **neschopnost budovat a udržovat uspokojivé interpersonální vztahy s vrstevníky, učiteli apod.** Uspokojivé mezilidské vztahy odkazují ke schopnosti ukazovat sympatie a vřelost vůči ostatním, ke schopnosti být sám, když je to nezbytné, ke schopnosti mít blízké přátele, ke schopnosti být agresivně konstruktivní a ke schopnosti užít si práci a hru s druhými stejně jako užít si práci a hru sám. Ve většině případů děti, které nejsou schopny budovat nebo udržovat uspokojivé vztahy, jsou pro své vrstevníky méně viditelné. Učitelé jsou také schopni identifikovat mnoho takových dětí po opakovaném pozorování.

To, jak porucha chování v roli bariéry působí na život dítěte, si lze lépe představit, když připomenu typické charakteristiky dětí s poruchou chování. Vojtová (2004, s. 70) poukazuje na podstatnou charakteristiku životní situace těchto dětí – na to, že jejich životní příležitosti jsou v souvislosti s poruchou chování významně redukovány. Omezení se týká příležitostí k navazování vztahů[8], ale i naplňování běžných potřeb[9]. Důležitou charakteristikou situace dětí s poruchou chování jsou konflikty a napětí, což se promítá i do dalších dimenzí jejich života, nikoli pouze do dimenze sociální. Nejvýraznějšími charakteristikami dětí s poruchou chování je pak **nízká míra stability jejich chování** (agresivní projevy, aktivní sociální izolace, stažení se do sebe) a **negativní ladění vztahů vůči druhým lidem a sobě samým** (Vojtová, 2004, s. 70).

Z hlediska sociálního začlenění dítěte s poruchou chování mají tyto charakteristiky významný negativní potenciál. Mohou výrazně přispívat k tomu,

8 Např. dítě, které dlouhodoběji pobývá ve výchovném zařízení, zejména tehdy, když tam vykonává i formální vzdělávání, má velmi omezené příležitosti k navazování vztahů jak s vrstevníky (obou pohlaví), tak s dalšími lidmi – v obchodech, na ulicích atp.

9 Od základních potřeb, jako je bezpečí, soukromí, výběr jídla (ve smyslu např. pochutin), přes sexuální potřeby až k potřebě seberealizace (omezení volnočasových aktivit a příležitostí, vzdělávání v souladu s preferencemi a schopnostmi dítěte atp.).

že druzí lidé budou dítě identifikovat jako problémového jedince. Tím mu přisoudí negativní sociální status. S negativními sociálními statusy je úzce asociována marginální pozice ve společnosti, tj. cesta k sociálnímu vyloučení těchto osob. Ve svém důsledku jak marginalizace, tak sociální vyloučení znamenají ztížený přístup k materiálním i symbolickým statkům společenství, což s sebou nese důsledky pro kvalitu života jedince. Na druhé straně je otázkou, nakolik zmíněné charakteristiky ovlivní samotné dítě, co se týče míry jeho identifikace s „normální" společností, tj. se societou, do níž by mělo být (z hlediska záměrů inkluze ve vzdělávání) začleňováno.

Sociální vyloučení a marginalizace

Co se inkluzivně zaměřených intervenčních přístupů týče, je užitečné všímat si, jak jsou v laických a často i odborných diskusích chápány. Zejména v souvislosti s tématy problémového chování všech možných forem a stupňů se objevuje dilema, zda intervence vedená s respektem vůči potřebám „problémového" dítěte není vedena na úkor jeho okolí či společnosti jako takové. Pochybnosti o správnosti „laskavého" (míněno individuální potřeby respektujícího) přístupu k dětem s poruchami emocí a chování bývají založeny na tom, že si tyto děti ohledy nezaslouží[10]. Lze tu vytušit předpoklad, že jednotlivec se v riziku sociálního vyloučení neocitl náhodou a že si za to svým způsobem může on sám – svým chování, svými rozhodnutími, svým způsobem života atp. Viděno opačně, riziko sociálního vyloučení je pro mnohé lidi indikátorem, že kandidát na vyloučení má nějaké charakteristiky (něco spáchal atp.), které jsou společensky ohrožující.

Podobné pochybnosti vycházejí z celkem tradiční představy sociálního vyloučení coby prostředku sociální kontroly, kterou napříč historií aplikovaly společenské kolektivy vůči heretikům, narušitelům norem nebo cizincům, zkrátka vůči všem, kteří zpochybňovali univerzální platnost norem, hodnot a sociálních institucí daného společenství. To na jedné straně. Na druhé straně sociální exkluze „jiných" byla tradičním prostředkem pro posílení „sdílené identity, vnitřní koheze a integrity" daného společenství, stejně jako pro zajištění konformity jeho členů (Hunt, in Mareš & Sirovátka, 2008).

10 Srovnejme s tím, co Mareš (2000, s. 288) připomíná jako dualitu „zasloužení" × „nezasloužení" chudí (deserving × undeserving poor), která stojí na předpokladu, že tímto symbolickým označením jsou „vyjádřeny míra sociální solidarity s vyloučenými i názor na to, kdo je za jejich exkluzi primárně odpovědný. Zda je dána systémově povahou společnosti (nerovnosti, nespravedlnost, struktura vlastnictví či moci ap.), nebo dysfunkcemi jejího fungování (chyby v redistribuci, úpadek solidarity ap.), **nebo zda jsou za svou exkluzi odpovědné samy její oběti** (nemorálnost, lenost, neodpovědnost ap.)" (důraz K. Č.).

Inkluze jiných znamená z tohoto hlediska ohrožení pro sdílenou identitu členů společenství, kterou představuje symbolická konfuze hodnot, norem atp. Okolnosti a pozadí procesu sociální exkluze jsou v současnosti složitější. Hunt upozorňuje na to, že v současnosti je „sociální exkluze chápána většinou naopak jako ohrožení integrity a sociální koheze dané kolektivity a zpochybnění společné identity jejích členů", a tento názor se objevuje i v dokumentech Evropské komise v podobě snah o podporu solidarity (Hunt, in Mareš & Sirovátka, 2008).

Měli bychom si proto uvědomit, že ani proces sociální exkluze/inkluze nemá pouze jednu stranu a že může na jedince i společnost působit rozmanitými důsledky. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že absolutní přednost v zajištění zájmů by měl mít jedinec, nebo naopak jeho společenské okolí. Obě tyto strany jsou oddělitelné pouze analyticky, uměle. V žité každodennosti je nezbytné brát v úvahu dialektickou povahu vztahu jedince a společnosti a respektovat tak jejich vzájemnou neoddělitelnost a provázanost. Berger a Luckmann (1999, s. 64) tento vztah vyjádřili třemi výstižnými větami: „Společnost je výtvorem člověka. Společnost je objektivní realitou. Člověk je výtvorem společnosti."

Z tohoto hlediska vnímám inkluzivně zaměřenou intervenci jako pomyslnou zlatou střední cestu, neboť je plánována tak, aby byla v důsledku prospěšná jak pro dítě, tak pro jeho sociální okolí. Koneckonců je to dítě, které je začleňováno do společenství, a podstatou začleňování tohoto typu (na rozdíl např. od asimilace, tj. splynutí s daným společenstvím bez ohledu na individualitu asimilovaného atp.) je respekt k individuálním odlišnostem a potřebám začleňovaného, je tu patrná jistá míra vstřícnosti. Jelikož je inkluzivní intervence organizována kolem myšlenky sociálního začlenění dítěte s poruchou chování, reflektuje dialektiku vztahu jedince a společnosti. Zdůrazňuje participaci a spoluzodpovědnost obou stran a bere tak nevyhnutelně v úvahu nejen potřeby dítěte, ale i potřeby jeho sociálního okolí (Červenka, 2011).

Míra solidarity jako indikátor míry sociálního začlenění

Sociální začlenění, či naopak vyloučení nebo marginalizace jsou průvodním jevem povahy vztahu mezi jedincem a příslušným společenstvím. V případě začlenění se jedinec vnímá jako člen společenství (případně kandidát na členství) a členové společenství ho vnímají jako člena (či kandidáta na členství). Tento vztah je dobře uchopitelný prostřednictvím pojmu solidarita, neboť solidarita je považována za „tmel" každého společenství.

V této úvaze vycházím z pojetí **solidarity** tak, jak ji chápe Alexander (2006), tj. v úzkém vztahu ke konceptu inkluze. Alexander (2006, s. 17) zdůrazňuje, že „koncept solidarity odkazuje k subjektivním pocitům spojeným se začleňováním, jež zažívají jedinci ve vztahu k příslušníkům vlastních společenských

skupin". Inkluzi pak vymezuje jako proces, „skrze nějž získávají dříve vyloučené skupiny nárok na solidaritu ‚mezního' společenství dané společnosti". Alexander chápe inkluzi s odkazem na pociťovanou solidaritu, hovoří o emocionální vazbě. Dále zdůrazňuje, že pokud hovoříme o inkluzi, nemůže jít pouze o behaviorální participaci, tj. participaci na životě society bez oné pociťované solidarity. Jako příklad uvádí roli, kterou hráli Židé ve středověké západní společnosti, aniž by do ní byli začleněni v tomto smyslu (Alexander, 2006).

Aby šlo o inkluzi, je potřeba, aby ze strany členů mezního společenství (společnosti) byli začleňovaní aktéři považováni za plnoprávné členy tohoto kolektivu, tj. aby měli **status solidarity**. Míra, s níž jsou za členy považováni, je mírou jejich začlenění (Alexander, 2006, s. 79).

Solidarita je symbolickým statkem s reálnými dopady a její poskytování má řadu podmínek odvislých od kultury a sociální struktury daného kolektivu. Děti s negativním statusem, který se pojí s členstvím v kategorii **problémová mládež** (resp. dítě z polepšovny atp.), nelze jednoduše považovat za osoby bez statusu solidarity. Už jen proto, že je nelze jednoduše považovat za sociálně vyloučené a daleko spíše je možné o nich uvažovat jako o kandidátech na marginalizaci nebo sociální exkluzi. Z hlediska edukačního procesu však bývají tyto děti často reálně marginalizovány – vymístěny na okraj. To může mít podobu nezájmu a rezignace pedagogů vzhledem ke vzdělávání těchto dětí nebo jsou tyto děti vymístěny do „problémových" tříd, či dokonce segregovaných výchovných zařízení. Dokonce ani v případě segregace nelze hovořit o sociální exkluzi jako takové, neboť jde spíše o marginalizaci, která se projevuje dočasným (někdy až několikaletým) vyloučením prostorovým (z přirozeného prostředí) a nikoli nutně i vyloučením symbolickým (ztrátou statusu solidarity). Podstatné je, že v uvedených příkladech marginalizace – ať jde o vymístění do „speciální" třídy nebo do rezidenčního výchovného zařízení – jsou ve svém důsledku redukovány možnosti vzdělávání těchto dětí i možnosti jejich voleb, co se vzdělávacích oborů a institucí týče (Červenka, 2006).

V inkluzivním rámci je jedním z obecných cílů etopedické intervence sociální inkluze dětí s poruchou chování. Stejný cíl má inkluze ve vzdělávání. Ve své podstatě jde o budování pozitivního vztahu mezi jedincem a referenčním společenstvím. Dílčím cílem i prostředkem je právě vzdělávací (edukační) inkluze těchto dětí, neboť vzdělání a výchova jsou prostředky pro inkluzi sociální. Dílčími cíli intervence jsou obecné i specifické podmínky sociální inkluze dětí (naplňování jejich individuálních edukačních potřeb, korektivní vztahová zkušenost, stabilizace životní situace dítěte atp.). Poskytnutí intervence lze chápat z určitého hlediska jako projev solidarity. Tím, že je dětem s PECh poskytnut takový projev solidarity, dochází k alespoň podmínečnému stvrzení jejich členského či kandidátského statusu v daném společenství (Červenka, 2006).

2.3.3 Nálepkování dětí s poruchou emocí nebo chování – různorodost jejich zkušenosti

V souvislosti se situací dětí s poruchou chování se primárně uvažuje o marginalizaci a případně až exkluzi těchto dětí ze vzdělávacího procesu, ne-li dokonce o jejich sociální exkluzi v budoucnosti. Procesy marginalizace a exkluze, stejně jako inkluze, jsou úzce provázány se statusem solidarity, kterého aktér požívá, a se vztahem mezi aktérem a společenstvím. V této kapitole ukáži, že případ dětí s poruchou chování je v mnoha ohledech zvláštní a rozmanitý, co se jejich zkušenosti týče. Nezasvěcenému publiku se může na první pohled zdát, že zkušenost dítěte s poruchou chování a emocí je plná negativ. Poruchy chování koneckonců bývají běžně vnímány jako „negativní odchylky v chování některých osob od normy", která je referenčním bodem pro normativní očekávání druhých lidí vůči dítěti (Pokorná, 1993, s. 4).

2.3.3.1 Odloučení od zkušenosti

Problematika poruch chování je zatížena celou řadou stereotypů, zejména morálních. Představy většiny členů společnosti o dětech s PECh vypovídají více o postoji, který publikum zaujímá, a o stereotypech, na nichž postoje staví, než o samotné situaci dítěte s poruchou chování. Lidem, kteří mají pouze zprostředkovanou zkušenost s dítětem v takové situaci, nezbývá než využít ve společnosti nabízených prefabrikovaných sociálních identit, které jsou užívány coby stereotypy. Stereotypy hrají v životě člověka důležitou roli – umožňují zjednodušit složitost reality do uchopitelné podoby. Cenou je tu více, tu méně zkreslené vnímání příslušných jevů, objektů, lidí, situací. Samozřejmě nejsme otroky stereotypů a je řada způsobů, jak jejich zkreslující účinky překonat.

Na používání stereotypních představ není samo o sobě nic špatného, a dokonce bývá taková zprostředkovaná zkušenost s problematickými tématy spojována s nastavením pozdně moderní společnosti. Giddens (1991) uvažuje o tzv. **odloučení od zkušenosti**[11].

Odloučení od zkušenosti je součástí každodennosti sociální praxe – umožňuje výkon rutiny každodennosti a je jí zároveň udržováno. Jeho funkcí je zajišťovat pocit **ontologického bezpečí**. Tento pocit je typický důvěrou a pragmatickými postoji lidí vůči světu (kupř. důvěřuji expertnímu systému architektury, tedy že dům, v němž žiji, nespadne; srov. Giddens, 1998). Jde o jakési „otupování drsných hran" ohrožení, jež představuje každé chování nebo jev, který není součástí mechanismů reprodukce daného systému. Takové chování a jevy jsou

11 V anglickém originále používá Giddens (1991) pojem **sequestration of experience**. V tomto textu využívám český překlad **odloučení od zkušenosti**, který použil Musil (1998).

pak vnímány jako nežádoucí, odcizené a diskrétní. Nezamýšleným důsledkem takových praktik je pak **vypařování morálky**, tj. zbavování příslušných oblastí života společnosti morálního náboje. Důsledkem odloučení od zkušenosti je „**potlačení skupiny základních morálních a existenciálních složek lidského života**" a jejich vytlačení mimo každodennost (Giddens, 1991, s. 167). Pocitu ontologického bezpečí je pak dosahováno institucionalizovaným zbavováním „sociálního života základních existenciálních otázek, které před lidské bytosti kladou morální dilemata" (Giddens, 1991, s. 156).

Jde o dilemata, která souvisejí s takovými oblastmi lidského života, jako je duševní nemoc, kriminalita, nemoc a smrt, sexualita nebo příroda. Odloučení od zkušenosti má v těchto případech specializované organizace – psychiatrická nemocnice, věznice nebo výchovný ústav, nemocnice, sexuologie atp. Jsou to expertní systémy vtělené do organizací, kdo **ošetřuje** morálně problematická témata. Spolu s tím, jak jsou tato témata vylučována z každodennosti, jsou vylučováni i lidé, kterých se týkají (psychotik, mladistvý delikvent, nemocný, umírající atp.). Problematická témata se stávají v rukou expertů **technickou** záležitostí a je na expertech, profesionálech, aby o nich rozhodovali (Giddens, 1991).

Zkušenost laiků s morálně problematickými oblastmi života se stává stále více zprostředkovanou skrze vědění integrované do expertních systémů. Zprostředkovaná zkušenost „podporuje vyloučení, spíše než aby ho pomáhala zdolat" (Giddens, 1991, s. 169).[12] Prostředníky mezi vyloučenými jevy (a zkušeností s nimi) a sociálními aktéry jsou expertní systémy, resp. profesionálové, kteří tyto systémy reprezentují. Prostředníkem jsou však i média. Zprostředkovaná zkušenost tak více či méně podléhá zkreslení.

2.3.3.2 Nálepkování a labeling approach

Nálepkování (labeling) je v rámci etopedie poměrně významným pojmem, jehož prostřednictvím se snažíme v problematice poruch chování zohlednit dynamiku vztahu mezi jedincem a jeho sociálním okolím. Z intervenčního hlediska představuje faktory, které potenciálně blokují naplňování rozvojových potřeb dítěte. Princip, na němž proces nálepkování stojí, je skvěle uchopitelný i díky již výše zmíněnému Bandurovu (1977) konceptu recipročního determinismu.

Z hlediska negativních důsledků tohoto procesu pro život dítěte je přesnější hovořit přímo o stigmatizaci. Nicméně v textu budu oba pojmy užívat zároveň.

12 Srovnejme s mediálně známou kauzou výchovného ústavu v Chrastavě ze začátku roku 2016, v níž se střetávají názory laiků, kteří mají zkušenost s dětmi s PECh povětšinou zprostředkovánu masmédii, s názory profesionálů, kteří jsou v této oblasti delegováni do role expertů.

Z hlediska edukace a intervence je potřeba vnímat nálepkování jako možnou bariéru na životní cestě dítěte. S ohledem na budoucí perspektivy dítě je třeba si uvědomit, že proces nálepkování je pomáhá uzavírat[13]. Dochází ke snižování počtu voleb a tím i k redukci palety možných variant budoucího jednání. Zde je užitečné vzít úvahu i vliv, který má stigmatizace na identitu jedince, resp. na různé úrovně jeho identity (srov. Goffman, 2003).

Později, ve třetí části knihy (v analytické části), budu hovořit o tématu otevírání a uzavírání identit a perspektiv. K uzavírání perspektiv dětí s PECh totiž nepochybně přispívá i to, co nazývám **uzavíráním identit**, konkrétněji pak součást procesu uzavírání identit, kterou zde označuji jako **vymístění úplného lidství**. Uzavřenost identity si představme jako míru, do jaké je možná změna identity dítěte, resp. změna toho, kým je. Důsledkem, ale i indikátorem uzavřené identity může být představa, že dítě má velmi omezené či úzké možnosti pro svá budoucí jednání – tzv. tunelové vidění. V případě stigmatizovaného člověka si **uzavřenou identitu** představme jako jeho přesvědčení, že to, kým je (za koho se považuje či za koho je druhými považován), je nezměnitelné. Z toho plyne představa, že situace, v níž se nachází, je rovněž nezměnitelná (nebo alespoň ne snadno). V případě dětí s PECh může být důsledkem (ale zároveň může být i zdrojem) takové uzavřené identity to, že dítě rezignuje na pozitivní změnu životní situace.[14]

Autoři zaujímající hledisko **labeling approach (nálepkovacího přístupu)** podtrhují zejména dynamiku celého procesu nálepkování a jeho důsledků. Baratta (1995, s. 63) chápal proces nálepkování jako „návod k deviaci". Společenská reakce na „problematické" chování jedince může roli takového „návodu" ve svém důsledku plnit. Baratta uvažuje, že „v důsledku změny sociální identity označeného individua vzniká tendence k setrvání v sociální roli právě tímto [deviantním] označením získané" (Baratta, 1995, s. 63). Berger (1991) v podobné souvislosti píše o přibližování se aktéra stereotypnímu obrazu a Lemert (1951, 1967) o konceptu sekundární deviace a o tzv. deviantní kariéře.

Lemert (1967) tímto pojmem přirovnává proces adaptace aktéra na problematickou situaci k zaměstnaneckému modelu kariéry. Podobně i Becker (1991) pojem **deviantní kariéra** využívá, když uvažuje o faktorech, které ovlivňují rozvoj tzv. sociálně deviantního chování, nebo naopak jeho omezování, a chápe jej jako **stabilizované vzorce chování, které se ustálily díky**

13 Alespoň co se týče jeho participace na životě konformní části společnosti. Situace stigmatizace může naopak v rámci nekonvenčního prostředí hrát povzbuzující roli (násilnické chování jako „vstupenka do podsvětí").

14 Srov. s konceptem self-efficacy, s konceptem naučené bezmocnosti nebo s diskutovanými čtyřmi strategiemi adaptace dětí s PECh.

procesu nálepkování. Zde si lze dobře uvědomit souvislost konceptu deviantní kariéry a pojmu porucha chování[15]. Oboje ukazuje na relativně stabilizovanou situaci (ve smyslu odolnosti vůči změně), kdy má aktér zažité určité (problémově se projevující) vzorce myšlení a chování a jeho sociální okolí má vůči němu poměrně stabilní a jasné postoje a reakce.

Tento princip je pro koncepci labeling approach klíčový. Hledisko labeling approach poskytuje argumenty pro zpochybnění účinků a efektivity nekritického prosazování represivních opatření (trest, zostuzení, degradační rituály aj.) coby součásti společenské reakce na problémové chování. Taková opatření mohou vést ke zcela opačným důsledkům. Zejména v případech, kdy je jedinec dlouhodobě vystaven působení a důsledkům spojeným s problémovou nálepkou, se objevuje tendence přizpůsobovat se nové životní situaci – např. tím, že volí nekonvenční způsoby dosahování cílů a naplňování svých potřeb.

2.3.3.3 Stigmatizace dětí s poruchou emocí nebo chování

Onálepkování dítěte jako dítěte problémového má potenciál ovlivňovat interakci dítěte s jeho okolím. Jelikož se tak často děje v negativním smyslu, lze toto označení vnímat jako stigma. Stigmatizace je zvláštní způsob symbolické interakce mezi lidmi, který s sebou nese naprosto reálné důsledky.

Stigmatizace je koncept, který upřesňuje chápání procesu nálepkování. V principu se zde jedná o klasický příklad definice situace, která je známa jako tzv. Thomasův teorém. Thomas definici situace formuloval takto: „Pokud lidé definují situace jako reálné, stávají se reálnými ve svých důsledcích" (Thomas, in Schur, 1971, s. 8). Prostřednictvím Thomasova teorému si můžeme dobře představit spojitost symbolické úrovně interakcí mezi lidmi a objektivními dopady takové interakce.

Goffman (2003) popisuje stigmatizaci jako proces, jehož princip je sám o sobě neutrální, nehodnoticí. Na druhou stranu zde však hraje významnou roli sociální kontext. Stigmatizující potenciál je v jakémkoli znaku, poněvadž negativní účinky neprodukuje znak jako takový, nýbrž jeho kontext. Nelze samozřejmě tvrdit, že daná charakteristika nemá žádný vliv na to, zda jeho nositel bude, či nebude stigmatizován. Nicméně je třeba si uvědomit, že ani tak objektivně uchopitelné charakteristiky, jakými může být např. ztráta končetiny nebo paraplegie, nejsou jedinými – ač velmi výraznými – znaky, které určují sociální pozici člověka s postižením nebo kvalitu jeho života.[16]

15 Srov. se 3. a 4 stadiem vývoje poruchy chování u Bowera (1981).

16 S tímto pohledem dobře konvenuje i perspektiva vtělená do *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví,* která se nezaměřuje pouze na postižení člověka jako takové, nýbrž i na důsledky, které má pro rozmanité dimenze jeho života (srov. *MKN*, 2008 [online]).

Stigmatizace je typická **diskreditujícím** účinkem na stigmatizovaného, který se projevuje negativními sociálními reakcemi. Své dopady to má jak na vztahy stigmatizovaného s okolím, tak na jeho vztah k sobě samému. Diskreditující reakce míří k sociálnímu vyloučení stigmatizovaného nebo alespoň k jeho marginalizaci. Dochází k omezení budoucích příležitostí a možností voleb stigmatizovaného. V případě dětí s PECh jsou pro nás relevantní zejména zmíněná omezení jejich vzdělávacích a rozvojových příležitostí.

V procesu stigmatizace se jedná povětšinou **pouze** o vyloučení symbolické povahy (... *to je ta, co mezi nás nepatří*). Důsledky však bývají velmi reálné – např. znesnadnění přístupu ke vzdělání pro dítě ve výchovném ústavu, které by odpovídalo jeho schopnostem a zájmům. Zcela krajním případem stigmatizace je ukončení fyzické existence stigmatizovaného, jak ukázal případ holocaustu (srov. Bauman, 2003; Červenka, 2004).

Vymístění úplného lidství[17]

Z výše uvedeného je patrné, že stigma má dopad na život nositele. Na úrovni identit stigmatizovaného dochází k tomu, že stigma zbavuje jeho identitu alespoň části jeho **úplného lidství**. Děje se tak prostřednictvím **vyloučení** stigmatizovaného z **plného sociálního přijetí** (Goffman, 2003). To může vést k omezení jeho práv – někdy legálně (soudní rozhodnutí o trestu odnětí svobody), jindy nelegálně (diskriminace).

Okolí má pak tendenci vnímat stigmatizovaného jako **neúplného** člověka. Vyloučení z plného sociálního přijetí tak vede k tomu, že okolí redukuje osobnost stigmatizovaného z „celého a obyčejného člověka na člověka poskvrněného, znehodnoceného“ (Goffman, 2003, s. 13).

Proces stigmatizace tu využívá principu, který je typický pro stereotypy. Hughes (dle Becker, 1991) rozlišoval statusy člověka na hlavní status (master status) a na vedlejší statusy (auxiliary status). Hlavní status (kupř. homosexuál nebo feťák) má tendenci zastínit skutečnost, že daná osoba má vedle této výrazné charakteristiky i řadu charakteristik a vlastností dalších (bratr, kamarád, prodavač, sportovec, hudebník).

Zpochybnění úplného lidství stigmatizovaného je patrné zejména u osob s morálním stigmatem[18], mezi které lze děti s poruchami emocí a chování zařadit. Osoby s takovým statusem jsou totiž kandidáty na ztrátu části solidarity, která jim jako členům širšího společenství náleží. V praxi je rozdíl, vnímá-li pedagog dítě, o němž „ví, že má ADHD“, a vnímá-li dítě, které „zlobí a je agresivní

17 Toto téma jsem podrobněji rozpracoval dříve – viz Červenka, 2004.

18 Viz již zmíněné téma deserving × undeserving poor. Patří sem i děti s PECh.

vůči druhým dětem". Tento rozdíl ve vnímání samozřejmě znamená i to, že pedagog rozdílně přistupuje k dané situaci, ke způsobu i k cílům takového řešení.

Problematiku, na kterou poukazuje pojem **vymístění úplného lidství**, podobným způsobem zpracovává Helus (2004), když diskutuje **odosobňující postoje ve vztahu k dítěti**.

Podle Heluse (2004, s. 153) mají odosobňující postoje následující charakteristiky:

- Jsou zpravidla **neuvědomělé**, **implicitní**. Vyvěrají z nás jako samozřejmost, o níž není důvod nějak zvlášť přemýšlet. Máme pocit, že nám náš zdravý rozum velí, abychom takové postoje zaujímali.
- Tím, že o nich nepřemýšlíme, že nám připadají jako samozřejmé, **nejsou pod naší kontrolou** – neodhalujeme jejich jednostrannost, nepřicházíme na jejich negativní působení.
- Působí jako **regulativ našeho jednání** – vyplývá nám z nich, jak se k dítěti chovat, jak na jeho projevy reagovat. Jinými slovy řečeno, jsou základem stereotypů a automatismů v našem jednání vůči dítěti.
- **Redukují**, **omezují** bohatost projevů a rozvojových potencialit dítěte, zužují ji na to, co danému postoji vyhovuje.

Jde o postoje pedagogů, rodičů apod., které působí nepříznivě na rozvoj dítěte. Helus (2004, s. 153–158) rozebírá čtyři nejčastější odosobňující postoje vůči dětem:

- dítě jako materiál, objekt manipulace;
- dítě jako hrozba, zátěž;
- dítě jako kompenzace vlastních vychovatelových nedostatků;
- zaslepenost dítětem – protekcionistický redukcionismus.

S ohledem na problematiku dětí s PECh je užitečné reflektovat zejména postoj **dítě jako hrozba, zátěž**.

Identity dítěte s PECh

V předcházejícím textu jsem se již několikráte dotkl pojmu identity. Je proto třeba tento pojem a významy, v nichž ho zde používám, upřesnit.

Asi nejbližší je mi pojetí, jímž uchopuje identitu Goffman (2003). Rozlišuje totiž tři navzájem provázané a vzájemně se ovlivňující úrovně identity jedince: dvě vnější – **sociální** a **osobní** identitu, jednu vnitřní – **identitu ega**[19].

19 Dále v textu budu používat ekvivalent tohoto pojmu – **self-identita**.

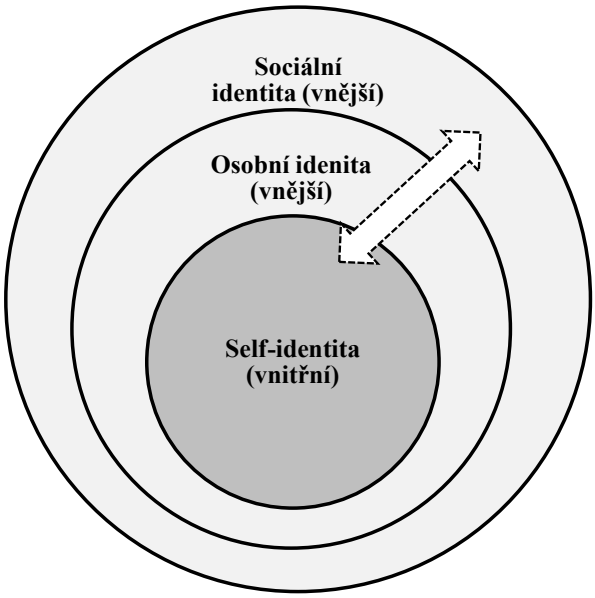

Schéma 6. Znázornění tří úrovní identity a jejich vztahu, jak o nich píše Goffman (2003)

Pojmem **sociální identita** jsou míněny kategorie a atributy, které se pojí se stereotypy (Goffman, 2003). Na základě těchto kategorií nebo typů lidí dokážeme předjímat totožnost druhých osob, to, kým jsou, jaké další skryté charakteristiky mohou mít, jak se k nám budou chovat nebo jak se máme chovat my k nim.[20] Prostřednictvím sociální identity přisuzujeme druhým i sobě členství v sociálních kategoriích nebo skupinách (policistka, běženec, vězeňkyně, rybář, chovanec ústavu atp.). Sociální identita jedince (to, kým je) je úzce svázána s jeho sociálním statusem (to, kam ve společnosti patří).

Pojmem **osobní identita** nemá Goffman na mysli identitu vnitřní (ego-identita nebo self-identita), ačkoli se v podobném významu v literatuře objevuje také. Osobní identitu vymezuje Goffman (2003) jako druhou z obou vnějších částí identity jedince. Tato však oproti sociální identitě zahrnuje řadu osobních a individuálních charakteristik dané osoby (nějaký punker × kamarád Pepa, který je punker). **Osobní identita** tedy také odkazuje k vnější identifikaci jedince, ovšem je „více na tělo". Jak uvádí Goffman (2003), je sice založena na sociální identitě, ale daleko více na osobních charakteristikách konkrétního jedince. Osobní identita zohledňuje jedinečnost dané osoby. Zároveň osobu začleňuje prostřednictvím specifických znaků mezi určité lidi nebo ji skrze jiné atributy od nich odlišuje. Z hlediska této knihy je pojetí osobní identity důležité především v osobních vztazích. Osobní sociální znalost stigmatizovaného zmírňuje sílu stigmatizujícího

20 Berger a Luckmann (1999) v podobných případech hovoří o **typifikacích**.

atributu a nechává vyniknout některým dalším osobním charakteristikám daného člověka. Ze sociální identity bývalý feťák se osobním kontaktem může stát osobní identita František – bývalý feťák a současný člen Sokola a …

Pojmem identita ega (self-identita) Goffman (2003, s. 123) vymezuje „subjektivní pocit vlastní situace a vlastní kontinuity a charakteru, který člověk získá v důsledku svých různých sociálních zkušeností". Vnitřní identita je úzce propojena s vnějšími identitami.

2.3.3.4 Rozmanitost vztahové zkušenosti stigmatizovaných

Goffmanova (2003) koncepce stigmatizace odhaluje rozmanitost světa a zkušeností stigmatizovaných. Z hlediska etopedie je otázkou, co z rozmanitých zkušeností dítěte s poruchou chování je využitelné pro intervenci do jeho situace.

Schopnost vnímat situaci a zkušenost stigmatizovaných jako různorodou, nejen negativní, otevírá příležitost najít faktory, které lze pozitivně využít v edukaci a intervenci. Podpůrné sociální vztahy jsou jedním z relativně opomíjených témat, která souvisejí s poruchami chování (srov. Matochová, 2014; Presová, 2014). Jak bylo zmíněno, pozornost intervenujících aktérů bývá zaměřena na problémovost projevů dítěte s poruchou chování, ale ta se výrazně projevuje právě ve vztazích.

Pro stigmatizaci jsou typické její diskreditující projevy, ale z hlediska edukace a intervence dětí s PECh je užitečnější zajímat se o její netypické stránky. Myslím tím formy a obsahy vztahů, které má stigmatizovaný s okolím a které mají i jiné než jen diskreditující důsledky.

Na tyto dimenze stigmatizace upozorňuje Goffman (2003, s. 29–43), když vedle tzv. normálů (osob bez stigmatu) píše o kategorii tzv. soucítících. Ty dále dělí na **zasvěcené** a na **našince**. Oba uvedené typy kategorií (resp. rolí, jež se s nimi pojí), jak o nich píše Goffman (2003), jsem již dříve analyzoval (Červenka, 2011). Zároveň jsem identifikoval typické charakteristiky reakcí vůči stigmatizovaným, které jsou na těchto rolích založeny: **reakce zasvěcená (podpůrná)** a **reakce odměňující (zhodnocující)**.

Zaměřuji se zde spíše na výkon těchto rolí než na typy samotné. Proto mohu uvažovat v intencích pojmů jednání, dynamika a proces. To nabízí možnost interpretovat uvedené tři kategorie osob (normálové, zasvěcení a našinci) jako tři typické postojové reakce vůči stigmatizovanému:

a) diskreditující reakce;
b) chápající/zasvěcená (ve smyslu **podpůrná**) reakce;
c) odměňující (ve smyslu **pozitivní zpětné vazby a pozitivního zhodnocení**) reakce.

O typu diskreditujících reakcí jsem referoval výše. Zaměřme se nyní na **našince**.

Našinci – sdílení zkušenosti se stigmatem

Podle Goffmana (2003) mají **našinci** podobnou zkušenost jako stigmatizovaný. Na vlastní kůži jsou obeznámeni s tím, co znamená **nést stigma**. Zda jde o stejné, či odlišné stigma, nebývá klíčové.

Rozvinu-li Goffmanovu úvahu o našincích dále, lze předpokládat, že od našinců se stigmatizovanému může dostat jak silné podpory, tak zhodnocení jeho osobnosti. Je ovšem třeba mít na paměti to, že v takovém případě stigmatizující atribut získává pozitivní význam, je kladně ohodnocen a v jistém ohledu se stává žádoucím atributem.

Z hlediska etopedické intervence může být taková situace problematická. Dítě totiž může svůj status „dítě z výchovného ústavu“[21] (*jsem pasťák*) chápat jako pozitivní označení a tento status je prostředkem k získání prestiže u vrstevníků. Problém může nastat navíc tehdy, když kolem takového statusu začne dítě organizovat svou identitu a odvozovat od něho své cíle a jednání.

Reakce našinců je tedy možno chápat jako **odměňující/oceňující**. Ve svých důsledcích mohou sehrát roli pozitivní zpětné vazby, která podporuje další rozvoj **problémového chování** a stabilizaci **problémové identity** dítěte.

Oceňující reakce okolí může být pro dítě atraktivní i proto, že mu nabízí např. v kontextu vrstevnické skupiny status **úplného lidství**, který byl stigmatizací zpochybněn. Může jít pak o faktor, který dále zesiluje jeho vazbu na skupinu našinců[22].

Zasvěcení – vhled do situace stigmatizovaného

Goffman (2003) vymezuje **zasvěcené** jako v podstatě „normální“ lidi, kteří se ovšem od ostatních normálů liší svou obeznámeností se situací stigmatizovaných. Typicky se zasvěceným stává člověk, který sdílí stigma se stigmatizovaným (např. otec toho, který zapálil stoh), nebo je s ním v úzkém kontaktu, například přátelé.

Z hlediska mého výzkumu je důležité, že výchovné profesionály je možno řadit ke zvláštnímu typu zasvěcených. Goffman (2003) tento typ charakterizuje také vhledem do situace stigmatizovaného, ovšem zasvěcení tento vhled získali v kontaktu se stigmatizovanými v rámci své profesní praxe. Výchovní

21 Děti z diagnostických nebo výchovných ústavů o sobě někdy hovoří jako o **pasťácích**. Odkazují tak na slangové označení těchto zařízení výrazem pasťák.

22 Srov. s Cohenovou teorií subkultury (1955).

profesionálové z výchovných zařízení pro děti s PECh mají příležitost být zasvěcenými. Zasvěceným v tomto ohledu může v různé míře být i sociální kurátor, policistka atp. Schopnost vhledu do situace a zkušenosti dítěte s poruchou chování je pro **zasvěcené** výchovné profesionály příležitostí, aby vnímali dítě celistvěji. Tento přístup otevírá možnost vnímat dítě jako člověka s celou řadou vlastností a zkušeností, nikoli pouze jako aktéra problémového chování. Status zasvěcených dává výchovným profesionálům dobré východisko pro informovanou intervenci, neboť je příležitostí k pochopení rozmanitosti individuálních charakteristik dítěte a jeho potřeb.

2.4 Osobnostní pojetí edukace dětí s poruchami emocí nebo chování

V předcházejících podkapitolách jsem rozebral situaci dítěte s poruchou chování a zaměřil jsem se na některé ze sociálních faktorů, které mohou hrát roli bariéry na cestě k dosažení edukačních cílů u dětí s PECh. Vymezil jsem tak problém a nyní se budu věnovat možným způsobům řešení. V této kapitole naváži na předcházející text a budu se věnovat přístupu, který může být cestou, jak naplňovat potřeby dětí s PECh, včetně těch, které se pojí s procesem stigmatizace nebo s důsledky odosobňujících postojů v jejich edukaci atp.

2.4.1 Navracení úplného lidství dětem s PECh

K uchopení cest, jak navracet **úplné lidství** stigmatizovaným, mi v této kapitole poslouží především myšlenky Thomase Scheffa, který se již desítky let ve svých pracích věnuje tématu nálepkování v souvislosti s tématem duševního onemocnění (srov. např. Scheff, 1966). To, že se zaměřuje na fenomén duševních onemocnění, nebrání spojení jeho úvah s tématem sociálně deviantního chování obecně, tím spíše je to na místě v souvislosti s tématem poruch chování, které bývá též uchopováno psychiatricky (viz např. MKN-10, 2008).

Automatické reakce na problémové chování

Scheff (2013) uvažuje o třech přístupech, které jsou reakcí na diagnózu „duševní choroba“: **labeling (nálepkování)**, **enabling (povzbuzování)** a **normalization (normalizace)**. „Labeling je ekvivalentem stigmatizace, která uděluje status ostudy (shameful status). Enabling uděluje hrdý status (pridefull status): ‚S tebou není nic v nepořádku.‘ Normalizace zaujímá zlatou střední cestu: máš problém, ale to není ostuda“ (Scheff, 2013a).

Scheff (2010b) varuje před automatickými reakcemi okolí na problémové chování. Na jedné straně taková reakce může vést prostřednictvím nálepkování

(labeling) k sociálnímu odmítnutí člověka, na straně druhé může dojít k bagatelizaci a neřešení situace či nekritickému sociálnímu ocenění (enabling).

Jelikož se v této knize věnuji inkluzivním přístupům k edukaci a intervenci do situace dětí s PECh, je na místě rizikový potenciál **automatických reakcí** podtrhnout[23]. Je dobré připomenout i problematiku **odosobňujících** postojů k dítěti (Helus, 2004), o nichž jsem se zmínil v souvislosti s **vymístěním úplného lidství**.

V případě **automatických reakcí** jde o přístupy, které jedince chápou nikoli prostřednictvím jeho individuality, nýbrž z hlediska jedné z jeho charakteristik – např. skrze příslušnost k určité skupině (Čech, dyslektička, homosexuál, vysokoškolačka, hrobník atp.). Automatické reakce jsou založeny na tom, že reagujeme nikoli na jedinečnost situace, ale především na nějaký výrazný neosobní hlavní znak[24], který při identifikaci svého nositele má tendenci na sebe stáhnout pozornost. Automatické reakce nerozlišují – působí zároveň na osobnost člověka i na jeho chování a tím situaci zjednodušují (nikoli však v praktickém smyslu slova). Nesou s sebou buď automatické sociální odmítnutí problémově chovajícího se aktéra (to v případě nálepkování/stigmatizace), nebo automatické sociální přijetí (to v případě enablingu, zmiňovaného Scheffem). Typickým reprezentantem automatických reakcí je výše diskutované nálepkování, resp. stigmatizace.

Výše jsem zmínil tři základní způsoby, kterými Scheff (2013) dělí reakce okolí na sociálně deviantní chování (labeling, enabling, normalization). Nyní se zaměřím na roli normalizační reakce v inkluzivně zaměřené edukaci/intervenci.

Enabling versus normalizace

Scheff (2010b) poukazuje na to, že v souladu s nálepkovací teorií (labelling theory) je představa, že je někdy vhodnější normalizovat ty, kteří přestoupí nevyřčená pravidla, než aby byli nálepkováni, zesměšňováni či odmítáni. Zároveň však dodává, že „to neznamená, že by mělo docházet k normalizaci vždy" (Scheff, 2010b, s. 2). Autor totiž upozorňuje na to, že nálepkování (labelling) na jedné straně, stejně jako normalizace na straně druhé jsou stejně nevhodné tehdy, pokud jsou automatickými reakcemi. „Automatická normalizace může vést k enablingu a automatické nálepkování může vést k sociálnímu odmítnutí" (Scheff, 2010b, s. 2).

23 Srov. s výše odosobňujícími postoji, které uvádí Helus (2004, s. 153).

24 Srov. s Hughesovým pojmem *master status* (dle Becker, 1991).

Z hlediska cílů této knihy je podstatné sdělení, že normalizace je užitečný proces, který může posloužit k pozitivní změně situace dítěte s PECh, ovšem nikoli za cenu popírání činů přestupujících normy nebo automaticky. K náležitému uchopení rizika spojeného s automatizovanou normalizací je třeba stručně přiblížit význam, v němž Scheff (2013a) pojem **enabling** používá.

K přístupu **normalizace** uvádí Scheff příklad ze vzdělávacího prostředí, kdy popisuje učitele matematiky, který na základní škole vedl děti k objevování a chápání matematiky. Šlo o učitele, který se snažil studenty ochránit před pocitem studu, pokud v hodině odpověděli nesprávně. Snažil se normalizovat odpovědi tím, že měl předem nachystané úvahy, které nesprávnost odpovědi interpretovaly jako záležitost zvláštní perspektivy pohledu na dané téma. Vyjadřoval tak sociální přijetí, které je v dlouhodobé perspektivě faktorem zlepšujícím prostředí školy. „Učitelé mohou učit tak, že dávají korektivní odpovědi bez shazování studentů: normalizace bez enablingu" (Scheff, 2010b, s. 5–6).

Zejména v případě dětí, u nichž byly identifikovány speciální vzdělávací (edukační) potřeby, bývá přístup automatických reakcí rizikový, ne-li kontraproduktivní. Má tendenci nivelizovat, a proto deindividualizovat situace a nerespektuje individuální odlišnosti a na ně navázané potřeby konkrétního dítěte (srov. např. s tématem konfekce v rámci oblékání). Připomeňme výše uvedený koncept informované intervence/edukace v etopedii, který vnímá individuální odlišnosti dítěte a při intervenci/edukaci respektuje edukační potřeby dítěte (srov. Vojtová & Červenka, 2011 aj.).

Normalizace jako cesta k navrácení statusu úplného lidství

V souvislosti s dětmi s PECh chápu normalizaci především jako proces „znormálnění" jejich identit, tj. proces jejich otevírání změně. Normalizaci situace dítěte s PECh tu nechápu z hlediska normativního přístupu jako proces, jehož hlavním cílem je odstranění problému. O normalizaci zde uvažuji v úzké souvislosti s problematikou vymístění úplného lidství. Proces normalizace identit dítěte s PECh chápu jako nedílnou, ač ne vždy záměrnou součást intervence, která může ve svém důsledku být protiváhou tendencím k uzavírání identit, jež s sebou nese nálepkování, resp. stigmatizace.

Normalizaci zde chápejme ve smyslu navrácení statusu úplného lidství dítěti s PECh tak, aby okolí respektovalo rozmanitost jeho osobnosti a zároveň aby dítě samo sebe takto vnímalo – tedy nikoli pouze skrze problémovou nálepku/identitu. Nicméně normalizace v tomto smyslu by neměla být enablingem (ve významu, jak ho vymezuje Scheff, 2013a) – tedy normalizací, která opomíjí jak individualitu dítěte a jeho situaci na jedné straně, tak reálnou či potenciální problematičnost jeho projevů na straně druhé. Mělo by jít

o vyjádření sociálního přijetí osobnosti dítěte, ne však automatickým přijetím problémového chování. Naopak, v souladu se Scheffovým (2013a) vymezením normalizace[25] je užitečné oddělit sociální přijetí dítěte od možnosti přijetí či odmítnutí jeho **chování**[26]. Dítěti jako osobnosti můžeme nabídnout sociální přijetí i přesto, že jeho chování odmítneme, a zároveň můžeme pracovat na změně chování tak, aby bylo vnímáno jako přijatelné.

Neutralizační techniky ve službách normalizace identit dítěte s PECh

Uvažujeme-li o normalizaci identit dítěte s PECh, je pro uchopení tohoto procesu a pro zvýšení teoretické citlivosti vůči němu užitečným nástrojem koncept technik neutralizace. Popsali je Sykes s Matzou (1957) a uvažovali o nich jako o rozmanitých způsobech, kterými se lidé snaží ospravedlňovat situační a příležitostná přestoupení sociálních norem (Liska, 1981, s. 93). Sykes s Matzou (1957) rozlišují pět typů neutralizačních technik: a) popření vlastní odpovědnosti; b) popření újmy nebo škody; c) popření oběti; d) odsouzení toho, kdo soudí; e) odvolání se k vyšším hodnotám, na vyšší zájem.

Jak vidno, jde v podstatě o různé formy „racionalizace odchylného chování", jejichž hlavní funkcí je neutralizovat vliv „běžných sociálních norem a hodnot, které na delikventa obvykle působí". Sykes s Matzou na základě svých výzkumů předpokládají, že aktéři přestupující normy „uznávají" alespoň část daného sociálního řádu a že chování přestupující normy u nich způsobuje pocity viny či studu (Baratta, 1995, s. 53). Podle obou autorů je flexibilita sociálních norem větší, než se zdá. To je také důvodem existence společensky přijatelných způsobů ospravedlnění (zejména) příležitostných či situačně podmíněných přečinů (Liska, 1981, s. 93).

Neutralizační techniky tak aktérům umožňují odolávat morálním apelům konvenční společnosti, což jim dává prostor pro překračování norem. Sykes s Matzou považují techniky neutralizace za jazykové strategie, s jejich pomocí se aktéři přestupující normy snaží sladit svět nekonvenčních hodnot se světem konvenčním a otupit tak tlak sociální kontroly (Pfohl, 1994, s. 305–306). Jednotlivé techniky neutralizace mohou těžit z rozmanitých předpokladů o důvodech chování přestupujícího normy: z nedostatečného záměru jednat nekonvenčně, z duševní choroby aktéra činu nebo z důvodu sebeobrany (Liska, 1981, s. 93).

25 „Normalizace zaujímá zlatou střední cestu: máš problém, ale to není ostuda" (Scheff, 2013a).

26 Srovnejme s pojmem **bezpodmínečné přijetí**, který se prolíná dílem Rogerse. Nykl připomíná, že „Carl Rogers zjistil, že jistý vztah mezi dvěma osobami vede k psychickému růstu, že dopomáhá člověku k sebedůvěře a sociální dospělosti". Takový vztah je podle Nykla „základním prvkem navázání důvěrného vztahu všeobecně a vytváří základy pro další možný proces růstu osobnosti a konstruktivní změny" (Nykl, 2012, s. 33–34).

Z výše uvedeného je patrné, že techniky neutralizace jsou tradičně vymezovány jako prostředky neutralizace/normalizace vlivu sociální kontroly, čímž mohou pomoci zmírňovat pocit viny, studu a usnadňovat tak chování přestupující normy. Techniky neutralizace reprezentují v rámci teorií sociálních deviací tzv. naturalistický přístup, který při studiu sociální deviací zohledňuje subjektivní hledisko aktéra a význam, který svému chování aktér přisuzuje (Hrčka, 2001). Podle Hrčky však techniky neutralizace mohou posloužit i lidem z okolí aktéra přestupujícího normy proto, aby jeho činy předefinovali. Mezi tyto osoby mohou patřit jak jeho blízcí (příbuzní, přátelé, známí), tak někteří z aktérů kontroly (výchovné profesionály nevyjímaje), kteří dokonce mohou určité formy neutralizací vytvářet a aktéra učit, jakým způsobem je používat. Hrčka zde má na mysli zejména osoby, které nějakým způsobem sdílejí s aktérem stigma spojené s jeho činy přestupujícími normy nebo pomáhají aktérům či jejich blízkým překonat pocity viny (psychologové; Hrčka, 2001, s. 139).

V kontextu této knihy je podstatné, že princip, na němž stojí neutralizační techniky, lze využít nejen k vhledu do situace aktéra chování přestupujícího normy, ale i k porozumění jeho motivaci. Ve světle procesu destigmatizace či normalizace lze některé z principů technik neutralizace využít coby sociálně přijatelné způsoby redefinice situace a projevů dítěte s cílem usnadnit jeho sociální přijetí. Neutralizace tu není cílem, ale pouhým prostředkem k otevírání se změně identit dětí s PECh. Spolu s tím není **navrácení úplného lidství** řešením problematické situace jako takové, ale lze ho chápat jako jednu z podmínek a příležitost pro změnu.

V rámci normalizace identit dítěte s PECh nahlédněme neutralizační techniky jako možný prostředek inkluzivně zaměřené etopedické intervence. Například tím, že se zdůrazní některé z charakteristik situace či osobnosti dítěte, může být podpořeno vnímání i jiných než jen negativních charakteristik dítěte, čímž může být podpořen i proces pozitivní změny jako takové. Nejde o způsob zastírání problematické povahy situace, ale o způsob uvolnění prostoru pro pozitivní změnu situace, cestu k legitimizaci poskytnutí solidarity dítěti (podpora, pomoc, provázení) a v neposlední řadě i k legitimizaci sociálního přijetí dítěti.

Techniky neutralizace později v analytické části monografie využiji jednak jako inspiraci k hlubšímu uvažování o cestách, jak normalizovat identity dítěte s PECh, a jednak jako způsob, jak zvýšit teoretickou citlivost vůči datům.

2.4.2 Osobnostní pojetí výchovy a vzdělávání

Cíle výchovy, které jsem uvedl na začátku druhé části knihy (srov. *Prohlášení ze Salamanky*, *Bílá kniha*), souvisejí s tím, co Helus (2004) označuje jako **obrat**

k dítěti.[27] Jde o změnu perspektivy a přístupu k dětem a jejich edukaci s důrazem na takové charakteristiky, jako jsou vývojové a rozvojové možnosti dítěte, jeho zvýšená senzitivita a spontaneita, která je interpretována jako vyjádření tvořivého elánu individuality. Právě tyto charakteristiky „se mají rozvinout a přejít do dospělosti jako její cenná součást". Pedagog by měl dítěti pomáhat z těchto vkladů, potenciálů, co nejvíce zužitkovat pro dospělost (Helus, 2004, s. 80).

Základní postoj, který bude pedagogy „orientovat na to nejdůležitější, na co je třeba v přístupech k dítěti dbát", charakterizuje Helus (2004, s. 91) zaměřením na tři základní body[28]:

1. odkázanost;
2. vývojové směřování dítěte;
3. vývojové potenciality.

Odkázanost

Helus vymezuje tento pojem jako odkázanost dítěte na druhé lidi, kteří naplňují řadu jeho potřeb (biologické, potřeby lásky, potřeby sociální a kulturní, potřeby edukační atp.). Na jedné straně lze odkázanost chápat jako výraz **pasivity dítěte**, na straně druhé jako výraz **aktivního projevu**.

Odkázanost ve smyslu pasivity dítěte směřuje k pojetí dítěte jako k objektu, kdy jeho vlastní aktivita není pro edukaci podstatná. Toto pojetí výchovy je autoritativní. „Aktivní jsou v tomto smyslu lidé z jeho okolí (pedagog, rodič), kteří vědí, jak využít odkázanosti dítěte k tomu, aby náležitě reagovalo, a kteří ho vedou k náležitým důsledkům" (Helus, 2004, s. 92).

Odkázanost ve smyslu aktivního projevu odkazuje k přístupům, které dítě chápou jako **výchozí subjekt vlastní aktivity**. Okolí tuto aktivitu respektuje, pomáhá ji rozvíjet a „nabízí své cíle dítěti k přijetí tak, aby se jimi mohlo co nejlépe rozvíjet". Pro tento přístup je charakteristická dialogičnost vychovávajících a dítěte. Takový vztah předpokládá „nejen profesionalitu, ale také pedagogickou lásku a důvěryhodnost". Na vychovávající klade tento přístup vysoké nároky, ale je také „pro rozvoj osobnosti příznivý". Pro děti obecně je důležité, aby tyto nároky byly dodrženy, jinak hrozí, že „dítě ztratí orientaci svého vývoje a převáží v něm bezcílná, impulzivní chtění, která budou taktéž vážným nebezpečím pro jeho osobnostní rozvoj" (Helus, 2004, s. 92–93).

27 V kontextu osobnostního pojetí edukace je dobré zmínit dvě různá pojetí přístupu k výchově/vzdělávání jedince, která diskutuje Pelikán (1997). Prvním z nich je pojetí **autokratické**, druhým pak pojetí **pedocentrické**, které se blíží osobnostnímu pojetí.

28 V přepracované a doplněné knize (2009) Helus formuluje nikoli jen tři, nýbrž čtyři základní specifické osobnostní kvality dítěte. Vedle **odkázanosti**, **vývojového směřování** a **bohatství rozvojových možností** uvádí ještě **otevřené prožívání** (Helus, 2009, s. 108).

Směřování

Směřování dítěte je propojené s odkázaností, neboť „dítě směřuje k tomu, aby se ze své odkázanosti vymaňovalo" (Helus, 2004, s. 93).

Směřování lze rozdělit do tří základních směrů (Helus, 2004, s. 93–94):

- **k dospívání a dospělosti**;
- **k sebepojetí a autentickému sebevyjádření** (orientace v tom, kým je, co umí a co ne, co si o něm myslí druzí atp.);
- **ke svébytné nezávislosti** (cesty k vymanění se z odkázanosti, přejímání odpovědnosti atp.).

Potenciality

Helus podotýká, že dětství je charakteristické řadou omezení v možnostech a v porovnání s dospělými to působí jako určitá nedostatečnost. Pozitivní interpretací dětství je „bohatství potencialit růstu a rozvoje" (Helus, 2004, s. 94). Potencialitami chápejme kvality osobnosti, jako je být šťasten, vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie, vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí, vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou, přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle, brát na sebe odpovědnost a dostát jí v konfrontaci s obtížemi (Helus, 2004, s. 95).

Spolu s obratem k dítěti a osobnostním pojetím výchovy se do centra pozornosti dostává individuální potenciál, který každé dítě a mladý člověk v sobě nese. Tyto tendence v pedagogice jsou provázeny i respektem vůči individualitě osobnosti každého vychovávaného/vzdělávaného jedince. Z hlediska edukace dětí s PECh je toto podstatná zpráva, neboť jejich situace stejně jako charakteristiky spojené s poruchou chování vyvolávají v okolí spíše opačné tendence. Tím však vznikají nové edukační potřeby dětí s PECh. Potřeba, aby pedagogové přistupovali k dětem s perspektivou osobnostního pojetí, je jednou z nich.

Osobnostní pojetí je přístupem, který se blíží Pelikánovu (1997, s. 72) pojetí pedocentrické edukace, které „vychází především z dítěte, z jeho osobnosti, přání, zájmů, vnímání života". Dítě není vnímáno jako objekt pedagogické manipulace, ale jako svébytná bytost hodná respektu a nadaná potenciálem dalšího vývoje. Pelikán však jedním dechem dodává, že „**respektování osobnosti** dítěte by především **nemělo znamenat plné podřízení se mu**" (Pelikán 1997, s. 72–73; zdůraznění původní).

Na závěr této podkapitoly ještě uvedu sedm zřetelů, které je podle Heluse (2004) nutné brát v úvahu v rámci osobnostně pojaté výchovy:

- zřetel k celistvosti – osobnost jako celek;
- zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování;
- zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost;
- zřetel k pohlaví/genderu – osobnost jako muž, či žena;
- zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření;
- zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda na sebou samým;
- odosobňující postoje ve vztahu k dítěti a jejich kritika.

Helus zde jasně a stručně vymezuje podmínky pro osobnostně pojatou výchovu a vzdělávání. Ač Helus píše obecně o dětech, rovněž z hlediska edukace dětí s PECh lze drtivou většinu těchto zřetelů chápat jako cestu k naplňování jejich potřeb.

2.4.3 Informovaná intervence jako 3P intervenční koncept

Diskutované osobnostní pojetí edukace stojí na specifickém vztahu mezi pedagogem a dítětem. Téma vztahu bylo i stěžejním tématem předcházející knihy (Červenka, 2014), na niž tato publikace navazuje. Věnoval jsem se v ní především tématu **intervenčního vztahu** a rolím, které mu v rámci intervence participanti přisuzovali. Rovněž jsem diskutoval **proinkluzivní intervenční vztah**, který staví především na pozitivních postojích vůči dítěti a směřuje k naplnění jeho potřeb. V této souvislosti jsem zkoumal role vztahů, které hrají roli v rámci informované intervence (srov. Vojtová & Červenka, 2011). Tuto koncepci vysvětlím nyní.

Výše jsem uvedl, že vedle intervenčních strategií orientovaných na zájmy dítěte jsou v praxi hojně užívány strategie zaměřené na zájmy společenského okolí. S Věrou Vojtovou (Vojtová & Červenka, 2011) jsme tyto dvě perspektivy označili jako **3P** (pomoc, podpora, provázení) a **3R** (represe, restrikce, resocializace) intervenční strategie. Právě 3P intervenční koncept je klíčovým prvkem tzv. informované (inkluzivní) intervence. Ta se zaměřuje na naplňování individuálních potřeb dětí, které jsou vyvolány jejich odlišnostmi. Samotné potřeby jsou pak východiskem pro plánování intervence samotné (Vojtová & Červenka, 2011).

Ke svým cílům se informovaná intervence vydává třemi po sobě jdoucími kroky. **Prvním** krokem je identifikace charakteristik, resp. odlišností dítěte. Zejména se jedná o problematické odlišnosti, které v situaci dítěte s PECh mohou působit jako překážka. Podstatný je **druhý** krok, v němž jde o interpretaci

individuálních odlišností optikou potřeb dítěte. Jinými slovy, individuální odlišnosti jsou potenciálním základem individuálních potřeb dítěte, které je třeba naplnit, aby se neutralizovala problematičnost odlišností, což by mělo vést k otevření edukační cesty dítěte. Ve druhém kroku jsou právě tyto potřeby formulovány. Takto formulované potřeby jsou využity ke **třetímu** kroku. Tím je plánování a posléze i realizace samotné intervenční strategie.

Schéma 7. Tři fáze edukační strategie v rámci informované intervence

Individuální odlišnosti dítěte nejsou v rámci informované intervence primárně chápány jako problém, nýbrž jako její prostředek. Vedou k odhalení a formulaci edukačních potřeb dítěte. Jinými slovy, abychom dosáhli v rámci intervence efektivity, musíme být informováni o odlišnostech dítěte, což nám umožní formulovat jeho potřeby a zaměřit se v intervenci na jejich naplnění. Respekt k individuálním potřebám dítěte je předpokladem k tomu, abychom intervenci mohli nazývat inkluzivní (Červenka, 2011). Toto jsou důvody, proč takovou intervenci nazývat (inkluzivní a) informovanou.

Trojici kroků informované intervence není třeba chápat pouze lineárně, jak je zobrazena ve schématu č. 7. Možné je i cyklické pojetí, které je znázorněno ve schématu 8.

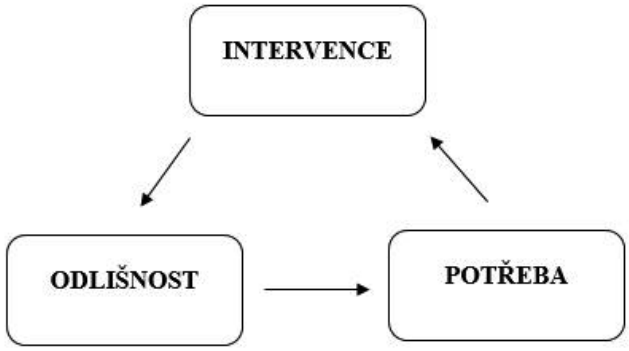

Schéma 8. Cyklická triáda kroků informované intervence

Cyklické uvažování o procesu informované intervence stojí na představě, že po realizaci **třetího** kroku, tj. intervence, dochází k ovlivnění situace dítěte s PECh a tím i k ovlivnění jeho individuálních odlišností. Pokud je situace

dítěte stále neuspokojivá, je možné na aktuální stav reagovat dalším intervenčním cyklem. Cyklické pojetí tří fází informované intervence zdůrazňuje dynamickou povahu nejen intervence samotné, ale i předmětu jejího působení – dítěte a jeho situace. Představa, že jednorázový intervenční zásah situaci uspokojivě vyřeší, není vždy adekvátní.

Ke stručnému shrnutí rámce a cílů konceptu informované (inkluzivní) intervence dobře poslouží citát, v němž Pelikán (1997, s. 66) uvažuje o své představě výchovy a vzdělávání: „[…] nejdůležitější pro výchovu je vytvoření podmínek, ve kterých se chce samo dítě nebo mladý člověk zdokonalovat, pracovat na sobě, podmínek, ve kterých se z objektu výchovy stává jeho subjektem."

Pelikánův citát trefně vystihuje rámec i cíle způsobu uvažování v této knize. Proto se dobře hodí jak k uzavření poslední z kapitol věnovaných teoretickým východiskům výzkumu, tak jako přechod k analytické části, která představí jeho výsledky a závěry.

3 POTŘEBY DĚTÍ S PECH OČIMA VÝCHOVNÝCH PROFESIONÁLŮ

Třetí část knihy je částí závěrečnou a zároveň jejím jádrem. Představuje výsledky a závěry analýzy datového materiálu. Je členěna na čtyři části, jejichž obsah nyní krátce představím. Obsah třetí kapitoly bude postupnou odpovědí na výzkumné otázky druhé fáze výzkumu:

- Jaká je povaha proinkluzivního intervenčního přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh?
- Jaké jsou podle participantů potřeby dětí s PECh, o jejichž naplnění by mělo být v rámci intervence usilováno?

První tři části této kapitoly se týkají druhé výzkumné otázky. Čtvrtá část, která je shrnující, směřuje k odpovědi na první výzkumnou otázku.

První část – kapitola *3.1 Nejsou ničím jiné, jenom…* Její název charakterizuje přístup vůči dětem s PECh, který někteří z participantů v rozhovorech výslovně vyjadřovali. Jejich slova poukazují na to, že oni sami nevnímají děti s PECh jedině a pouze prizmatem jejich problémovosti. Naopak, dobře si uvědomují i jiné z charakteristik osobnosti dětí, než jsou ty problémové. Významnou roli zde hraje dlouhodobý a intenzivní kontakt participantů s těmito dětmi, který nezřídka vede k navazování vzájemných osobně laděných vztahů. Svou roli zde hraje i profesní zkušenost výchovných profesionálů, skrze niž se stávají **zasvěcenými**[29] do zvláštní životní situace těchto dětí. Výchovní profesionálové tak mají příležitost i prostor upozadit ony problémové charakteristiky dítěte a vnímat dítě především jako osobnost. Je to prostor pro vnímání dítěte nikoli pouze jako nositele problémového znaku[30] či člena imaginární kategorie „problémoví". Je to prostor pro vnímání problémových projevů dětí prostřednictvím individuality jejich osobnosti a z hlediska řady dalších jejich individuálních rysů. Jinak řečeno, výchovní profesionálové mohou vnímat problémy dítěte prizmatem jeho osobnosti a nikoli osobnost prizmatem problému. Tím samozřejmě nedochází k tomu, že by se problémový charakter situace dítěte ztratil, je pouze uchopen jinak.

29 Srov. s Goffmanovým (2003) konceptem **zasvěcených** – viz teoretický rámec.

30 Srov. s konceptem hlavního statusu (master status), o němž referuje Becker (1991).

Osobněji laděný pohled na děti narušuje běžné stereotypní představy, které bývají s dětmi z výchovných zařízení spojovány. Takovou zkušenost vnímám kupříkladu u studentů etopedie, kdy během výuky společně reflektujeme jejich první zkušenosti s prostředím školských výchovných zařízení a s dětmi v nich pobývajícími. Představy studentů bývají před zahájením jejich odborných praxí, a tedy i před kontaktem se skutečnými dětmi s poruchou chování zatížené silnými negativními stereotypy. Studenti popisují prožívání obav z kontaktu s těmito dětmi, nejistotu a někdy až strach z toho, co je může potkat, jak se mají k těmto dětem chovat nebo jak se ony budou chovat k nim. O to zajímavější jsou pak jejich zkušenosti po několika prvních setkáních. Hovořívají o tom, že **se s těmi dětmi dá normálně mluvit, že na nich není vlastně ani poznat, že mají poruchu chování** apod.

Mělo by jasně zaznít, že téma **nejsou ničím jiné, jenom…** nemá vést k relativizaci závažnosti činů, kterých se tyto děti dopustily, nebo ke zlehčování situací, v nichž se nacházejí a které lze považovat za obtížné životní situace. Toto téma též nemá být prostředkem k romantizaci tématu **problémových dětí** a prostředí pasťáků. Téma je nástrojem ke zdůraznění mnohovrstevnatosti reality a různorodosti zkušeností lidí, kteří se v prostředí školských výchovných institucí pohybují – ať v profesních rolích (jako výchovní profesionálové), nebo v roli těch, kteří do nich byli umístěni (jako děti). Uvědoměním si této různorodosti se nám otevírají další prostory pro realizaci informované intervence v etopedii.

Intervenční proces v etopedii je hlavní tematickou linií knihy a téma edukačních potřeb je úhelným kamenem, či chceme-li optikou, která směřuje pozornost k charakteristikám, jež participanti dětem s PECh přisuzovali. Pojem potřeba představuje způsob, jímž lze přeložit rozmanité individuální charakteristiky dětí s PECh do jazyka praxe tím, že je nahlédneme skrze jejich dopad do života dítěte. Zde jsou relevantní zejména takové charakteristiky, které v životě dětí s PECh představují překážku, nebo naopak zdroj pro rozvoj jejich individuálního potenciálu. Charakteristiky dětí s PECh mohou být rozmanité, ale ne všechny jsou z hlediska edukace dítěte či intervenčního procesu relevantní. Edukační potřeby však reflektují kontext intervenčního procesu: naznačují, co je třeba udělat, ukazují směr a cíle intervence.

Stěžejním tématem druhé a třetí části této kapitoly je téma potřeb, a to ve dvou podobách reprezentovaných těmito názvy: *3.2 Potřeba nastavování hranic* a *3.3 Potřeba otevírání identit a perspektiv*. Během analýzy datového materiálu jsem na konci první fáze vytvořil na 40 kódů, které se vztahovaly jen k tématu potřeb dětí s PECh. Jelikož se některé z nich významově překrývaly (např. kód „potřeba hranic“ a kód „potřeba mantinelů“), začal jsem je nejprve slučovat. V rámci hledání podobností mezi obsahem kódů (resp. úryvků,

kterými byly kódy reprezentovány) jsem začal kódy třídit do několika kategorií. Ve výsledku vznikly dvě hlavní kategorie kódů, které se zdály být v datech nejvýznamnější, neboť slučovaly nejvíce kódů a z datového materiálu vyčnívaly. Tyto kategorie reprezentují témata **hranice** (resp. **nastavování hranic**) a **perspektivy** (resp. **otevírání perspektiv**).

Pro tuto knihu je podstatné, že obě témata reprezentují kódy nejvíce sycené daty a že obě témata z dat „vystoupila" jako nejvýraznější z hlediska své důležitosti pro **proinkluzivně** zaměřený intervenční proces v etopedii. Prostřednictvím obou témat snáze uchopíme potřeby dětí s PECh, o nichž participanti hovořili buď přímo, nebo jsem tímto způsobem jejich výroky interpretoval. Představu participantů o edukačních potřebách dětí s PECh můžeme chápat jako součást jejich představ o cílech etopedické intervence.

Témata **nastavování hranic** a **otevírání perspektiv** jsou mezi participanty v souvislosti s etopedickou intervencí vnímána jako podstatná – jistě zdaleka ne jako jediná důležitá, ale jako podstatná. Jak si postupně ukážeme, nelze obě témata chápat v úzkém, nýbrž právě naopak pokud možno v širokém smyslu slova. Nedotýkají se totiž pouze edukačních potřeb a cílů intervence. Naznačují i mnohé o pohledu výchovných profesionálů na děti s PECh a o jejich přístupu k nim.

Čtvrtá část této kapitoly je shrnující. Jejím ústředním tématem bude tzv. **osobnostně-celostní přístup** výchovných profesionálů k dětem s PECh. V kapitole je nejvíce patrná návaznost na první monografii, neboť se vztahuje k tématu proinkluzivního intervenčního vztahu a rozvíjí je.

3.1 „Nejsou ničím jiné, jenom…"

Jedním z původních záměrů výzkumu bylo zjistit, jak se výchovní profesionálové dívají na děti s poruchou chování, jaké vlastnosti a charakteristiky jim přisuzují, jak o nich hovoří a co z toho vyvozují z hlediska intervence v etopedii a dalšího života dětí. Ve chvíli, kdy jsem téma **nejsou ničím jiné, jenom…** v datech identifikoval, jsem si uvědomil, že jsem ho nepředpokládal. Postupně se začalo ukazovat, že jde o nosné téma, které otevírá pohled do části profesního života výchovných profesionálů, o níž se v učebnicích etopedie nedočteme. Začal jsem si záhy uvědomovat, že toto téma nepojednává pouze o tom, **jaké** charakteristiky dětem participanti přisuzují, ale že **reprezentuje specifický přístup**, který zaujímali vůči dětem s PECh. Tento přístup se v řadě rozhovorů více či méně výrazně objevoval.

Ač jsem si tématu **nejsou ničím jiné, jenom…** začal všímat už během prvních rozhovorů, výrazně se objevilo v rozhovoru s participantem P7, který na mou otázku *V čem se děti, které tu máte, liší od ostatních?* odpověděl:

> *Já mám pocit chvilkama, že* ***nejsou ničím jiní***. ***Jenom****, že maj prostě trošku jinačí… měly jinej režim, jiný pravidla… neměly to, teda to je můj osobní názor, neměly to jakoby jasně daný, si teda myslím. Je teda pravda, že i když děti můžou to mít jasně daný, tak stejnak můžou jakoby vybočit. To de facto nikdo neví. Ale* ***spíš si myslím, že nejsou v ničem jiný***. ***Jenom*** *se s nima jakoby musí asi trošku jinak pracovat, což je jakoby jasný.* (P7)

Byl to právě tento rozhovor a úryvek, který mne přivedl blíže k tématu **nejsou ničím jiné, jenom…** Jak se posléze ukázalo, participant P7 tu vystihl podstatu přístupu, který sdílí s řadou dalších participantů. Vnímají podobnosti a zároveň si jsou vědomi odlišností dětí s PECh od druhých dětí. Participant P7 z odlišností podtrhl odlišnost projevů, které neodpovídají „běžným" normám „*mají jinej režim, jiný pravidla*". Tím, že zmínil, že „*se s nima musí asi trošku jinak pracovat*", dal najevo, že si **zvláštní edukační potřeby** těchto dětí dobře uvědomuje.

Z dalších charakteristik dětí s PECh participant P7 například uvedl **specifické poruchy učení** „*maj různý dys*"[31]. Jde vlastně o charakteristiku některých dětí s PECh, která je odlišuje od jiných dětí, ale zároveň jde o charakteristiku, kterou tyto děti sdílejí s řadou dětí bez problémů v chování.

> *Já bych to spíš viděl tak jako, že* ***si myslím, že nejsou relativně v ničem jiný***. *Asi jakoby…* ***to, že vobčas maj různý dys, tak to jako beru, to teďka mám taky chvilkama takovej pocit, že to má v uvozovkách každej druhej****, já když jsem chodil na základku, si vzpomínám, že, nevím, jak to teda máte vy nebo si to pamatujete, ale já si to pamatuju, že v ročníku jsem měl ve třídě jsem měl spolužáka, kterej byl myslím, že dyslektik, mám pocit… Já už teďka nevím… a ten byl jakoby jinej z třídy…* (P7)

Je zajímavé, že P7 zmínil ony dyscharakteristiky jako distinktivní vzhledem k ostatním dětem, ale zároveň jejich odlišující význam relativizoval. U charakteristiky, které v minulosti činily ze svého nositele někoho výjimečného „*a ten byl jakoby jinej z třídy*", se v současnosti jejich odlišující potenciál oslabuje. Vysvětlení této změny, kterou P7 popisuje, může souviset jednak s tím, že jsou tzv. dysporuchy častěji diagnostikovány. Na druhé straně to může souviset i s trendem integrace/inkluze dětí s dysporuchami a s individualizací jejich výuky v prostředí běžné třídy.

Vraťme se však zpět k ústřednímu tématu kapitoly. Podobně přímo vyjádřený postoj jako P7 svými slovy prezentoval i participant P12.

> *Já myslím, že* ***jsou stejné v mnoha věcech***. *Jo, můžou být úplně stejně egoistické, můžou mít jako v sobě stejné množství agresivity… Akorát* ***možná ty věci jako míň zvládají****, jo, nebo ty jejich jako mechanismy nějaké zvládací*

31 Odkaz na typy tzv. specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie aj.)

> *nefungují možná úplně nejlíp.* ***Asi spíš jde o to, jak s tou situací naloží, nemyslím si, že dělají něco úplně velmi rozdílného od toho, co by dělala… co dělají vrstevníci****…* (P12)

Charakteristiky, které participant P12 v úryvku předložil, bývají s dětmi s PECh typicky spojované (**egoismus**, **agresivita**) – rozhodně bývají častěji používané při charakterizaci dětí s PECh než dětí bez PECh. Participant P12 přitom stejné charakteristiky spojuje i s jinými dětmi. Vysvětluje to rozdílem ve zvládání situací mezi dětmi s PECh a bez nich. Děti bez PECh zkrátka projevy těchto charakteristik dovedou lépe zvládat – ať je tím míněna schopnost skrývat je před druhými, nebo schopnost komunikovat je s druhými tak, aby byly interpretované jako legitimní, či alespoň jako neutrální. **Míra schopnosti zvládání (coping stategies)** se tak podle P12 jeví **jako podstatnější odlišující charakteristika** než některé z charakteristik typicky spojovaných s dětmi s PECh. Zmíněný egoismus či agresivitu tak participant P12 nevnímá jako reprezentanty charakteristik navázaných na poruchu chování jako takovou. Spíše jim přisuzuje roli dispozice, která potenciálně predisponuje dítě k rozvoji poruchy chování. Za mnohem vlivnější charakteristiku pro rozvoj PECh, zdá se, považuje **nízkou míru schopnosti zvládání**.

Participantka P6 zvolila za účelem zdůraznění podobností dětí s PECh s ostatními dětmi mnohem širší platformu než výše citovaní participanti. Důraz položila na charakteristiku dětí s PECh coby **dětí**. Podtrhla tak význam, který vývojovým charakteristikám těchto dětí přisuzuje. Lze odhadovat, že v přístupu k těmto dětem jde o hlavní charakteristiku, jejíž optikou k nim přistupuje.

> *Co tady máme za děti?* ***No já bych hlavně řekla, že tady máme děti. To je asi takovej jako základ. To pro mě nejsou chovanci, svěřenci, prostě jsou to děti.*** *Pro mě jsou to* ***děti jako každý jiný,*** *ehm… já si myslím, že se jako nějak enormně od běžných děti nelišej…* ***Nejvíc tady máme děti, co prochází pubertou****.* (P6)

Dále pokračovala výčtem některých rysů, typicky spojovaných s dospíváním.

> […] *jsou třeba ehm… náladoví, anebo maj pocit, že jim dospěláci nerozumí tak, jak oni by chtěli, nebo zase nekomunikují tak, jak by si dospěláci představovali, že by jako mohli. Že jsou to věci, který vychází právě z toho vývoje, že jako jsou v pubertě a prostě i jiný děti, který vyrůstaj normálně v rodinách, tak prostě se chovaj v určitých situacích stejně jako ty naše děti… Takže v tom bych řekla, že maj společný…* (P6)

Podobně se vyjadřovala participantka P3. Podle ní řeší děti s PECh často stejné životní zkušenosti jako jiné děti.

> […] ***mají každý svůj, svoji bolest, svůj problém…*** ***ještě navíc mají věkový charakteristiky, třeba v těch patná…*** ***šestnácti, raná adolescence…*** ***nedůvěry a všeho ostatního, co k tomu, co k tomu náleží…*** *Jaký problémy mají děti ve středních školách, jako v tomto věku?* (P3)

Participant P7 implicitně odkazoval na vývojové podobnosti a na s nimi spojené potřeby dívek „*v tomhlectom věku*" bez ohledu na to, zda mají, či nemají PECh.

> […] *„Ty jo, tobě to sluší. To vypadá dobře." A ty holky, v* ***tomhlectom svým věku****, ony to potřebujou slyšet.* (P7)

Participantka P3 specifika projevů dětí s PECh připodobňovala k projevům „běžných" dospělých, čímž jejich podobnost s ostatními dětmi ještě podtrhla.

> *A to jako ty* ***naše děti*** *navíc ještě, to jako si vzpomeňme na sebe, v* ***tomto jsme byli úplně stejní****, že ty naše děti jsou NAŠE* [zdůrazňuje] *děti… že* ***to je naše zrcadlo. Ty tady nepadly z Marsu,*** *jo?* […] *A samozřejmě že oni si hledají svoje cesty, jako v určitým věku si začnou hledat svoje cesty* […] *a to je dobře,* ***to je dobře, poněvadž by nebyl vývoj****, jo? Ale pojďme je naučit, že aby to bylo bezpečný i pro ně…* (P3)

Úryvek lze interpretovat i jako vyjádření osobní blízkosti, kterou participantka P3 pociťuje vůči dětem, s nimiž pracuje. Její příklad reprezentuje obecnější postoj, který se mezi výchovnými profesionály objevuje. Participantka P3 hovořila o „našich dětech". Toto sousloví či jeho variace se v praxi objevuje v podobě přivlastňovacího zájmena **naše**. Výchovní profesionálové jím na jedné straně vyjadřují to, že se o děti starají právě oni. Na straně druhé, a to je zde podstatné, v těchto slovech můžeme tušit jistou sounáležitost s těmito dětmi a blízkost vztahu k nim a snad i více než jen formální pocit zodpovědnosti za ně.

Participantka P3 v úryvku poukazuje i na vývojové souvislosti problémových projevů jako něčeho v jistém smyslu normálního. Podobně uvažoval i participant P2a, když připomněl závěry výzkumu SAHA (srov. Sobotková a kol., 2014), které naznačují, že projevy tzv. rizikového chování se stále více stávají normou v průběhu dospívání dětí v naší společnosti.

> ***Z toho výzkumu*** *celoevropského* ***vyplynulo****,* ***že padesát procent dětí*** […] ***takže v této věkové kategorii padesát procent dětí vykazuje rizikové chování.*** *Jo? To znamená, že přišly do kontaktu s alkoholem, drogami… měli tam postižené i nějaké násilí nebo nějakých jednání, jo?… rvačky a podobně.* ***Padesát procent! To znamená, že teda už to není nějaká marginální,*** *řekněme,* ***skupina, ale je to poměrně velká masa.*** *Řekněme, ale abych vás moc nestrašil,* ***oni*** [výzkumníci projektu SAHA] ***celou tu věc jako připisují vývojovým vlivům nebo rysu, vývojovému rysu tohoto věkového období. Že u většiny dětí to odezní. Řekněme do těch osmnácti let je to na úrovni experimentu*** *a do těch osmnácti let většina těch dětí jako se prostě přestane, řekněme, chovat, lidově řečeno, a jen minimum zase ta marginální skupina u těchto projevů, řekněme, setrvá.* (P2a)

Výzkumná zjištění týmu SAHA, o nichž P2a referuje, naznačují, že situace je stále složitější. Tzv. antisociální chování je obecně považováno za součást vývoje v adolescenci a výsledky výzkumu SAHA „tento postoj do určité míry podporují" (Sobotková a kol., 2014, s. 117).

Charakteristiky, které byly v minulosti přisuzovány situaci poruchy chování, se poznenáhlu stávají charakteristikami, které se začínají objevovat v souvislosti s vývojovým obdobím dospívání. Na jedné straně tak bude obtížnější identifikovat povahu situace dítěte (normální vývoj × porucha chování). Na straně druhé ztratí rizikové chování punc problému jako takového a s tím i výrazně stigmatizující účinek a stane se z něj spíše potenciálně rizikový faktor, který nutně nemusí být indikátorem obtížné životní situace dítěte. Dítě tak nebude prvoplánově vnímáno jako problémové, ale „jen" jako puberťák. Hlubší analýza životní situace dítěte by však měla pomoci snadno rozlišit, zda jde o situaci normálního vývoje, či o situaci poruchy chování.

V závěru této kapitoly se ještě na okamžik vraťme k tématu **nejsou ničím jiné, jenom...** Bylo řečeno, že mezi participanty (a potažmo výchovnými profesionály obecně) se objevuje přístup, který děti s poruchou emocí nebo chování chápe nejen jako nositele problémových charakteristik, nýbrž i jako nositele charakteristik normálních, které odpovídají vývojovému stadiu dítěte. Z hlediska uvědomění si rozmanitosti charakteristik dítěte s PECh takový postoj představuje východisko pro zvláštní přístup pedagoga. Přístup, který chápe dítě jako celistvou bytost s rozmanitými charakteristikami a potřebami. Prostřednictvím takového přístupu má pedagog příležitost využívat vnitřních motivačních struktur osobnosti dítěte, jež jsou reprezentovány jeho individuálními (nejen edukačními) potřebami. Tento přístup má rovněž odnálepkovací (delabeling, destigmatization) potenciál, neboť staví na podobnostech dětí s PECh s ostatními dětmi a lidmi, spíše hledá cesty, než aby stavěl zdi. Více o něm ale až v poslední kapitole této části.

Nyní pomalu přejděme ke druhé kapitole, v níž se začneme blíže věnovat potřebám **nastavování hranic**. K tomuto přechodu se dobře hodí úryvek z rozhovoru s participantem P2a, který tematizoval jak důležitost hranic v životě dítěte, tak otázku budoucích perspektiv.

> *A v tomto období jako oni jsou schopni jít až za hranice, řekněme, únosnosti, za hranice jakých… nějakých těch norem. Teď jde jenom o to, aby se za tou, za tou hranicí nepohybovali zbytečně dlouho a aby se, řekněme, jako neohrožovali, nebo tím, že tu normu překročí významně, marginálně* [sic], *aby prostě tím neovlivnili celý zbytek… negativně celý zbytek svýho života.* (P2a)

3.2 Potřeba nastavování hranic

Participanti rozmanitými způsoby hovořili o potřebě dětí s PECh nastavovat hranice. To, že jde podle nich o důležité téma, je z datového materiálu zřejmé. Otázkou však je, jak přistupují k možnostem, jak hranice nastavovat? Jak se vlastně ony hranice nastavují? V této kapitole se na toto téma blíže zaměřím. Zdůrazním přitom ty způsoby, které lze chápat jako zdroje proinkluzivního intervenčního přístupu.

V souvislosti s oblastí výchovy dětí s PECh bývají stereotypně spojovány představy o převládajících represivních přístupech – o nastavování hranic ve smyslu omezování dětí v jejich **bezhraničním** chování atp. Je proto zajímavé, když se ukazuje, že z pohledu participantů výzkumu (zaměstnanců výchovných zařízení) to s **nastavováním hranic** není tak jednoznačné a už vůbec ne směrované pouze k omezování dětí či k represi v intervenci. O tom, že by participanti preferovali restriktivně a represivně zaměřené intervenční strategie (v duchu 3R intervenčních strategií) vlastně téměř nikdo z nich nehovořil. To relativizuje některé stereotypní představy laiků i části pedagogické veřejnosti o prostředí výchovných zařízení a etopedii vůbec. Zjištění naznačují, že mezi výchovnými profesionály se objevují přístupy k intervenci, které zdaleka nesměrují jejich jednání represivním směrem. To však neznamená, že mezi nimi nejsou i proudy, které upřednostňují represivní a restriktivní charakter intervence. Jistě by bylo zajímavé dotazníkovým šetřením blíže prozkoumat kvantitativní rozložení těchto přístupů. To však není cílem této knihy a není zde na to ani prostor. Chci ukázat různorodost v přístupech a to, že mezi výchovnými profesionály existují zdroje pro proinkluzivní intervenční přístup k dětem s PECh.

Téma **hranice** a intervenční cíl nastavování hranic nelze chápat prostě jen jako cíl reprezentovaný snahou o **důslednost** v kontrole chování dětí nebo jako nastavení hranic (míněno **omezovačů**) pro chování dítěte. Omezovací funkce hranic je jedním z typických témat, která bývají v souvislosti s výchovou obecně probírána. Ovšem jedním z cílů této kapitoly je zdůraznit, že téma hranic a jejich nastavování můžeme uchopit dvěma základními způsoby: **negativně**, nebo **pozitivně**. Za tímto členěním nehledejme hodnoticí konotaci, nýbrž čistě analytické/neutrální/technické vymezení způsobu, jímž jsou hranice nastavovány.

3.2.1 Negativní vymezování hranic

Hranice tedy nejsou pozitivně vymezeny prostorem, v němž se mohu/smím/ /musím pohybovat. Prostor pro pohyb není vymezen přímo, nýbrž implicitně tím, že je vymezen prostor, kam nesmím/nemohu. Takové pojetí bývá s dětmi

s PECh obecně spojováno. Podobné úvahy vycházejí ze zcela pochopitelné představy, že tyto děti potřebují hranice prostě proto, že řadou svých projevů překračují pravidla, tj. že nemají či nerespektují **hranice** a **nevědí, kam už nesmí**. Vhodné chování bývá vymezováno negativně – pomocí zákazů, tj. prostřednictvím informace **co nedělat**. S tím bývá spojováno vynucování respektu k těmto pravidlům, a to nejčastěji formou restrikce (omezení) nebo represe (potrestání). V tomto smyslu lze negativní nastavování hranic chápat jako projev 3R intervenčních přístupů (srov. s výše diskutovaným intervenčním konceptem 3R).

Bylo již zmíněno, že s nastavováním hranic se obecně pojí negativní pojetí, které bývá spojováno s represí. To se přenáší i na představy dětí – klientů samotných i další veřejnosti o práci speciálního pedagoga – etopeda. Podobně je tomu i s vnímáním funkce výchovných zařízení (jak pro výkon ÚV/OV, tak pro preventivně výchovnou péči – SVP). Výchovná zařízení, která bývají (ač jsou značně heterogenní skupinou institucí) paušálně označována jako pasťáky, jsou lidmi „z venku" spojována s represivními charakteristikami – s trestem – a mají celkově negativní konotace. Zkušenost **být umístěn** ve výchovném zařízení pak u dítěte či jeho rodičů často doprovází pocit studu související se stigmatem **být v pasťáku** (srov. Červenka, 2005, 2009).

O těchto očekáváních, která (nejen) laická veřejnost (rodiče, pedagogové atp.) klade na intervenční proces ve výchovných zařízeních, hovořil kupř. participant P12. Dotkl se obecně sdílené představy, že **funkcí výchovných zařízení je primárně represe**, trestání dětí, které porušily pravidla. Zdá se, jako by výchovná složka v označení těchto zařízení byla interpretována tak, že **výchova je synonymem pro trestání** (styl výchovy lidově označovaný jako „ručně stručně"). P12 nepopisuje jen obraz výchovných institucí obecně jako institucí represivně zaměřených, ale – a to je třeba zdůraznit – i **obraz očekávání laiků od výchovných institucí** – tj. představ, které vymezují neformální normu pro práci těchto zařízení a tlačí je tak do role represivních aktérů. Vlastně by se dalo říci, že podle něho veřejnost takové instituce mít chce.

Participant P12 popisoval situaci, kdy v závěru preventivně-výchovného pobytu v SVP (po osmi týdnech dobrovolného pobytu) navštěvuje coby speciální pedagog spolu s dítětem jeho kmenovou školu. V ní se snaží prezentovat nejen to, čeho dítě během pobytu v SVP dosáhlo, ale také činnost a funkci střediska jako takového.

> *Protože stále není úplně jasné* [např. pro učitele na základních školách]*, jestli jsme diagnosťáky, pasťáky. Jo, pořád to přetrvává,* ***že bysme měli být za trest****, jo?* […] *Vlastně po nás* ***chtějí ve společnosti, abysme byli trestající****. Jo, že jsme my ti, kdo* **tak teď tam jdeš za trest***, po nás chtějí,* ***abysme byli přísní****, nedej bože s nima jezdit na výlety nebo ven, ty děcka prostě tady mají být a mají si to v uvozovkách vyžrat, jo, ale co se tím změní.* ***Akorát budou respektovat ze strachu, to je všechno****. Teď je jenom otázka, kdy ten strach opadne.* (P12)

Participant P12 popisuje „zakázku" veřejnosti na represivní přístup, na potrestání. Intervenční přístup založený na tlaku na dítě a na vynucení žádoucího chování, na omezení dítěte a jeho nežádoucího chování. Zároveň tím popisuje představy, které podle něho veřejnost sdílí o potřebách dětí s PECh – o potřebě trestu, razantního řešení, represe. Sám se však od tohoto pojetí distancuje, když uvažuje v rámci intervence o posilování preventivního působení a o roli pobytových služeb jako podpory již započaté změny.

> *Hodně těch jako věcí nakonec vyjdou v tom, že* ***jako je potřeba ty děcka posílit****, protože dochází jako velmi... s malou nějakou pozitivní sebedůvěrou... v to, že dokážou některé věci zvládnout.* […] *Ale myslím si, že čím víc je to preventivní, tím líp, jako to, úplně ideální. Když dítě maká už před pobytem. Než nastupuje na pobyt* [v rámci ambulantní spolupráce se SVP], *už maká, udělá nějaké změny, je na dobré vlně… A* ***pak se to tím pobytem jenom prostě podpoří****, jo… to si myslím, že je jako dobrý základ.* (P12)

Zmíněné represivně zaměřené intervenční strategie možná problematické chování potlačí, je však otázkou, jak ovlivní onu již tak nízkou sebedůvěru dítěte, kterou P12 vnímá jako jeden z faktorů rozvoje **problémového** chování.

Participant P2a vnímá diagnostické ústavy jako zařízení stojící „na hranici represe". Spojuje to se soudně nařízenými pobyty dítěte ve výchovném zařízení. S tímto vynuceným vstupem dítěte do zařízení spojuje i obraz, kterým podle něho lidé vnímají diagnostické ústavy a oblast etopedie obecně – represivní úloha, trest, ostuda, potupa, výraz selhání (rodičů i dítěte), strašák.

> Výzkumník: *A jak vás* [lidé] *vnímali, ještě předtím než se s váma dostali do kontaktu?*
>
> P2a: ***No, negativně.*** *Protože, operuje se tím, ano, je to jedna z… jedna z institucí, která může to dítě jako nějakým způsobem, jako… dostat do nějaké té… do té normy, jako jo? Většinou to* [děti] *skutečně* ***vnímaj jako trest a mnozí rodiče to vnímají jako něco, jakoby ostudu, potupu, výraz nějakého selhání****.* […] *je tam významný ten prvek takový ten intervenční, který tady v tý branži jakoby chybí. Málokdy se přistupuje k tomu, k tomu problému, který nastane, intervenčně. Kdyby se tak postupovalo, jo? Tak… možná by bylo daleko méně… pak problémů, třeba i ta adaptace, nebo ta úspěšnost by možná byla ještě… ještě větší úspěšnost jako… vnímáme… možnost návratu, řekněme, do toho přirozeného prostředí* […].
>
> Výzkumník.: *A jak to tedy funguje, když ne intervenčně?*
>
> P2a: ***Když to není intervenční? No, je to represe, represivní, je to trest.***

P2a se vůči myšlence represivní náplně práce výchovných zařízení vymezil poměrně jasně. Poukazoval na vedlejší efekty takového statusu instituce (**represivní** instituce).

V jiné části rozhovoru podtrhl roli, kterou má vztah rodičů i dětí k výchovnému zařízení nebo k osobě etopeda. Vysvětloval, že negativně laděné představy lidí o etopedické práci se mění ve chvíli, kdy jsou s daným zařízením nebo pracovníkem (etopedem) osobně seznámeni a kdy je mezi nimi a reprezentanty zařízení navázán vztah:

> P2a: *Je to i o vztahu, to by ti pak mohla říct XY* [kolegyně etopedka]*, která jako rok… víc jak rok v té škole jako etoped… na té škole funguje a říkala, že když se ten etoped tam dobře adaptuje… když ho vnímají jako součást toho systému práce s těmi dětmi a hlavně ty děti ho přijmou, tak skutečně se stávají jejich důvěrníkem, jo? Není to žádný strašák, není to ta represivní úloha… Jako se začne vytvářet… samozřejmě v tom povědomí té veřejnosti… Ústavy a podobné… skutečně mají negativní konotaci* […]*. Ale je to hlavně o tom, jak na ty lidi působí, ten kontakt s takovou třeba institucí nebo s takovým jako pracovníkem a tam je hrozně moc práce. Já si myslím, že třeba náš diagnostický ústav v tomto ohledu jako se významně posunul a že jsme vnímáni jako víceméně pozitivně. Jako hlavně lidmi a dětmi, který k nám… nebo i dospělými, rodinami, rodiči… že třeba dost často slýcháme, že do té doby, než začali jednat s námi, se skutečně s takovým přístupem, takovým tím jako empatickým, jako nesetkali.*

Participanti P12 a P2a v úryvcích hovořili o **dominantní roli represe ve výchově jako vnějším tématu, které je do výchovných zařízení vnášeno spíše z vnějšku**, než že by bylo vnášeno samotnými pracovníky zařízení. Oba svými výpověďmi reprezentují přístup, který poukazuje na to, že **nastavování hranic nemusí znamenat represi**.

Nastavování hranic tedy nemusí být pojato **negativně – vymezení se proti** (proti tomu, co se nemá dělat). Přesuňme nyní pozornost k **pozitivnímu vymezování hranic – vymezení identifikací** (identifikací toho, co se má dělat). Proto v duchu dynamického pojetí poruch chování chápejme naplňování potřeby **nastavování hranic** jako krok v rámci informované intervence. Raději se je snažme uchopit nikoli pouze jako omezení (restrikci), ale v perspektivě dalších kroků intervenčního procesu jako **snahu o nastolení stability** v životě dítěte nebo **jako snahu o vytvoření pevné základny**, která poskytne stabilní základy pro otevírání budoucích perspektiv a potažmo i pro cestu dítěte do neznáma, do budoucího života.

3.2.2 Pozitivní vymezování hranic

Zaměřme se nyní na **pozitivní nastavení hranic**, tj. na akt vytvoření prostoru, obrazně řečeno na nalajnování hřiště, aby bylo kde hrát, spíše než na akt ohrazení prostoru, mimo který není možné se pohybovat, což chápu jako negativní vymezení. V tomto smyslu je možné nastavování hranic v širokém smyslu slova interpretovat jako východisko, či dokonce podmínku pro otevírání perspektiv – též v širokém smyslu slova.

V případě, kdy hranice a jejich nastavování pojmeme **pozitivně**, se blížíme přístupu, který zdůrazňuje roli hranic coby již výše zmíněného stabilního východiska, podmínky dalšího rozvoje – „vím, kam až mohu". Pravdou je, že jak negativním, tak pozitivním přístupem nastavování hranic vymezujeme stejný prostor. Činíme tak ovšem různými způsoby. Efekt je stejný, jako když hovoříme o lahvi, která je poloprázdná, nebo poloplná.

Ve výchově obecně, a proto i v etopedii se v posledních letech stále více hovoří o tzv. pozitivní kázni. Jde o přístupy, které vhodné chování vymezují pozitivně prostřednictvím vymezení očekávaného chování v podobě pravidel, nácviku takového chování, jazykem behaviorální perspektivy – pozitivní, či negativní posilování žádoucího chování atp. Nastavování hranic proto nemusí nutně představovat represivní způsoby výchovy (srov. s intervenčním konceptem 3R), jejichž cílem je omezení, nýbrž může znamenat podporující výchovu, jejímž cílem je vytvořit podmínky a případně i pobídky pro další rozvoj individuálního potenciálu (srov. s intervenčním konceptem 3P).

Hranice jako hledání mantinelů, kam až mohu

Pozitivní význam **nastavování hranic** *v* sobě nese téma hledání mantinelů. Hranice jsou vnímány jako něco, co je žádoucí, vyhledávané. Právě toto téma spolu s tím, že jsou hranice pro děti nezbytné, vysvětlil v souvislosti se „zlobením" dětí participant P8a: „*Já říkám, že **dítě zlobí, protože hledá mantinely**, a že to neukecám.*"

Participanti P2a a P2b zmínili téma nastavování hranic (ve smyslu vytváření **struktury**) jako potřeby, která je v zařízeních pro výkon ÚV/OV naplňována prostřednictvím bodového systému hodnocení.

> P2b: *Ještě před snídaní se oni* [děti v zařízení] *setkávají na oddělení a mají hodnocení. Vyhodnotí večer, noc… tam se vlastně… jestli tam nebyl nějaký problém. Dostanou zpětnou vazbu od vychovatele. Během deseti minut mají jen krátký vlastně kruh.*
>
> P2a: *No, tam jasně tak… víte, my třeba, když trošku odbočíme, to je… jak nastavit ty normy, já už jsem o tom tak jako mluvil. My tu máme bodový systém hodnocení. Hrůzostrašný, jo? Většinou je to odmítaný, když mluvíme o nějaký liberálních jako a takových věcech, ale **faktem je, že jsme zjistili, že se nám to osvědčuje.***
>
> P2b: *Proč zrovna ty hodno… proč zrovna ty body? Proč to jako potřebujou?* […] ***Aby to měli vizuální… třeba strukturované prostředí, naše děti, všechny**.*

Bodový systém zde hraje roli média pro zpětnou vazbu na chování dětí a poskytuje dětem strukturu, kterou potřebují. Za pomoci zpětné vazby jsou nastavovány/vymezovány hranice a tím i „pole, na němž je možné hrát".

Pozitivní pojetí **nastavování hranic jako** příležitosti pro naplnění potřeby bezpečí, orientace atp. a potažmo i **jako podmínky pro otevírání budoucích perspektiv** se v rozhovorech objevovalo v rozmanitých podobách. Již výše byla zmíněna potřeba struktury a vizuální reprezentace pravidel a situace v podobě bodového systému (P2b).

Hranice jako rituál, pravidelnost, zvyk

O významu **rituálů, pravidelností a zvyků** jako něčeho, co dětem **usnadňuje život**, se společně s trochou nadsázky rozhovořili participanti P9a a P9b.

P9a: *Tady kolikrát on* [participant P9b] *má takový zajímavý postřehy. **On to nazývá fruko a rohlík**. Protože jsme měli kdesi taky na nějakým turnaji ve fotbale a dívali jsme se na jídelníček a oni každej den k odpolední svačině měli napsaný fruko a rohlík. Jo. On říká, **ty děcka si na to zvyknou a už nenadávaj**, že maj furt to samý.*

P9b: *Jo já říkám metoda fruka a rohlíku. To znamená, že tady jeden den je houska, houska s něčím, tak jsou nadšený a druhej den je jabko, tak to nadávaj, ale kdyby si zvykli, že je každej den fruko a rohlík, tak vlastně nebudou nadávat.*

P9a: *Já si myslím, že právě ty **rituály a ta pravidelnost, jednoduchost, tím, že je všechno prostě daný a jasně**, tak to jsou, to jsou pravidla a to usnadňuje hrozně jakoby celkově jim život. Jo. Oni si, oni ví, že **maj ty záchytný body**, ten, ten a ten, jo… Ty rituály a **to jim prostě usnadňuje život.** Ono v podstatě… když se nad tím člověk zamyslí, tak tak **svoboda, když je člověk svobodnej, tak to je hrozně těžký.** Jednoduchý je opravdu mít stanovený pravidla, přesně půjdeš touhle tou cestou a je to o to jednodušší. Takže ono je taky důležitý sice ty rituály mít a ten režim, ale zároveň jim to trošku povolit… v některejch chvílích. Viz třeba ty pobyty* [pobyty v přírodě]*, ať oni si zkusí tu samostatnost, jo, ať prostě poznaj tu svobodu a zjistí, že to není tak jakoby jednoduchý. I když možná by to chtělo ještě možná povolit v některejch chvílích víc, jo.*

Hranice jako azyl – útěk před svobodou do bezpečí hranic

S tématem hranic se úzce pojí téma svoboda. Zde se dostáváme k roli, kterou svoboda podle participantů pro děti mívá. Podle participantů vnímají děti s PECh svobodu ambivalentně – touží po ní a zároveň se jí obávají. Možnosti výběru atp. vnímají jako zátěž. Koneckonců asi jako i jiné děti. V předcházejícím úryvku podtrhovali participanti P9a a P9b funkčnost rituálů a menšího počtu voleb z hlediska průběhu aktivit s dětmi s PECh. Zmiňované rituály a omezení počtu možností výběru lze pozitivně interpretovat jako podpůrný krok, který jim usnadňuje život a pomáhá k orientaci v životě nebo zvládání svého chování. Ovšem právě u dětí s PECh se zdá být ambivalence významu šíře voleb výraznější. Někdy se může projevovat až útěkem před možností volby, a tedy i v přeneseném smyslu útěkem před svobodou.

Participant P9a poukazoval na problematičnost **svobody**, s níž děti neumějí pracovat, a vysvětloval to potřebou **hranic** – ať v podobě rituálů, nebo pravidelností každodennosti, kterou jim poskytuje režim výchovného zařízení. Zároveň však uvažoval, že **je třeba dětem občas trošku povolit a věnovat jim tak samostatnost a příležitost učit se pracovat s vlastní zodpovědností**. To je další z potřeb, které se pojí se svobodou.

> P9b: *Ale i ten sport musí být řízenej. Jako prostě, jo, oni úplně jako… oni musí vědět pondělí, středa je fotbal, prostě a přes to nejede vlak. Mě nezajímá, prostě ne, dneska se mi nechce. Prostě oni to ví a oni si na to zvyknou.*
>
> P9a: *To jsou, to jsou v podstatě svým způsobem **rituály**. Jo, že ve středu je komunita, po komunitě se jde na fotbal, to samý v pondělí, že maj schůzku tady společnou, pak se jde na fotbal. jo. A to jsou vlastně takový ty…*
>
> P9b: *Protože **kdybych jim dal možnost výběru, tak oni si vlastně nevyberou nic**. A to já nedávám.*

Jiný příklad útěku před svobodou nabídl participant P11, když hovořil o tom, jak **děti samy někdy vyžadují mantinely**, a spojoval to s **obavou dětí z nezvládnutí svobody** a ze selhání.[32] Jde o celkem častou zkušenost, kterou participanti popisují.

> *Jim začíná **vyhovovat** vlastně ten **zpřísněnej režim, kterej je udržuje v** určitých **mantinelech**, ze kterejch nechcou vybočit.* […] *Taková zajímavost, jenom se vrátil kluk a vlastně z… už ne z dovolenky, ale z útěku* […] *A… vlastně on mi vykládal, **že už se těší, až se vrátí*** [do výchovného ústavu], *protože pro něho, je to teda nějakej 98. ročník, takže 16–17 let, že pro něho vlastně **ty prázdniny, jako on už začínal mít strach z toho,** že když jsou ty prázdniny tak dlouhý, **že už by něco mohl provést.** Takže už **vyloženě jako se těšil, až se vrátí, až se vrátí jakoby do těch mantinelů, který jsou daný prostě tím výchovným ústavem, kde se zase jako trošku zklidní.*** […] *Je teda otázka, co jsme se bavili naposled no, jestli to je výhoda, nebo není, protože samozřejmě tam neskončej, skončej v normálním životě no, kde najednou ty mantinely budou povolený a otázka zní co a jak no.* (P11)

V případě dlouhodobých pobytů ve výchovném zařízení (v horizontu spíše let než měsíců) je vysoká pravděpodobnost, že se dítě na své životní situace začne adaptovat způsobem podobným případům tzv. prizonizace. Koncept prizonizace (srov. např. Fischer & Škoda, 2014) se vztahuje k dlouhodobým pobytům ve vězeňském prostředí a projevuje se u vězněných. Tento jev spočívá v návyku na režimové prostředí, jehož důsledkem je to, že vězeň není po propuštění schopen samostatného života. U dětí ve výchovném zařízení

32 Téma postojů lidí ke svobodě zajímavě zpracoval např. Fromm v knize *Strach ze svobody* (1993).

je riziko, že hranice/mantinely, dohled a režim zařízení začnou postupem času vnímat nikoli jako podpůrný prostředek ke stabilizaci své situace, ale jako **nezbytnost** pro zajištění stability své životní situace a relativního bezpečí. Z **prostředku**, který má dítěti pomoci zvládnout jeho obtížnou životní situaci a připravit se na samostatný život, se tak může pro dítě stát **cíl**, kdy se konformní chování stává cílem a nikoli prostředkem k budoucímu začlenění do společnosti.

Dilema svoboda versus hranice/bezpečí, před nímž děti stojí, představuje dilema i pro profesionály – i když z jiného důvodu. Týká se otázky, jak ve výchovných přístupech k dětem vyvážit hranice, dodržování pravidel a režim na jedné straně a učení se být na svobodě, samostatnosti a zodpovědnosti na straně druhé? Jak docílit rovnováhy těchto dvou potřeb, mezi nimiž děti s PECh často balancují?

Také participant P4 se dotkl tématu svobody a postojů dětí k ní. Hovořil o způsobu bydlení jedné z výchovných skupin mimo hlavní budovu výchovného zařízení v rodinném domě v běžné zástavbě. Poukázal na to, že větší svoboda pro řadu dětí nemusí být z rozmanitých důvodů prioritou. Důležitější pro ně může být podle jeho slov **pohodlí, více prostoru pro zábavu nebo řízený program, který zažene nudu** atp.

> *Jo, ne každý dítě by tam* [ve výchovné skupině pobývající v rodinném domě] *bylo spokojený. Tam jsou děti, který jsou tady dobře hodnocený, ale přesto by tam nešly, protože* ***tam by jim to nevyhovovalo****.* […] *Některý děti prostě jsou spokojený tady zase v tom… v tý komunitě jakoby.* […] ***Oni tím, jak maj jakoby víc takový tý osobní… sebeobslužných činností, tak mají zase míň prostoru třeba pro takovou tu zájmovou činnost****… a v tu chvíli už to* ***vnímaj, jakože tam je větší nuda****. Jo, protože tady neustále jim je servírovanej nějakej program… těm dětem.* ***Taky maj tu obslužnost a tak dál, ale ehm… ne jakoby na úkor toho programu.*** […] *A tady tydle naopak zase ty děti* [výchovná skupina v rodinném domě] *jako oni musej si uvařit, oni si musej udělat ty úkoly, oni si musej dojít nakoupit a tak dál a už tam nezbyde tolik prostoru, aby mohli jít na nějakej kroužek, aby měli nějakou zájmovou činnost… Ale to dítě, ono si neuvědomuje, že to vaření je taky nějaká činnost a praní a to nakupování.* ***V tu chvíli ono vnímá jakože… nuda, tady jako se nic neděje****.* (P4)

Po přečtení předcházejících úryvků by se mohlo zdát, že výchovní profesionálové u dětí s PECh nevidí zájem o svobodu. Opak je však pravdou, což velmi jasně vyjádřila např. participantka P6:

> *Co často říkaj, tak úplně jakoby* ***to nejvíc omezující pro ně je ztráta svobody****.* […] *Ztráta svobody, to, že ehm… vlastně maj nějaký režim, den je strukturovaný a s tím souvisí, že maj povinnosti, které musí plnit. Jo… ehm potom, co… taky zmiňují… ehm, že je to* ***ztráta soukromí****.* (P6)

Na jedné straně je tu hledání a potřeba hranic, na straně druhé touha po svobodě a soukromí. Před toto dilema je postaven každý člověk, nejen děti s PECh, ale oproti nim se většině lidí daří uvedené dilema zvládat, adaptovat se na ně, dosáhnout rovnováhy mezi hranicemi a svobodou. Nicméně zdá se, že u dětí s PECh je situace jiná – tuto rovnováhu se jim nastolit nedaří.

Hranice – přirozená autorita, vedení, vzor, idol

Nastavování hranic může probíhat i prostřednictvím toho, co participanti označovali jako **přirozenou autoritu**, nebo skrze **vzory** a **idoly**, k nimž děti vzhlížejí či by podle participantů vzhlížet měly.

Participant P9b hovořil o **přirozené autoritě**, která usměrní chování dětí i jejich představy o světě. Hovořil též o potřebě neustálé komunikace s dětmi v zařízení prostřednictvím komunitních kruhů apod. jako o prostředku k udržení kázně, nicméně zdůrazňoval přirozenou autoritu pedagoga, která podle něho hraje v tomto hlavní roli.

> Výzkumník: *Co na ty děcka platí, jako obecně, když s nima jsou třeba nějaký problémy?*
>
> P9b: *Já jsem třeba zastáncem ehm… neustále, i když to děláme furt, neustále dělat různý schůzky a dobře je naladit na té schůzce. Jo, to děláme nebo na ty komunity, jo. Prostě* ***hlavně přirozená autorita na ně platí****.*

Autoritu pedagoga můžeme též vnímat jako formu vymezení hranic – už jen představa, kterou dítě o daném pedagogovi-autoritě má, je mu opěrným bodem pro orientaci v rozličných situacích, ve vlastním chování – v případě přirozené autority dítě své chování konfrontuje s představou, v níž právě autorita jeho chování nějak hodnotí. Téma přirozené autority opět odkazuje k tématu vztahu mezi dítětem a pedagogem.

Participant P11 akcentoval v roli autorit při jejich vlivu na chování dětí schopnost vyvolávat přirozený strach. Podle něho je to něco, co děti postrádají.

> *Opravdu ty rozdělený, rozsypaný rodiny jsou podle mě jako ta největší tragédie, která se děje, protože pokavaď jsou jenom s tou matkou, tak jsou většinou na ni docela tak jako hodně fixovaní a jsou to takoví kluci, který ne že by byli rozmazlení, ale jsou zvyklí mít hlavní slovo, nebo jak bych to řekl, jo? Prostě* ***nemaj tam takovej ten přirozenej strach z autority jako, jo.*** *Tam to opravdu asi… ta důležitost toho otce fakt jako chybí.* (P11)

Podle participanta P9b děti potřebují **vedení** a také **dohled**. Tuto myšlenku vyslovil již v úryvku výše, když hovořil o rituálech a pravidelnostech, které dětem usnadňují život. To se však týkalo zejména aktuálních situací. P9b však na potřebu vedení poukazoval i v kontextu budoucích perspektiv dětí. Podle jeho zkušenosti řada dětí po ukončení ústavní výchovy projde Domem na půli cesty, ale záhy končí na ulici.

> *Já jako mám tady z toho pocit, že my tady pro ty děcka děláme maximum, ale stejnak je na ten život… na ten život, protože* ***chybí jim to vedení****, dál, prostě. Tam není nic. Je to děcko, říkám, ubytovna… Dům na půli cesty, ale… to děcko tam za… za… říkám, za měsíc, za čtrnáct dní není* […] *a stáhne se zpátky někde na ulicu…* (P9b)

Na jiném místě našeho rozhovoru se participant P9b k tomuto tématu ještě vrátil.

> *Já su tady 17 let a malý procento těch děcek neskončilo třeba v tom kriminále.* […] *Je to drsný a mně tady chybí… prostě tam* ***už není žádnej****…* ***dohled nad něma*** *a…* (P9a)

Jako nenaplněnou **potřebu nastavení hranic ve smyslu směru v životě či vedení** lze interpretovat některé důvody, které podle participanta P1 děti přivádějí do výchovných zařízení. P1 totiž hovořil o **scestí**, na něž se děti dostaly. Ono scestí lze vykládat jako metaforu pro **ztrátu cesty, ztrátu směru** a tím i v jistém smyslu **ztrátu hranic a budoucích perspektiv**.

> *Takže toto jsou ty děti, který… Ono pak už je to lehké dostat se na nějaký to roz... na nějaký scestí, někde… A už se dostáváš tam… a to jsou ty děti, s kterýma já jsem tam vlastně pracoval* [ve výchovném zařízení]. (P1)

Scestí je rovněž metaforou připodobňující směr vývoje chování dítěte „k sejití ze stezky". Metaforu **stezky** je naopak možné uchopit jako něco, co představuje určitý řád, směr, hranice – odněkud někam vede, scestí je mimo cestu, představuje chaos, ne-řád. Metaforu scestí lze chápat jako téma ztráty směru a budoucí perspektivy, bloudění, ztráty hranic, které vymezuje stezka.

Vedle potřeby **mít vedení** se v rozhovoru s participantem P7 objevilo téma potřeby **být k něčemu veden.**

> *Pak pochopitelně, když to dítě bude chodit do nějakýho sportu nebo bude dělat nějakej sport, tak je tam taky k* ***něčemu vedenej****. Je pravda, že když nebudu mít třeba sport nebo nějakou zájmovou činnost a budu chodit s nějakou… partičkou tak… tam ve finále chytnu jakejkoliv výraz, móres a pak se mi jednou povede a začnu ho dělat no.* (P7)

Téma **být k něčemu veden** chápe P7 jako **ochranný faktor**, který pomáhá dětem odolávat vlivu rizikových faktorů. Z tohoto pohledu si zaslouží naši pozornost jako praktika, která může dětem pomáhat nejen odolávat riziku, ale též se s riziky vypořádat. Téma odkazuje k systematickému rozvoji dítěte v určitých dovednostech – vedení ke sportu, k pořádku, k lásce ke knihám… – druhými osobami. Implikuje tedy vztah, ne nepodobný vztahu **provázení**, dítěte s touto osobou / těmito osobami, implikuje určitou **míru zájmu druhých o dítě**. Praktika **být k něčemu veden** s sebou pro dítě nese i motivaci, která dítě **táhne** dále, nabízí mu perspektivu.

Participantka P3 téma vzorů dává do souvislosti se zájmem významných druhých o dítě, ale také s otázkou motivace dítěte ke změně své životní situace. Cílem intervence je podle ní **přivést dítě k náhledu na svou situaci a k nalezení cesty k sobě a rodině**.

> *Teď, jak já mám s tím zacházet, abych vlastně vedl **to dítě k nějakému náhledu**, jo?* […] *To moje chování mě začalo ohrožovat, začalo mě ohrožovat proto, že ten můj **identifikační vzor** v té rodině byl třeba **jenom kontrolující**, jo? **Jenom výkonovej**… nebo neměl… přestal **mít o mě zájem** v určitou dobu, protože si našel nového partnera. A těch důvodů by tam bylo XY. Jo? Kvůli kterým to dítě* […] *neberme si ty extrémy, kdy tam skutečně může být i určitá hraniční osobnost a psychopatické rysy, které se samozřejmě projevují trošku jinak.* […] *Toto dítě už potřebuje spíš léčbu, než teda nějakou výchovu nebo nějaký vedení a doprovázení, tak potřebuje spíš léčbu než pomoc, teda. Jo? A… ale **ostatní děti potřebujou pomoc**. Potřebujou **najít tu cestu k sobě a i k té rodině**.* […] *Ale my ani ve střediscích nemáme až tolik motivovaný klienty, jo? To si nalháváme jenom něco, jo? To znamená **tu motivaci musíme mít my**, my je musíme nauč… jako zmotivovat k tomu, že ten pobyt pro ně je prospěšnej a že jim skutečně může pomoct.* (P3)

P3 poukazuje na to, že dětem nestačí mít jakýkoli identifikační vzor. Podle ní by neměl být takový vzor pouze jednostranně zaměřený – ať kontrolující, nebo zaměřený na výkon atp. Lze tedy soudit, že vzor by měl k dítěti přistupovat celostně a nikoli pouze se zaměřením na vybrané aspekty jeho osobnosti a projevů.

Zde je na místě zmínit jeden ze závěrů výzkumu SAHA, kdy autoři tvrdí, že „z výpovědí adolescentů s vysokou mírou antisociálního chování vyplývá, že vyrůstají v rodině s nejistou, nevyrovnanou a nedůslednou výchovou, nevnímají rodiče jako osoby, které o ně mají zájem (nekontrolují jejich chování a nejsou vnímáni jako vřelí[33])“ (Sobotková & kol., 2014, s. 115).

Participantka P3 přisuzuje z hlediska etopedické intervence výchovným profesionálům potenciálně silnou roli. Výchovný profesionál je tím, kdo by měl být schopen naplnit potřebu dítěte **být motivován ke změně**. Zároveň jsou výchovní profesionálové těmi, kdo by měli dítěti pomoci naplnit potřebu **orientace ve svém životě**, a to prostřednictvím **náhledu** na svou situaci.

S tématem orientace v životě se dobře pojí téma **potřeby pozitivních vzorů**, v nichž participantka P6 vidí protektivní faktor v životě dítěte:

> *Takže to potom nemaj jakoby vůli ke změně, často. **Maj pocit, že už je to tak daný**. A často **nemaj vzor, nějaký pozitivní, ve svém okolí**… Protože často se setkám s tím, že řeknou: „No a co jako, tak skončím v base… táta tam byl, brácha tam je, strejda tam je… Tak nebudu jinej…“ Že, **jim chybí vzor**.* (P6)

33 Pro názornost: autoři uvádějí jako příklad položek, které indikovaly proměnnou „vřelost“, např. položky: „Rodiče jsou na mě hodní.“, „Obejmou mě nebo mi dají pusu.“, „Dávají mi najevo svou lásku.“ (Sobotková & kol., 2014, s. 100).

Podle participantky P6 poskytuje **vzor** dětem motivaci ke změně (vůli ke změně) a též jim pomáhá otevřít budoucí perspektivy. Podle čeho poznáme, zda je vzor pozitivní, či negativní, je otázkou. Participantka P6 tuto pozitivitu vymezuje negativně prostřednictvím vzoru, který uzavírá budoucí perspektivy. **Pozitivní vzor** tedy chápejme jako takový, který činí opak – vzor, který **pomáhá dítěti budoucí perspektivy otevírat**, který jim dává směr.

Motivační roli vzoru popisoval na vlastní zkušenosti participant P7.

> *Já jsem si vybavil ještě takovou věc… dřív, já když jsem hrával fotbal, tak jsem byl… stěnu polepenou fotbalem a brácha hrával hokej, tak měl stěnu polepenou hokejem. V dnešní době, když přijdete, tak… to nikdo nemá. Všichni to maj hozený trošku jinak a já* [nesrozumitelné]*… tamto fotbalista, to* ***byl můj vzor, tak jsem třeba trénoval, jo, jako že budu jednou takovej a makovej jo****… ono to sice tak nedopadlo, to je jedno, ale* [odkašlání] *v těch devíti letech jsem prostě pro to žil.* (P7)

Dospělý může být pro dítě přirozenou autoritou, vzorem, dohlížitelem. Zajímavý byl postřeh participanta P1, který uvažoval o své roli vychovatele jako o někom, koho může dítě respektovat:

> […] *protože jsem možná ten, jeden, který… který je na něho… který ho poslouchá… kterýho* ***může respektovat****, který má tu… který mu dá tu pozornost, jo?* (P1)

Participant P1 tak vedle **potřeby mít pozornost** zmínil **potřebu mít koho respektovat**.

Shrnutí

V závěru kapitoly o **nastavování hranic** se na okamžik vraťme ke třem výše diskutovaným charakteristikám dětství, které uvedl Helus (2004): odkázanost, směřování a potenciality.

To, co výše interpretuji jako **negativní nastavování hranice**, spojuji především s 3R koncepty intervence. V souvislosti s tématem odkázanosti je na místě uvažovat o její pasivní variantě, kdy je dítě takříkajíc „vydáno svým vychovatelům napospas" (Helus, 2004, s. 92). 3R přístupy lze tak interpretovat jako podněty, které mohou pasivní odkázanost dítěte podporovat.

Naopak **pozitivní nastavování hranic** lze dát do souvislosti s aktivní variantou odkázanosti, kdy „se dítě hlásí o pomoc, projevuje zájem na interakci se svým vychovatelem, dožaduje se podnětů a událostí, které mu v jeho vývoji a rozvoji pomohou" (Helus, 2004, s. 92). Pozitivní nastavování hranic v tomto světle interpretuji jako vytváření podmínek a příležitostí pro odkázanost v podobě aktivních projevů a spojuji je s 3P intervenčním konceptem v rámci informované (inkluzivní) intervence.

3.3 Potřeba otevírání identit a perspektiv

Klíčovým tématem předchozí části byla **potřeba (pozitivního) nastavování hranic**. V rozhovorech s participanty bylo toto téma úzce provázáno s potřebou otevírání perspektiv. Participanti obě tyto potřeby zmiňovali v různých podobách, která jsem souhrnně spojil s výraznými tématy **hranice** a **perspektivy**.

Podobně jako tomu bylo u tématu nastavování hranic, také v případě **otevírání perspektiv** je třeba chápat ho v širokém smyslu slova. Nikoli pouze jako obecný cíl otevírání budoucích perspektiv, kdy se dítěti nabídne širší vějíř možností a voleb do budoucna, nýbrž **jako téma směrující naši pozornost k podmínkám a okolnostem, které mají v tomto ohledu vliv na dítě a jeho vůli a víru ve změnu své životní situace**. Jde tu zejména o obecnou **víru dítěte v budoucnost** a otevřenost jeho možností, jak přistupovat ke své minulosti, současnosti, ale i k sobě samému (téma vnější a vnitřní identity). Otevírání perspektiv by mělo vést k tomu, že identity dítěte jsou otevřeny různým výkladům, a mohou tedy vést k realizaci různorodých scénářů budoucího jednání a života.

Ve své úvaze zde vycházím z **definice situace**[34] Thomasova teorému (srov. Schur, 1971), a předpokládám proto souvislost představ dítěte o sobě samém a o možných scénářích budoucího života s jeho budoucím jednáním. Tyto scénáře se pak stávají v různé míře i v různých podobách reálnými ve svých důsledcích.

Zde se již dostáváme k tématu **otevírání identity dítěte změně.** Mám tu na mysli identitu (vnitřní i vnější), která byla v rámci situace poruchy chování a v důsledku stigmatizačních praktik uzavřena či omezena problémovým statusem dítěte. Problémový status lze v důsledku chápat jako potenciální bariéru, která omezuje možnosti změny pohledu dítěte na sebe sama a která omezuje i možnosti změny jeho obtížné životní situace jako takové.

Problematický význam problémové (uzavřené) identity spočívá v tom, že dítěti brání v návratu ze situace poruchy chování ke konvenčnímu jednání a do konvenční životní situace. Pokud se dítě nachází v situaci poruchy chování, bude mít nejspíše zafixovaný negativní sebeobraz (srov. Bower, 1981) a jeho hlavní sociální status bude nejspíše negativní (stigma – „dítě z pasťáku", „problémový grázl" apod.). Vše uvedené dohromady, viděno z hlediska pedagoga, vytváří pomyslnou bariéru na životní cestě dítě. Tato bariéra blokuje maximální možný rozvoj individuálního potenciálu, čímž ohrožuje kvalitu jeho života v současnosti i budoucnosti. A to je to, co z hlediska etopedické intervence považuji za klíčové.

Ve světle výše uvedeného vnímám intervence v etopedii jako proces

34 „Pokud lidé definují situace jako reálné, stávají se tyto reálnými ve svých důsledcích" (Thomas, dle Schur 1971, s. 8).

zaměřený na pozitivní změnu situace dítěte s PECh. Inkluzivně zaměřenou cestou k této změně je pak naplňování rozmanitých edukačních potřeb dítěte včetně potřeby otevírání perspektiv. Proces otevírání identit a perspektiv chápu jako podmínku pro aktivní participaci dítěte na změně své obtížné životní situace. Chápu ji také jako jednu z podmínek pro participaci okolí na této změně, kdy dítěti nabízí sociální přijetí, projevy solidarity, šance a příležitosti a další kroky, které je třeba učinit k dosažení a udržení maximální možné kvality života dítěte v daném společenském prostředí.

V následujících podkapitolách se budu věnovat dalšímu z důležitých témat, která se v rozhovorech objevovala: potřebě perspektivní orientace. Tuto potřebu dám do souvislosti s rolí, kterou z hlediska uzavírání identit dětí s PECh hrají proces stigmatizace a fenomén **vymístění úplného lidství**. V závěru se zaměřím na problematiku **neutralizace problémového statusu** a normalizace statusu dítěte s PECh coby procesu vracejícímu dítěti s PECh **status úplného lidství**.

3.3.1 Potřeba perspektivní orientace a její vliv na chování

Než se dostanu k tomu, jak se téma perspektivní orientace objevovalo v datovém materiálu, tento pojem blíže vysvětlím.

S představou o budoucnosti, včetně představ o míře otevřenosti nebo uzavřenosti budoucích perspektiv, úzce souvisí, nakolik aktér reaguje na aktuální potřeby a podněty a nakolik je schopen a ochoten naplnění potřeb odkládat na pozdější dobu, dlouhodoběji plánovat a dosahovat vzdálenějších cílů. **„**Pokud se perspektivní orientace u dítěte nevytvoří, může to představovat velice zásadní problém nejen v jeho studijní, ale i životní cestě. Činnost takového jedince potom může být řízena pouze bezprostředními popudy a přáními, nemusí se vytvořit schopnost integrovat jednotlivé časové dimenze a vnímat kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti" (Pavelková, Purková, & Menšíková, 2010).

V tomto smyslu je patrná podobnost mezi nevytvořenou perspektivní orientací a poruchou chování – obojí může být překážkou na edukační a životní cestě dítěte. Ve světle perspektivní orientace se problematičnost situace dítěte s PECh ukazuje poměrně jasně. Absenci perspektivní orientace lze přirovnat ke **ztrátě víry v budoucnost**[35]. V kombinaci s dalšími charakteristikami situace poruchy chování[36], které jsem diskutoval v teoretické části, takříkajíc vybízí dítě orientovat se spíše na **krátkodobé cíle** (příslovečný „vrabec

35 Ve svém dřívějším textu (Červenka, 2010) jsem popsal dva typické postoje dětí s PECh ke své problematické situaci. Jedním byl postoj reprezentující ochotu dítěte ke změně (**vůle ke změně**), druhý se pak vztahoval k představě dítěte o možnostech změny své situace (**víra ve změnu**).

36 Srov. Bower (1981), Kauffman (1997) nebo Vojtová (2008) aj.

v hrsti“) a na **okamžité naplňování aktuálních potřeb** než na cíle dlouhodobé, na odkládání naplňování svých potřeb na později („holub na střeše“).

Ilustrací z datového materiálu je charakteristika dětí s PECh, kterou nabídl participant P11, když uvedl, že „*sedmdesát procent jich žije přítomností…*“. V jiné části rozhovoru zmiňoval potřebu otevírání perspektiv jako jednoho z cílů intervence: „*Snažím se jim otevřít obzory.*“ [37] Vztahu dětí k budoucí perspektivě se dotkl participant P7 prostřednictvím ryze praktického příkladu, kdy popisoval, jak děti z výchovného zařízení zacházejí s penězi.

> *Ty ale počkej, kolik žes chtěl peněz, tři stovky, to je dost ne, na co? No to nepotřebuješ, to jsou akorát hlouposti, šetři si ty peníze. Protože jim to nikdo neřekne. Kdo by jim to vlastně řekl, když jako doma jim to… ba naopak ještě rodiče jsou schopni prachy sebrat.* […] ***Oni žijou v ten moment*** […] ***mám teďka kapesný, teďka jsem dostal vejplatu a teďka to jdu uvalit****.* (P7)

Za neschopností perspektivní orientace může být např. zvláštní zkušenost dítěte, která se projevuje jako tzv. **naučená bezmocnost**[38] (srov. Čáp & Mareš, 2001, s. 537). Tyto koncepty uchopují problematiku dlouhodobější motivace dítěte s PECh. Do souvislosti s motivací člověka je dáván i koncept **self-efficacy**[39] **(vnímaná osobní účinnost)**, který se vztahuje „k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat svůj život“ (Hoskovcová, 2006, s. 63–64). **Nízká míra self-efficacy** je „považována za osobnostní rys, který zakládá psychickou zranitelnost – tendenci k depresím a k podléhání stresu“ (ibid). Jak bylo řečeno, self-efficacy se úzce pojí s motivací, neboť se předpokládá, že „úsudek člověka o vlastních kapacitách patrně ovlivní jeho očekávání z hlediska budoucího chování“[40] (ibid). Nízká míra self-efficacy bývá proto spojována s negativními zkušenostmi, se stigmatizací, s neschopností poučit se z nezdarů, s nízkým sebevědomím či s nízkou sebedůvěrou. To vše může člověka logicky vést spíše než k tendenci odkládat naplnění svých potřeb na nejisté později ke snaze potřeby naplňovat tady a nyní nebo alespoň co nejdříve.

V souvislosti s orientací na krátkodobé zisky („vrabec v hrsti“) je prospěšné zmínit pojem **desociální zkratka**, který uvádí Řezníček (1997). Jde o situaci, kdy aktér jedná tak, že k cíli volí „zkratkové“ prostředky, neboť není schopen či ochoten vydat úsilí na cestě k cíli. Situaci pak komplikuje z hlediska motivace

37 Oba tyto úryvky z rozhovoru s P11 jsou rekonstrukcí části našeho neformálního rozhovoru, která nebyla nahrávána.

38 Srov. též se syndromem neúspěšné osobnosti (srov. Helus, 2009, s. 164–165).

39 K překladu pojmu **self-efficacy** Hoskovcová (2006, s. 63) uvádí: „Překládá se také jako sebeuplatnění (Janoušek), osobní zdatnost (Smékal), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý).“

40 Připomeňme výše zmíněnou definice situace Thomasova teorému.

i např. to, když se dosažení cíle jeví jako rizikové nebo se zdá, že nepovede k dostatečnému naplnění jeho potřeb. Desociální zkratka je cestou k cíli, která je v rozporu se sociálními (příp. právními) normami (Řezníček, 1997). Příkladem desociální zkratky může být snaha o seberealizaci či o získání prestiže ve skupině, a to prostřednictvím sprejerských maleb na nelegálních plochách.

Za desociální zkratku lze považovat i takové formy sociálně deviantního jednání, které Merton (2000, s. 146, 148) označoval jako **ino**vaci, kdy hovořil o tom, že aktér má konvenční cíle, ale používá (z různých důvodů) k jejich dosažení nekonvenční prostředky. Mertonův koncept inovace nás tak přivádí k problematice dosahování konvenčních cílů (včetně naplňování individuálních potřeb) v situaci, kdy jsou zdroje omezeny anebo jsou aktérem jako omezené či jako absentující vnímány.

Dítě, které se domnívá, že k dosažení svých cílů (a naplnění potřeb) nemá konvenční prostředky, na tyto cíle buď rezignuje, nebo zvolí jinou cestu a často pak volí prostředky nelegitimní. Podobně to může být s jeho představou o míře uzavřenosti jeho budoucnosti (identity i perspektivy).

3.3.2 Uzavírání identit a perspektiv dítěte s PECh

Vztah perspektivní orientace a chování dítěte jsem nastínil v předcházející kapitole. Nyní se již zaměřím na proces otevírání nebo uzavírání identit a perspektiv dítěte s PECh. Spolu s procesem etopedické intervence se tu dotýkám dynamiky interakcí dítěte s PECh s jeho okolím. Společenské reakce okolí na problémové chování jsou vyjádřeny buď **sociálním odmítnutím**, nebo naopak **sociálním přijetím** problémově vnímaného dítěte. Problematiku sociálního odmítnutí dětí s PECh bude reprezentovat fenomén **vymístění úplného lidství**. Ten úzce souvisí se statusem solidarity „odlišného" aktéra (dítěte s PECh) a s povahou postojů a přístupů (3R × 3P), které vůči němu sociální okolí aplikuje. To vše má totiž dopad na průběh i výsledky intervence, neřku-li na budoucnost dítěte.

Opačným procesem je navrácení statusu **úplného lidství** (včetně statusu solidarity) dítěti s PECh, což vnímám jako jednu ze základních podmínek pozitivní změny jeho životní situace. Z hlediska jeho vnitřní identity jde o problematiku sebepojetí a možností seberealizace. Z hlediska vnější identity jde pak o zmíněné téma sociálního přijetí, statusu solidarity a reálných příležitostí a šancí, kterých se mu od jeho sociálního (konvenčního)[41] prostředí dostane. Navrácení statusu **úplného lidství**, či chceme-li „**normální identity**"

41 Srov. s tématem tří typů reakcí sociálního okolí na stigmatizovaného (srov. Goffman, 2003; Červenka, 2013).

(Lofland, 2002) je uskutečňováno v procesu, který dále budu nazývat normalizací (srov. Scheff, 2013), neutralizací (srov. Sykes & Matza, 1957) nebo procesem přechodu k „normální identitě" (Lofland, 2002).

Nejprve se věnujme procesu nálepkování, jehož důsledkem je mimo jiné i ono **vymístění úplného lidství** stigmatizovaných. Nálepkování v datovém materiálu reprezentoval nejvýrazněji pojem **škatulkování**. Jak se toto téma objevovalo v datovém materiálu, ukáži v následující podkapitole. Přístupu **normalizace**, který by měl být protiváhou procesu nálepkování a který by měl dopady nálepkování zmírňovat, dám prostor posléze.

Škatulkování aneb proces nálepkování dětí s PECh v praxi

Podoby a možné důsledky nálepkování se v rozhovorech s participanty výzkumu objevovaly v souvislosti s pojmem **škatulkování**, který je jeho zlidovělým ekvivalentem. K této problematice se nejexplicitněji vyjadřovala participantka P6. Hovořila o škatulkování jako o něčem, **z čeho se děti nemůžou vymanit**. Přímo se tak dotkla dlouhodobosti takové životní situace a z ní plynoucí uzavřenosti perspektiv, která se podle ní objevuje ve zkušenosti dětí s PECh.

> *Často se setkávám s takovým jakoby **škatulkováním**, a to se týká ve škole, kam ty naše děti chodí před tím, než přijdou k nám, že prostě se dostanou do nějaký škatulky, to je ten zlobivej… To je ten, co něco vyvádí. A už se na něj tak jako všichni dívaj nebo téměř všichni a že **se z toho** nějak jako **nemůžou potom vymanit**. **Mají nějakou nálepku a ta se s nima nese… dlouho**.* (P6)

Participantka P6 popisuje specifickou situaci dětí s PECh, která souvisí s tím, že od okolí získaly negativní nálepku, resp. negativní status („ten, co něco vyvádí"). Zároveň poukazuje na neodbytnost této zvláštní situace ve zkušenosti dítěte a na vliv takové situace a zkušenosti na jeho budoucí život – „*ta se s nima nese… dlouho*".

Nálepkování ovlivňuje způsob, kterým dítě zvládá svou obtížnou životní situaci, a může hrát roli „**návodu k deviaci**" (srov. Baratta, 1995). Spolu s tím, jak se člověk přizpůsobuje životním situacím (ať obtížným, či nikoli), dochází k proměně jeho vnitřní identity. V případě situace dítěte s poruchou chování můžeme hovořit o rozvoji **problémové** (ve smyslu sociálně deviantní, nekonvenční) identity dítěte, což se může projevovat stabilizací vzorců jeho myšlení a chování.[42]

42 Srovnejme se 4. a 5. stupněm vývoje poruchy chování, jak je vymezuje Bower (1981).

„Problémová" kariéra dítěte s PECh

Téma procesu rozvoje problémové identity se v rozhovorech rovněž objevilo. Participant P2a uvedl **příklad dívky, která** podle něho **byla hrdá na své „problematické" činy**. Její chování vysvětloval jako **způsob adaptace** na obtížnou životní situaci.

> *Shodnou okolností tady máme dívenku, u který se zjistilo, že jezdila načerno. No tak… a přišlo se na to, že u dopravního podniku dluží… dvaadvacet tisíc. Dvaadvacetkrát byla zadržena revizory.* […] *No, každý z nás by se hroutil, že jo? No, ona… byla taková jako překvapená a tak… a pak mě poprosila, jestli bych jí to neokopíroval, tam byl takovej ten účet, jo?* ***No a ona se s tím víceméně chlubila, že… dobrý, hvězda*** […] *Ano, je to víceméně taková* ***kompenzace té obavy, toho strachu nebo toho pocitu selhání****. Takže oni si to kompenzují víceméně, aby se z toho, řekněme, nezbláznili, lidově zas řečeno.* ***No tak vymyslí strategii, kde z toho vyjde, řekněme, jako vítěz****. Relativně.* (P2a)

Z pohledu participanta P2a prezentovala dívka před druhými pozitivní interpretaci svých problémových činů a P2a tento její přístup vysvětloval jako adaptační strategii na obtížnou životní situaci.

Zajímavé je také nahlédnout na přístup participanta P2a jako na reprezentaci obecnější normy mezi výchovnými profesionály. Podle ní se snaží výchovní profesionálové nepřistupovat k problémovému chování prvoplánově jako k něčemu veskrze negativnímu, ale snaží se v dané situaci hledat i něco pozitivního. O zmíněné dívce by někdo mohl šmahem říci, že nemá náhled nebo ji označit za nezralou osobnost či za „blázna". Participant P2a však uvažuje i o způsobu, kterým se dívka snaží „nezbláznit se", tj. o strategii její adaptace na situaci.

Tento jeho výklad můžeme chápat jako **prvek normalizačního přístupu** (srov. Scheff, 2010b). P2a nabízí vysvětlení, které souzní jak s „problémovou" definicí dívčina chování, která mu byla přisouzena okolím, tak s „pozitivní" definicí spojenou s chlubením se, kterým dané chování zvýznamňovala dívka samotná. Z hlediska intervenčního procesu nabízí P2a dívce „zachování si tváře". Pro její okolí může být taková interpretace impulzem pro změnu směrem k pozitivnějšímu názoru na dívku. To, že se někdo chová „divně", když se přizpůsobuje obtížné životní situaci, je pochopitelnější a společensky přijatelnější než to, že se někdo takto chová zdánlivě bez důvodu.

Tento příklad dobře ukazuje i na další podstatný jev, se kterým se výchovní profesionálové v etopedické praxi setkávají – **to, že oni sami nebo okolí dítěte určité chování vyhodnocují zcela „jasně" a „jednoznačně" jako problémové, nemusí znamenat, že se s touto definicí zcela ztotožňuje i jeho aktér, dítě**. Z hlediska inkluzivního intervenčního procesu se zde dotýkáme podstatné

roviny motivace dítěte a s ní souvisejících postojů dítěte k danému chování, činu, situaci. Pokud při intervenci nevezmeme v úvahu i postoj, který má dítě vůči své životní situaci, vystavujeme se nebezpečí, že se intervence bude míjet (alespoň z části) účinkem, neboť bude stavět na mylných východiscích. Jak je vidět, participant P2a se na situaci snaží z dívčiny perspektivy nahlížet a respektuje ji.

Předchozí úryvek rozhovoru s P2a však naznačuje ještě další problematickou rovinu procesu nálepkování – budování **deviantní kariéry**: adaptace dítěte na problematickou situaci může mít podobu rozvoje systematizace problémového chování. Jednou z adaptačních reakcí dítěte může být to, že začne na svých problémových činech stavět to, kým je. To může vést k sérii dalších činů potvrzujících a zpečeťujících tuto novou identitu.

Participantka P6 nabídla zajímavou zkušenost s tím, co může (potenciálně) negativní označení „pasťáci“ [43] pro děti s PECh představovat:

> *No a pak si ale myslím, že **je pár dětí, taky jich není moc a ty zase jakoby jsou hrdý na to, že jsou z pasťáku**, ač je to divný, tak jakože… dokonce, je to asi dva roky, mi psal jeden bývalý chlapec, který tady býval dřív, tak mi psal mejlem, pozdravy, už je dávno dospělý, už má ženu, dítě a že se díval na webovky naše a že teď už je to úplně jiný, že se to změnilo, než když on tady býval a poslední věta byla: „**Ale stejně, my jsme byli ty poslední praví pasťáci**.“* (P6)

Chlapec vnímal označení „poslední praví pasťáci“ jako pozitivní označení, které lze chápat podobně jako u předcházejícího příkladu ve smyslu způsobu adaptace na – v tomto případě minulou – zkušenost s pobytem ve výchovném zařízení.

Opět participant P2a poskytl ilustraci, jak podle něho děti pracují s negativními označeními („lump“ a „grázl“), kterých se jim dostává od okolí.

> *Takový ty černý ovce, jo? Oni se pak samozřejmě… víte, že každý dítě chce být nějakým způsobem zajímavý, úspěšný, to je přirozený, každého člověka… a… když… když mu vytyčíte nějakou… víceméně to okolí jako je schopno to dítě nějakým způsobem víceméně zacílit. A dost často se stává, že je zacílíme negativně. Že najednou ty **děti zjistí, tak pozitivně to nejde, tam teda selhávám, ale když o mě vykládaj, že su lump a grázl, no tak budu aspoň kvalitní lump a kvalitní grázl**, jo? Takže oni pak dělají všechno pro to, aby teda děti… to okolí ohromily svými schopnostmi, svými… svými zkušenostmi a podobně.* (P2a)

To, co P2a popisuje, lze interpretovat jako způsob adaptace dítěte na situaci „*dělají všechno pro to, aby… ohromily svými schopnostmi…*“ a navíc jako formu desociální zkratky. Zároveň úryvek ilustruje jeden z momentů, kdy se chování

43 Míněno děti umístěné v *pasťáku*, tj. v dětském domově se školou, v diagnostickém nebo ve výchovném ústavu.

dítěte, podpořené negativní reakcí okolí, začíná organizovat okolo negativního statusu dítěte. A právě v případě, kdy dítě přijme problémový status za svůj, započne se rozvíjet to, co Lemert (1967, s. 50–51) a další označovali jako **deviantní kariéru (deviant career)**. Jen připomenu, že jde o proces, který vede ke stabilizaci vzorců chování a myšlení relevantních pro daný typ kariéry.

Uchopit svízelnost situace dítěte s PECh je pro jeho okolí často nesnadné. Participantka P6 popisovala svou představu o průběhu škatulkování. Její slova však mohou ilustrovat širší souvislosti – první kroky v rozvoji problémové (deviantní) kariéry dítěte s PECh.

> *A mně jednou jeden náš kluk řekl… on byl tak jako… si to uvědomoval a říkal, že se snažil a že mu to moc nešlo v tý škole na začátku, a že když se mu něco povedlo, tak* ***paní učitelka potom zkoumala, kde to opsal*** *a kde to jakoby obšleh… a že vlastně* ***pro něj to byl signál, že nikdy nemůžu bejt dobrej****, že nikdy nemůže bejt lepší. Tak se, v očích tý paní učitelky,* ***tak se rozhod, že když nemůže bejt jako dobrej v tom… kladným slova smyslu, tak že bude dobrej v tom špatným slova smyslu.*** *Že z něj bude ten teda… ehm… on říkal největší hajzlík. A to dokázal.* (P6)

Úryvek ilustruje důležitost, kterou participantka P6 přisuzuje roli sociálního okolí dítěte v rozvoji jeho problémové kariéry. I její slova o škatulkování mohou mít význam, který zmírňuje problémovost dítěte samotného, neboť poukazují na významnou roli okolí v rozvoji chlapcova dalšího problémového chování.

Podobným příkladem je úryvek z rozhovoru s participantkou P3, která hovořila o „schovávání se za nálepku", v tomto případě za označení „grázl". Pojem **schovávání se za nálepku** je výstižný i pro uchopení procesu adaptace dítěte na situaci, kdy ho ostatní berou jako grázla.

> […] *u dětí starších patnácti nebo čtrnácti let,* ***které už mají nějakou zkušenost s těmi dospělými, ne pozitivní, ve většině případů, ve většině případů jsou označovaný jako… grázlové už tady tu nálepku mají, takže už se za ni jasně schovávají, už to prostě nechtějí jinak.*** (P3)

Adaptační snahy dítěte s negativní nálepkou popisuje participant P12, když upozorňuje na tendenci dětí schovávat se za ni – jinými slovy poukazuje na problematický efekt i takových označení, jako je diagnóza ADHD, kdy se dítě na svou diagnózu vymlouvá.

> *A pak* […] *tu jsou děti s nějakou diagnózou, buď módní ADHD nebo něco jiného, ale kdy už to mají ztížené vlastně tím jako fungováním svého těla, jo, některé věci… jsou samy limitovány to zvládnout. Jo, ty už přichází s nějakou… zase* ***s nálepkou možná, ale jako diagnostickou, takže****… což se zase někdy blbě respektuje, že tohle dítě prostě některé věci nedá, ale* ***někdy se za to schovávají, docela těžce****.* (P12)

Tento přístup dítěte k diagnostickému označení lze snadno interpretovat jako zneužívání diagnózy. Je však třeba i zde vnímat kontext složité situace a obtíží, které dítě na své životní cestě má (nejen těch funkčních, které jsou spojené přímo s deficitem pozornosti či hyperaktivitou, ale i těch sociálních), a potřeb, které z toho vyplývají. Tehdy se takový přístup dítěte jeví spíše jako logický krok k adaptaci na svou životní situaci. To, že může jít o formu úniku od situace a jejího řešení, je pak jiná kapitola, která komplikuje edukaci dítěte.

Participant P7 ukázal, jak dítě z výchovného zařízení využilo v argumentaci s učitelkou svou „diagnózu" pasťák (dítě z „pasťáku"). Chlapec jejím prostřednictvím přesunul odpovědnost za své chování na učitelku „*snad víte, jaký jsme*".

> *No a teďka, jak byly děti, seděly nějak na schodech a… teďka ona* [učitelka] *nějak jako: „No, seš takovej…" Teďkon to tady sázela, ještě druhej den prostě a teďka jako jeden kluk úplně jako v klidu: „To byla stejnak vaše chyba, ste si to tam neměla nechávat,* ***dyť jsme z pasťáku, snad víte, jaký jsme****, ne?" Takhle na férovku jí to nasázel.* (P7)

3.3.3 Protiváha procesů uzavírajících identity a perspektivy dětí s PECh

Nyní se od nálepkování a dalších faktorů, které potenciálně uzavírají identity a perspektivy dětí s PECh, obraťme k procesům, které mohou být **protiváhou** těchto faktorů.

Negativní sociální statusy jsou reprezentovány negativními stereotypy. Podobně jako Baratta (1995), který nálepkování přirovnává k „návodu na deviaci", i Berger (1991) poukazuje na potenciální riziko přisouzení negativního statusu jedinci.

Dítě se k přisouzenému problémovému statusu chtě nechtě **nějak** vztahuje. Na jedné straně může být odmítání problémového statusu, ovšem na druhé straně může také dojít k jeho přijetí (jakkoli nedobrovolnému ve smyslu smíření se s ním). Důsledkem může být, že „předsudek může udělat z člověka bytost, která má sklon se stát tím, co o ní vypovídá předsudek" (Berger, 1991, s. 91). Jak se však těmto účinkům negativní kategorizace bránit? Berger dále podotýká, že pro jedince nebývá snadné odolat tlaku na přijetí předsudečné identity. Ovšem okolí může podpořit jeho snahu tím, že mu poskytne „protiuznání v jeho bezprostředním společenství" (Berger, 1991, s. 91).

Ono **protiuznání** si představme jako projev sociálního přijetí, které okolí aktérovi vyjadřuje. Protiuznání tak může působit jako jakási protiváha vlivu nálepkování.

Protiváhou tendencí, které oslabují vztah dítěte ke společenství, mohou být také vzory a idoly, které uznává. Ty ho mohou symbolicky (kdy k nim vzhlíží) nebo prakticky (kdy ho reálně podporují) vést ke konvenčnímu chování.

Zejména v rámci adaptace na dlouhodobě trvající problémovou situaci může právě protiuznání a sledování konvenčních sociálních vzorů a idolů být faktorem, který bude protiváhou tlaku na přijetí problémové identity.

3.3.3.1 Potřeba vzoru a směru

V předchozí podkapitole jsem se věnoval některým z faktorů, které napomáhají uzavírání identit/perspektiv dětí s PECh (nálepkování, vytváření problémové kariéry atp.). Od těchto faktorů se odvozuje potřeba otevírání perspektiv. V této kapitole se krátce zaměřím na některé z faktorů, které naopak pomáhají tuto potřebu naplňovat.

Potřebu pozitivních sociálních vzorů jsem zmínil již výše v rámci tématu nastavování hranic. K této potřebě je však nezbytné se vrátit i v souvislosti s tématem otevírání perspektiv. Sociální vzory totiž na jedné straně pomáhají dítěti vymezit **prostor** aktuálního i budoucího jednání (v tomto smyslu nastavování hranic) tím, že zároveň působí jako faktor, který otevírá, či uzavírá budoucí perspektivy. Vzory, které participanti považují za negativní, spojují s uzavíráním budoucích perspektiv dětí – např. tím, že dítě přejme kriminální vzorce chování z přirozeného prostředí, dostane se do vězení a jeho perspektivy budou v tomto ohledu omezeny. V tomto smyslu hovořil kupříkladu participant P4.

> *Možná aspekt ještě ehm… rodinejch, že většina… většina i těch rodin, z kterejch těch dětí k nám přichází, tak nějak zasáh… pocházej* ***z toho kriminogenního prostředí****, takže v těch rodinách je standardem ehm… být zavřenej, páchat trestnou činnost, není to nic neobvyklýho, ty děti se běžně potýkají s tím, že chvíli sedí táta, chvíli sedí bratr, ehm… chvíli si jde sednout máma, čili ten kriminál, ehm… to, že* ***člověk je odsouzenej k trestu odnětí svobody se stává jakoby součástí****… **standardní součástí em****… **života těhlechtěch rodin****, takže ani pro ty naše děti to často nebejvá nic… nějaká velká hrozba, nebo něco takovýho… protože u nich je to součást jejich života. Takže oni kolikrát ten kriminál ani jako hrozbu nějak nevnímaj, protože zase i ty reakce těch přicházivších z těch kriminálů, v pohodě jsem to tam zvládl, dobrý jako... a tak dál. Ehm… ne… ne… dělaj tuhletu masku, hrajou nebo nasazujou si tuhletu masku po návratu z těch… z toho vězení před zbytkem tý rodiny a podobně.* (P4)

Participant P4 přímo poukázal opět na potřebu pozitivních vzorů, a to jako jednoho z podstatných faktorů pro otevírání budoucích perspektiv dětí s PECh. Na přecházejícím úryvku je dobře vidět provázanost obou témat **hranice** a **perspektivy**, resp. provázanost potřeb, které jsou těmito tématy reprezentovány.

Zde je užitečné připomenout to, co Pfohl (1994, s. 305–306) uvádí v souvislosti se Sutherlandovou teorií diferenciální asociace. Podle Sutherlanda se aktéři ve svém okolí učí nejen vzorům a cílům, ale také způsobům, jak se

k těmto cílům dopracovat. Mimo to se však učí i celou řadu rozmanitých racionalizací, které v případě, že se dopouštějí chování přestupujícího normy, pomáhají zvládnout morální apely konvenční části společnosti. Aktéři dopouštějící se deviantního chování jsou zpravidla ovlivněni hodnotovým systém konvenční i nekonvenční části společnosti. Pfohl připomíná v této souvislosti tzv. neutralizační techniky, které popsali Sykes s Matzou a které podle nich slouží deviantně jednajícím aktérům k překonání sociálně kontrolního tlaku společnosti a uvolnění si rukou k deviantnímu jednání (Pfohl, 1994). K neutralizačním technikám se ještě krátce vrátím později, ovšem v opačné roli – v roli prostředku, kterým lze zeslabovat stigmatizační efekt problémového statusu dítěte a podpořit tak pozitivní změnu jeho situace.

Důležité je uvědomit si, že téma pozitivních a negativních vzorů se nemusí vztahovat pouze na vzory sociální. Vzorem nemusejí být pouze lidé, ale také jiná uspořádání zkušeností, zážitků atp., která pro dítě představují **nějaký** následováníhodný vzorec.

3.3.3.2 Pozitivní vzor a pozitivní zážitek

I pozitivní zážitky mohou hrát roli protiváhy procesu stigmatizace. Polínek (2015, s. 99) v souvislosti s možností dítěte odolávat rizikům uvažuje o Vackově pojmu **konkurenční zážitek**, který vymezuje jako zážitek, „jenž může konkurovat nezdravému trávení volného času". V obecném případě etopedické intervence se konkurenční zážitek významově blíží pojmu **korektivní zkušenost**[44], který bývá nejčastěji používán v psychoterapii.

K síle zážitku se v našem rozhovoru vyslovila participantka P3. Uvažovala o „stopě dobrýho člověka" včetně důvěry v sebe i okolí jako o jednom z cílů práce s dětmi s PECh. Hovořila o nesnadnosti intervenčního ovlivnění zejména dospívajících dětí. Zmínila v té souvislosti podle ní minimální cíl – **zanechání stopy** „*že ten svět není jenom špatnej a že i on* [dítě] *není jenom špatnej*".

> *Jak tu důvěru získat? Jako dá se to různě… dá se to s pistolou u hlavy? A teďka to samozřejmě přeháním. Dá se to skutečně tou represí, jako tak teda teď budeš poslouchat nebo jinak* […]. *Nic se nezmění. Nic, to se změní*

44 Kalina (2013) vymezuje tzv. korektivní zkušenost jako jeden z cílů psychoterapie. Jde podle něho o přerušení řetězce negativně laděného sebepojetí a pojetí druhých, která „se vzájemně potvrzují ve fatálním životními scénáři či maladaptivní spirále" (Kalina, 2013, s. 26). Tohoto přerušení se dosahuje právě korektivní zkušeností. Kalina uvádí (mimo jiné) definici psychoterapie, která je podle něho opravou „špatné zkušenosti se sebou a s druhými ve vztahu s člověkem, který není lepší, ale je vycvičen řešit si své problémy jinde". Kalina akcentuje korektivní zkušenost „o sobě a o druhých, […] která je zralejší, méně generalizující, reálnější a tím zdravější než zkušenost dosavadní. […] Dějištěm i účinným činitelem korektivní zkušenosti je **vztah**" (Kalina, 2013, s. 26–27; důraz původní).

> *v tu chvíli během těch dvou měsíců… vy taky jako vydržíte, když bude nad vama někdo stát s pistolou, tak prostě budete uklízet a budete dělat. To je s… vojna – typickej příklad. Ale jako to dítě neposunem nikam, nikam ho nedostaneme tam.* ***Já vždycky říkám, že kdybychom tomu dítěti dali, jednak teda třeba jenom to, že ten život může být jinej, tak jenom pohled, jenom* stopu dobrýho člověka*, jenom stopu toho, že někdo je respektuje, že existuje na tom světě*** […]. *Protože většina těch dětí mají tu anamnézu skutečně nastavenou jako tím způsobem, jako já jsem… buď* ***já nejsem dobrej, svět je dobrej… a nebo já jsem dobrej a svět není dobrej… a nebo já nejsem dobrej a svět není dobrej… to je nejhorší****. Tady ta poloha je nejhorší. Ale když se podíváte na ty anamnézy, tak to tam je. A pak se podle toho chovají, bojují sami se sebou – řezáním, ale i s tím světem… Jo? Tím únikem, jo? Oni jsou neustále v nějakým traumatu… A my je za to ještě potrestáme.* […] ***Takže ten cíl*** *jako, protože v šes… v šestnácti sedmnácti letech už skutečně je možný akorát* ***zanechat stopu, že ten svět není jenom špatnej.*** […] ***A že i on není jenom špatnej****.* (P3)

Podobným způsobem připomenula roli pozitivních zážitků participantka P2a, když hovořil o „pozitivním záblesku". Uvedla metaforu „zasazení semínka".

> *Víte, my ještě vycházíme z takové… takového východiska, že došlo k nějakýmu* ***takovýmu pozitivnímu záblesku****… já nevím, že se setkávají s lidmi a prostředím, kde se cítili dobře. A myslíme si, že to si pak děti mohou* [vstup P2b: ***Semínko zasadíme***.] *nést ve svém životě jako dál a většinou skutečně na nás poměrně dobře vzpomínají a… jsou nakonec rádi, že u nás nějakou dobu strávili. Pravda, skutečně se stává to, že od nás nechtějí. Nejtragičtější situace je, když je musíme přemísťovat… nebo od nás odcházejí.* (P2a)

Metafory „stopa dobrýho člověka" a „pozitivní záblesk" poukazují na to, jakou křehkost participanti (a s nimi další výchovní profesionálové) přisuzují intervenčnímu procesu. Odráží to také jejich představu o situaci dětí s PECh jako o složité a obtížně ovlivnitelné pozitivním směrem.

3.3.3.3 Normalizace a neutralizace problémových identit dětí s PECh ve výpovědích participantů

V této podkapitole se dostáváme k potřebě **navrácení úplného lidství**, kterou chápu jako jednu z podmínek pro naplnění obecnější potřeby – otevírání identit a perspektiv dítěte.

Důležitost tématu normalizace pro tuto výzkumnou monografii vyplynula v rámci analytické práce až téměř v jejím závěru. Kladl jsem si otázku, jaká jednoticí linka vznikajícím textem prolíná? Díky tomu, že problematiku dětí s PECh nahlížím především optikou **labeling approach**, jsem si uvědomil, že se v datech stále více prosazuje právě „hra" s identitou dětí. Ta se týká jak uzavírání jejich identit v rámci procesu nálepkování, tak možností, které pro otevírání identit dětí poskytuje (inkluzivní, informovaná) intervence. Uvědomil

jsem si také úzkou návaznost na jeden z mých dřívějších textů, v němž jsem se těmto tématům věnoval a kde jsem uvažoval o tzv. **vymístění úplného lidství** (Červenka, 2004).

Téma **normalizace** jsem vlastně v rámci analýzy datového materiálu dlouho opomíjel (alespoň na vědomé úrovni), neboť mi připadlo jako samozřejmé. Čím více jsem se však nořil do datového materiálu prostřednictvím tématu **otevírání perspektiv**, tím více jsem si začal uvědomovat, že se v datech objevuje i téma **otevírání identit** dětí s PECh, a to v podobě procesu normalizace jejich situace.

V průběhu doby, kdy jsem profesně působil v prostředí výchovných zařízení, jsem se s výroky, kterými jejich autoři zmírňovali problémový status dětí s PECh, setkával často. Podobné výroky proto vnímám jako naprosto běžný způsob vyjadřování výchovných profesionálů o dětech s PECh. Samozřejmě to neznamená, že by titíž lidé, kteří svými slovy **neutralizovali** či zmírňovali podíl dítěte na jeho problematické situaci, nemohli mít v jiných situacích (ač se týkaly i stejného dítěte) opačný názor. Až v průběhu analytické práce jsem si uvědomil, že výroky tohoto typu lze chápat jako techniky neutralizace, které však mohou posloužit nikoli k rozvíjení, ale naopak ke zmírňování problematického chování dítěte. Řada takových výroků participantů je interpretovatelná jako krok k neutralizaci identity dítěte ať tím, že zmírní závažnost přisuzovanou danému chování, nebo zmírní problémovost statusu dítěte s PECh.

V řadě výpovědí participantů výzkumu se totiž objevovaly interpretace problémového chování dětí s PECh, které v různé míře externalizovaly příčiny chování mimo dítě např. „může za to okolí" nebo mimo dosah jeho volních vlastností např. „může za to psychická dispozice". Ač se to nabízí, nebudu zde využívat jednotlivých typů technik neutralizace, nicméně nechám se jimi inspirovat.

Ve výzkumných i v neformálních rozhovorech s výchovnými profesionály se často objevuje názor, že problematická situace dětí s PECh je projevem problematické povahy jejich sociálního okolí, podmínek a výchovy. Velmi důrazně bývá zmiňována jejich **rodina coby příčina** problémového chování dítěte nebo rozmanité osobnostní (vrozené) dispozice – kupř. ADHD apod. Výčet neutralizačních interpretací situace dítěte zde není úplný. Mým cílem je pro plastičtější představu na několika příkladech poukázat na existenci neutralizačního potenciálu v řadě typických představ, které výchovní profesionálové využívají k interpretaci situace či projevů dítěte s PECh.

Participant P12 charakterizoval děti jako **tvárné, které chtějí vztah, jejž neumí navázat nekonfliktně**.

> *Jo, takže ale jako přitom je* ***to tvárné dítě jo, přitom je to dítě, které chce vztah****, jo, jako nic, ale vlastně oni neumí navazovat jako vztahy jako nějak nekonfliktně jako, že si… jako je to velká skupina dětí, který vztah* ***navazují tím, že provokují****…* ***jinak to neumí, jo****. Ale když pak jako mrknu na rodiče, tak je mně jasné, z kama to mají.* (P12)

Vzorce svého neadaptivního chování mají podle P12 děti s PECh naučené od rodičů. Implicitně tak sděluje, že problémové chování je něco, co se děti mohou naučit (proto jsou ve výchovném zařízení) a tím normalizovat svou situaci.

Podle participanta P8a nelze považovat děti s PECh za inherentně předurčené pro takovou situaci. Jádro problémů dětí s PECh lokalizuje mimo jejich osobnost. Zde vidí jako dominantní faktor vliv rodinného prostředí. Problémy, které se v životě a chování dítěte objeví, participant P8a interpretuje podobně jako P12 v předchozím úryvku – jako projevy rodinných problémů.

> ***Ono 90 % těhletěch problémů****, to se k tomu možná dostanu, všechno* ***jsou to rodinný problémy, který prostě se objeví na tom dítěti****. Neexistuje dítě, který by samo o sobě mělo takový rysy, který by byly pro to, aby bylo umístění do zařízení****.*** *Vždycky je to projev, reakce na něco, co se stalo v rodině.* (P8a)

Například participant P11 uvedl jako jeden z důvodů problematického chování dětí tzv. neúplnou rodinu.

> *Já si myslím, že jako třeba u něho to klidně může bejt* ***způsobený tou rodinou****. Tím rodinným zázemím a třeba moje osobní pozorování za ty 3 roky, co tam* [ve výchovném zařízení coby vychovatel] *jsem, tak vlastně si myslím, že nejhorší jako věc, která se těm děckám stává, tak jsou jakoby… ne nejhorší věc, ale* ***takovej základ toho, proč se to vlastně děje, že jsou děcka z rozdělený rodiny****.* (P11)

Tzv. neúplnost rodiny z hlediska její struktury[45] je jedním z typických vysvětlení pro problémové chování dětí, která poskytují nejen výchovní profesionálové, ale i laici.

Rodinu, **která se o dítě dostatečně nezajímá nebo jeho výchovu nezvládá**, implicitně uvádí **jako faktor** pro rozvoj problémového chování dítěte s PECh participantka P6.

> *A potom, co je odlišuje, tak že velmi často, a řekla bych většinou,* ***maj rodinu, která buď se o ně nezajímá, anebo rodinu, která je nezvládá****.* (P6).

45 Tzn. že daná rodina svou strukturou neodpovídá normativní představě, tedy není v základu tvořena ženou, mužem a dětmi.

Participant P4 dává do souvislosti **funkčnost** rodiny a její tzv. **nejnižší sociokulturní úroveň**, **kriminální zkušenost v rodině** s důvody, které děti přivedly do výchovného zařízení.

> ***Kdyby ta rodina byla funkční, tak tady vůbec nejsou**. Takže vždycky je tam nějakej ten sociální aspekt, kdy ta rodina je nefunkční, materiálně hůř vybavená, žije na pokraji… na pokraji společnosti, na tý nejnižší sociokulturní úrovni a podobně, ve vyloučenejch lokalitách. Prošla… je zasažená kriminální přítomností, minulostí a podobně, takže s takovejchle rodin k nám přichází.* (P4)

Participant P12 uvádí jako jednu z příčin **absenci příležitostí**, které by děti naučily zvládat obtížné životní situace, nebo **absenci vzorů**, které by je naučily adekvátním modelům chování.

> *Myslím, že nedo… za mě asi **nedostali příležitost** se to nějak naučit ehm… **nebo to vidět, jak se to zvládá**… většinou jsou to takové anebo se **to prostě naučili jako špatně z toho okolí**, že to viděli… Buďto přebírají modely jako rodičů… nebo je ty rodiče do toho nepustí, aby se to naučili... a nebo to prostě začali třeba jako malé dítě nějak jako dělat v uvozovkách blbě a dostali to podpořeno, že je to dobře.* […] *Ale už třeba jako to potom mají podpořené jako delší dobu, tak je to tam jinak, ale to je spíš z mého přístupu jako z dynamického, **že si spoustu věcí táhnou prostě z rodin a ehm z toho jako rodinného sytému**…* (P12)

Zajímavě hovořil participant P1 o tom, jak děti přejímají od dospělých manipulativní vzorce chování. Děti s PECh z výchovného zařízení srovnal s projevy dospělých lidí s mentálním postižením.

> *Když se vrátím k **těm děckám v tom ústavu**, ono to je něco podobnýho, akorát, že oni jsou už chycení, protože jsou mentálně normální, vyvinutí, ale **jsou chyceni už tou hrou těch dospělých**… **tím lhaním, manipulováním, nejsou tak bezprostřední, jak jsou tito lidé*** [lidé s mentální retardací]. […] *Je to obrovská bezprostřednost u těchto lidí, který jsou… který… ten svět je jinej… ten jejich svět je prostě úplně jinej a… a to, jak jsou křehcí… jak jsou křehcí… strašně…* (P1)

Ono „chycení hrou dospělých" (lži, manipulace) dává participant P1 do kontrastu s **dětskou** bezprostředností lidí s mentální retardací, s nimiž se pravidelně setkává. Ilustruje tak představu, že výchova a **negativní** vzory zbavují děti jejich bezprostřednosti a vedou je k **problémovým** činům.

Participant P12 kromě rodiny vnímá silný **vliv** na chování dětí i ve smyslu **nastavení okolní společnosti na dosahování výkonu** (přetížené dětství).

> *Jo, jako **naučili se jenom to, co dělají rodiče**, ale možná ty rodiče už to líp kompenzují spoustu těch věcí* […] *a další věc, která mě teď napadá, tak **přetížené děcka**… nemyslím si, že jenom jako povinnostma doma, ale **celkově, jak je, jak je společnost jako výkonově nastavená**… tak prostě*

> *na ty děcka je větší nárok jako kladený, než* ***že nemají třeba prostor se uvolnit****, tak to* ***uvolňují jako nějak blbě****, ale to přetížení, taky tam teď… může být jako sociálním statusem, to znamená, jak je doma, kde skoro na nic nemáme a všichni chodí ve značkovém oblečení a já takhle mám jít do školy, takové jako přetížení tím tlakem, čímž jsou vystaveni třeba těma sociálníma rozdílama a nebo přetížení ehm tím, že přebírají, když jsou třeba rozpadlé rodiny, tak přebírají roli prakticky rodiče třeba další jako děcka, jo, že* ***si neužijou to dětství svoje a hned jsou vrtnuty do toho, že už mají hrát nějakého pseudodospělého****… A nebo jsou taky přetížený třeba jako očekáváním rodičů v tom, že stejně z něho nic nebude, protože ten jeho otec stál za nic… a prakticky nemá jinou volbu než se tak chovat, jo. Ty rodiče ho do toho stejně dotlačí ve výsledku.* (P12)

Participantka P6 popsala svou zkušenost s dívkou, která jí prezentovala svůj pobyt ve výchovném zařízení jako volbu menšího zla – matka (do vězení), nebo já (do ústavu).

> *Teď zrovna ehm… minulý týden přišla holčina a ta taky nechodila do školy a ta mi, ta to má tak jako nastavený, ta mi řekla: ‚Víte, proč jsem tady? Nechodila jsem do školy.' A pak k tomu dodala: ‚No a… buď mohla jít mamka sedět, anebo já jít sem.' To je úplně hrozný.* […] *To je hrozný, jako když tohle vám řekne. Tak já teda jsem šla sem, aby mamka nešla sedět.* (P6)

Participantka poukazuje na potenciální zneužití dítěte k řešení situace, za niž je podle ní zodpovědný rodič.

Participant P4 vnímá potenciálně negativní vliv rodinného prostředí na další život a vzdělávání dítěte po ukončení pobytu ve výchovném zařízení.

> *Je tady celá řada dětí, který se snažíme dostat zpátky do toho hlavního vzdělávacího proudu, do těch běžnejch škol. A ty děti vo to stojej, vopravdu o to stojej, ale přitom nebudem si dělat… nebo nebudu… nemám žádný iluze o tom, kdyby byly v tom původním rodinným prostředí, tak toho nedosáhnou.* (P4)

I toto je jedna z typických interpretací role okolního (rodinného) prostředí v životě dítěte z hlediska jeho budoucích perspektiv po ukončení ústavní výchovy – problematika návratu do starých kolejí.

Nedostatek zájmu okolí, stejně jako nedostatek ocenění dítěte a jeho obavu z negativního hodnocení zdůraznil jako chybu participant P7.

> *Ale někdy, když pak jako si s těmi dětmi povídáte nebo voni vám říkají, kde byly… a… oni nemaj jakoby základní znalosti z nižších ročníků… tak* ***pak vám to lehce docvakne, protože oni v uvozovkách zlobily, chtěli nějak zaujmout*** […] *A pochopitelně* ***on byl nevoceněnej kolikrát v těch, v těch hodinách. Seš blbej, za pět, sedni, další****. Jo, věřil bych i tomu a vono je pravda, že… jakoby* ***bejt outsiderem a prosadit se ve skupině, kde budu mít nějaký průměrný… žáky, tak to pro mě jako outsidera bude hodně těžký****. Anebo věřím i tomu, že mi pak řekne ten dotyčnej učitel… ty si sedni, ty to stejnak nevíš, ty máš stejnak za pět, tak se bojí, aby neřek kravinu.* (P7)

Participantka P6 srovnávala situaci některých dětí se svou vlastní zkušeností.

> *Já si tak jako představuju na sobě, že* ***kdybych žila v těch rodinách****, kde žijou oni… tak* ***že bych*** *možná v* ***tom dětským domově se školou skončila taky****.* (P6)

Jde o jeden z typických způsobů, kterými výchovní profesionálové o některých dětech s PECh hovoří a kterými implicitně zmírňují jejich problémový status.

V rozhovorech byla často zdůrazňována **nezáměrnost chování** dětí (což z hlediska práva bývá vykládáno jako nižší míra společenské nebezpečnosti). Lze to interpretovat jako další argument pro **důraz na pasivní roli** dítěte v rámci daného činu a situace. V úryvcích participanti staví děti s PECh do role osob, které jsou takříkajíc „ve vleku okolností". Nemělo by to vyznít tak, že participanti vnímají roli dítěte takto jednostranně – tj. že je dítě výlučně pasivním účastníkem rozvíjející se problémové situace.

Neutralizace identity dítěte s PECh **prostřednictvím odkazu na jeho vnitřní dispozice**, které jsou mimo jeho volní dosah, nemají zřejmě zcela normalizující potenciál, ale rehabilitují aktéra alespoň z morálního hlediska – „má problém, ale vlastně za to nemůže".

Pro ilustraci uvedu úryvek z rozhovoru s participantem P1, který sice v té chvíli nehovořil o dítěti z výchovného zařízení, ale z běžné základní školy. Participant P1 popisoval chlapce s projevy ADHD a prostřednictvím tohoto příkladu lze dobře ukázat jednu z typických forem, kterou je možné interpretovat jako snahu okolí o alespoň částečnou neutralizaci identit **problémových dětí**.

> *On furt skákal a chodil prostě. Dělal tam takový ňáký věci, který on nedokázal ovlivnit a pak se za to třeba omlouval… říkal… já nevim, já to nedokážu… ovlivnit… jo? Omlouvám se za to… A už jako to malý ví, že to nem… jo? On věděl, ale nedokázal se s tím nějak…* […] *Ale on je jako normální v tomhle jako, on* ***má akorát ten problém, nebo problém, tu poruchu, že ju nedokáže ovlivnit****, že se s tím nedokáže…* (P1)

Ke stejnému chlapci participant P1 uvedl ještě odkaz na negativní vliv okolního prostředí, kterým bylo podle něho chlapcovo problémové chování podporováno.

> *A přitom to není hloupej kluk. Je schopen se naučit, cokoliv. V matematice by dokonce patřil mezi ty nejlepší…* ***ale je to jenom ten přístup, který tam chyběl, protože ty základy té učitelky předešlé do té třetí třídy byly úplně nulový, jo? Ta mu radši dala poznámku a neřešila to. Přitom už tam byl ten základ, který by se dal spravit****.* (P1)

V podobném duchu charakterizoval participant P12 tři typy dětí v jeho výchovném zařízení:

1. Děti, u nichž podle něho jsou kořeny jejich problematických projevů v **nevědomí**.

   *Tak to je myslím, že čím dál tím jako častějc, vnímám, že **ty procesy jsou hodně nevědomé a rané**. (P12)*

2. Děti, které mají nějakou **limitující dispozici** – např. ADHD.

   *A pak **druhá sorta asi dětí jsou děti s nějakou diagnózou, buď módní ADHD**, nebo něco jiného, ale kdy už to mají ztížené vlastně tím jako fungováním svého těla, jo, některé věci… jsou sami limitováni to zvládnout. Jo, ty už přichází s nějakou… zase s nálepkou možná, ale jako diagnostickou, takže… což se zase někdy blbě respektuje, že tohle dítě prostě některé věci nedá, ale někdy se za to schovávají, docela těžce.* (P12)

3. Děti, které jsou doma **nešťastné**.

   Možná třetí varianta ještě dětí mě napadá, jsou děcka, které jsou nešťastné doma. Že vlastně jako to domácí prostředí je pro ně ehm tak nepříjemné, že z tama prostě jako utíkají, jsou více jako venku a neumí vlastně žít možná s lidma dalšíma z té rodiny. Nenajdou jako společnou nějakou cestu. (P12)

Roli **nestandardní sociální zkušenosti** zdůraznil participant P2a. Tím vlastně propojil vnější faktory, které působí na rozvoj **problému**, s faktory vnitřními.

*Tam je důležitý, důležitý si uvědomit, že **to jsou děti s jinou, nestandardní sociální zkušeností.** Ono je to tak divně řečeno, ale prostě žijí v sociálních podmínkách, který předurčují pak jako víceméně jejich jakoby chování. Nebo **postoje**, jo? Vztah k různým třeba povinnostem, ke společnosti… k institucím, k autoritám… Jo? Jestliže ehm… zjistíte, že dítě je z rodiny, která… kde… příklad tatínek je invalidní důchodce a maminka na úřadu práce, tak si… a má další třeba štyry sourozence, tak asi si odvodíte, že ta rodina nežije na nějakém vysokém sociálním levlu, že… takže podle toho se pak to dítě třeba chová, podle toho i působí, působí na své okolí.* (P2a)

Když participant P12 charakterizoval děti s PECh, jednak se snažil najít pozitivní charakteristiky („kreativní děcka“) a jednak dával jejich chování do souvislosti s jejich životním příběhem – podobně jako participantka P6 uvažoval o potencialitách své životní cesty ve srovnání s podmínkami života dětí s PECh.

Na druhou stranu přichází [do výchovného zařízení] *velmi **kreativní děcka**, z toho pohledu, že ty věci dokážou dobře zakrývat… dlouhodobě, jo, že už vlastně je… většinou je to už dlouhodobější problém, to znamená, jsou silné v té kreativitě ehm… jsou možná silné v tom, co všechno ustály už… to si myslím, že je největší, jo, **že kolikrát si člověk řekne jako ehm… s touhle anamnézou, s touhle historií jako vůbec jako zvládnul bych to takhle**? Jo… **jako zvládnul bych to jenom s takovýma problémama?** Jo, není to… přece jenom úspěch, že to dítě se chová ještě takhle. **Byť je to mimo normu**.* (P12)

3.3.4 Tlustá čára a další šance – příklad dvou fází otevírání identit a perspektiv dětí s PECh

Během analýzy datového materiálu mne zaujaly dva pojmy, které v rozhovoru zmínila participantka P6: „*tlustá čára*“ a „*další šance*“. Domnívám se, že ač jde o běžně užívané pojmy, v kontextu potřeby otevírání identit a perspektiv dětí s PECh mohou nabýt zajímavého významu – naplňování této potřeby ve dvou krocích.

Potřeba neutralizace tíhy minulosti – tlustá čára

V té části rozhovoru, kde participantka P6 hovořila o tlusté čáře, se věnovala efektům **škatulkování** (nálepkování) na budoucí perspektivy dětí s PECh.

> *A to **já si myslím, že jsou zrovna ty škatulky**. Že je to to, že **ty seš ten darebák, na tebe si budu dávat pozor** a **není ta druhá šance**.* (P6)

Negativní označení *darebák* explicitně spojila s uzavřením budoucích perspektiv („není ta druhá šance“). Dále však v tématu pokračovala:

> *Že tady* [ve výchovném zařízení] *vím, že dítě něco vyvede, něco udělá, s čím já nesouhlasím, může to bejt, já nevím, nějaký protiprávní jednání, ale… **já ho potrestám a tím trestem to skončí. Tam je potom tlustá čára**… Nemyslím jenom potrestám, samozřejmě je tam trest… různý pohovory, mluvíme o tom, rozebíráme to, aby si z toho vzal nějaké ponaučení, ale **pak je tlustá čára a začínáme** znova. Já mu nemůžu přece za dva měsíce říkat… něco ve smyslu: já s tebou nechci mluvit, já už ti nevěřím, protože před dvouma měsícema tys mě zklamal, takový to vomílání a vomlacení o hlavu, pořád to, co bylo… a už vlastně vůbec není. **Protože naše děti těch problémů mají spoustu a tady z toho by se nikdy nevymanily**.* (P6)

Onu tlustou čáru popisuje jako techniku, jejímž prostřednictvím chce navázat s dítětem vztah, který by nebyl jeho prohřeškem dotčen. Po adekvátní reakci (trest, pohovory, hledání způsobů nápravy atp.) je aplikována **tlustá čára** za minulostí coby symbolické smazání minulosti (ne nepodobné amnestii). Tlustou čáru lze též interpretovat jako zvláštní akt neutralizace aktérovy situace, minulosti. Tlustou čáru můžeme chápat i jako akt vymanění se z odkázanosti dítěte (srov. Helus, 2004) na **problematické** minulosti. Vyvázáním ze zátěže minulosti („*ony by se z toho nikdy nevymanily*“) se otevírá dítěti prostor a příležitost pro změnu, pro směřování do budoucna (srov. Helus, 2004), toto vyvázání mu dává perspektivu. Pokud by k tlusté čáře nedošlo, je riziko, že dítě zabředne do začarovaného kruhu neúspěchu a začne se na něj adaptovat rozvíjením **problémové kariéry**.

Potřeba další šance na změnu

Tlustou čáru spojila participantka P6 úzce s nabídkou další šance. Propojila tak potřebu symbolického vyvázání se z minulosti s otevřením prostoru pro další jednání (aby to nebylo „na doživotí").

> *Myslím si, že by… měli dostat… šanci. Že když něco vyvedou, tak… to* ***není na doživotí. Aby neměli tu nálepku toho darebáka na doživotí a*** *pořád a* ***že už s tím nejde nic dělat a že už se to nemůže nikdy změnit****. Tak to si myslím, že je pro ně taky hodně důležitý.* (P6)

Kombinace **tlusté čáry** a **další šance** tak může pro dítě hrát roli signálu, že **se může ještě změnit**.

Shrnutí

Závěr této kapitoly je vhodným místem pro propojení témat, která jsem v této a předcházející kapitole diskutoval: tématu nastavování hranic s tématem otevírání identit a perspektiv. Jako pomyslný svorník, který ukáže souvislosti obou témat, mi tu poslouží tři výše zmíněné charakteristiky dětství, které uvádí Helus (2004) a jež považuje za tzv. osobnostní pojetí výchovy. Jde o již zmíněnou **odkázanost**, **směřování** a **potenciality**.

Potřeba nastavování hranic se totiž úzce pojí s tématem **odkázanosti** dítěte. Negativní způsoby nastavování hranic, které jsem dal do souvislosti s intervenčními koncepty 3R (represe, restrikce, resocializace), totiž předpokládají pasivní roli dítěte. „Lze je tedy považovat za projevy pasivní odkázanosti, kdy je dítě vnímáno jako **objekt výchovného působení**" (Helus, 2004, s. 92). Aby byly zajištěny optimální podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte, je třeba podporovat „**odkázanost** dítěte **ve smyslu aktivního projevu"** (Helus, 2004, s. 92–93). Tímto směrem se odvíjí naplnění potřeby pozitivního nastavování hranic, které vymezuje prostor příležitostí a šancí pro jednání dítěte, pomáhá hledat jeho směr a předpokládá aktivní roli dítěte v utváření svého života. Zde je patrná druhá z Helusem uvedených charakteristik – **směřování**, které tak můžeme chápat jako svorník mezi potřebou nastavování hranic a potřebou otevírání perspektiv.

Potřeba otevírání identit a perspektiv se úzce pojí se třetí charakteristikou – **s potencialitami**. Helus (2004, s. 94–95) charakterizuje dětství jako „bohatství růstu a rozvoje". Z tohoto důvodu je potřeba otevírání perspektiv do budoucna tak zásadní nejen v případě dětí s PECh. Pozitivní nastavování hranic lze interpretovat jako cestu dítěte, jak se vymanit z odkázanosti v obecném smyslu slova. Otevírání perspektiv je pokračováním této cesty, které směřuje k využití a rozvoji individuálního potenciálu dítěte a k maximální možné kvalitě jeho života v budoucnosti.

3.4 Osobnostně-celostní přístup k edukaci a intervenci do situace dětí s PECh

Tato kapitola není jen poslední kapitolou analytické části. Je také kapitolou závěrečnou, která shrnuje výsledky výzkumu.

V předcházejících kapitolách jsem představil témata podobností a odlišností dětí s PECh od ostatních dětí a především dva typy potřeb, které se výzkumnými rozhovory prolínaly: potřebu nastavování hranic a potřebu otevírání identit a perspektiv. Obsah uvedených kapitol je úzce provázán s postoji a přístupy, které participanti výzkumu vyjadřovali směrem k dětem s PECh.

Tato kapitola se věnuje zvláštnímu přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh. Ten je možné chápat nejen jako prostředek k naplňování diskutovaných potřeb, ale také jako specifické vyjádření postojů, které participanti k dětem mají.

3.4.1 Tři role vztahu pedagoga a dítěte (prostředek, cíl a příležitost)

Již v úvodu bylo řečeno, že tato kniha navazuje na výzkumnou monografii *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů* (Červenka, 2014). Ústředním tématem předcházející knihy byl proinkluzivní potenciál, který s sebou často nese vztah mezi výchovnými profesionály a dětmi s PECh. V této kapitole se k této problematice krátce vrátím. Vrátím se i k výsledkům první fáze výzkumu, v níž jsem identifikoval dvě role, které takovému vztahu participanti výzkumu přisuzovali. Šlo o role vztahu jako **prostředku intervence** a jako **cíle intervence**. Zde se budu věnovat třetí roli vztahu výchovného profesionála a dítěte, na kterou tu chci upozornit a kterou je role **příležitosti pro pedagoga poznat individuální charakteristiky dítěte**.

3.4.1.1 Dvě role vztahu v procesu etopedické intervence – prostředek a cíl

První z rolí, jež participanti svým vztahům s dětmi připisovali, byla **úloha prostředku intervence**. Na toto téma, s nímž jsem se později setkal i v dalších rozhovorech, mne svým výrokem upozornila participantka P3.

> […] *co je školství? Výchova a vzdělávání. Ne naopak… a kdybychom nenutili učitele, aby vychovávali, vysloveně, ale* ***když chceme inkluzivní školy, tak musí vytvářet vztah. Výchova je vztah****, je to tak?* (P3)

Participantka P3 v úryvku vztah interpretovala jako podmínku a prostředek inkluzivní edukace. V rámci procesu výchovy zdůraznila její vztahovou dimenzi. V dalším textu budu hovořit o intervenčním vztahu jako o vztahu, který tvoří kontext intervenčního procesu v etopedii a je zároveň i jeho prostředkem.

Druhou rolí vztahu, kterou mu participanti přisuzovali, byla **úloha cíle intervence**, resp. jednoho z jejích mnoha cílů. Tato interpretace se objevila na jiném místě rozhovoru s participantkou P3.

> […] *zacházet s pravidly oni umí, kdyby neuměli zacházet s pravidly, tak tady* [ve výchovném zařízení] *nejsou, tak jsou po smrti. Je zajede auto, nebo se spálí… **Ale s čím neumí zacházet, jsou vztahy**… **a to potřebujou získat**, v tom se neorientují, v tom mají problém.* (P3)

I samotný vztah v roli cíle může nabývat rozmanitých podob. Jedním z cílů etopedické intervence je rozvíjení schopnosti dítěte utvářet kvalitní vztahy (sociální kompetence, vztahové „know-how"). Jiným **vztahovým cílem** může být rozvíjení vztahu k referenčnímu společenství (sousedství, komunita, či dokonce v nejširším slova smyslu společnost), který je logickou podmínkou sociálního začlenění.

Je třeba si uvědomit, že rozlišování rolí vztahu na prostředek či cíl je otázkou interpretace a slouží k analytickým účelům, k přesnějšímu uchopení problematiky. V praxi se obě role různě mísí a proměňují. Rovněž je třeba zmínit, že vztah výchovných profesionálů s dětmi s PECh zde vnímám jako intervenční prostředek (ve smyslu **intervenční vztah**), jako ochranný (podpůrný) faktor a/nebo jako možný zdroj sociální inkluze těchto dětí. V obecné rovině je nutné si uvědomit, že vedle těchto pro inkluzi zdrojových (ochranných, resilienčních) důsledků, mohou vztahy nést i důsledky rizikové a z hlediska sociální inkluze dětí s PECh protichůdné.

Obě uvedené role intervenčního vztahu v procesu informované intervence znázorňuje schéma 9.

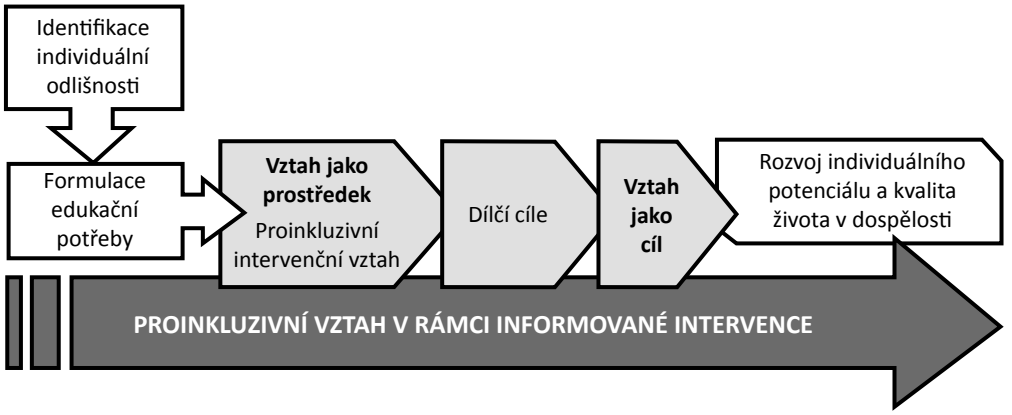

Schéma 9. Dvě role intervenčního vztahu v procesu informované intervence (Červenka, 2014)

3.4.1.2 Třetí role vztahu v procesu etopedické intervence – příležitost pro poznání individuálních charakteristik dítěte

Vedle zmíněných dvou rolí, které vztahu výchovného profesionála s dítětem přisuzovali participanti, **hraje intervenční vztah i roli příležitosti pro vytvoření a rozvinutí proinkluzivního intervenčního vztahu**. Pro výchovného profesionála takový vztah v sobě nese potenciál poznat individuální charakteristiky dítěte. V rámci logiky informované intervence je toto nezbytným a zároveň prvním krokem k formulaci edukačních potřeb dítěte, které vyplývají z jeho individuálních charakteristik. Intervenční vztah tak potenciálně vede k **proinkluzivní intervenci**, která respektuje individuální potřeby dítěte a zaměřuje se na jejich naplnění.

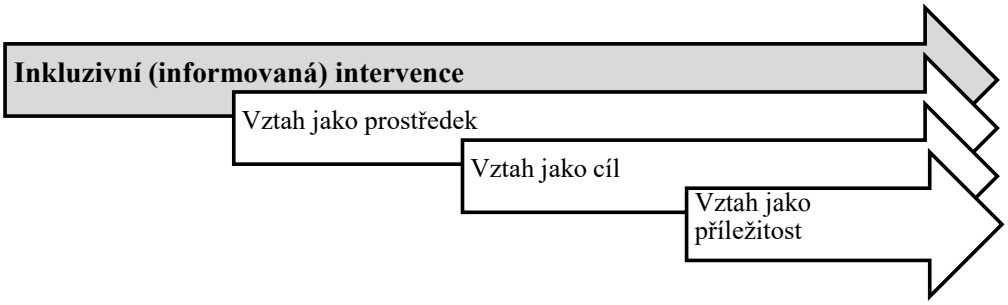

Schéma 10. Tři role vztahu v rámci inkluzivní (informované) intervence

Intervenční vztah v etopedii je vztahem, který se objevuje v kontextu tzv. pomáhající profese. Nelze předpokládat, že by byl chladně neutrální a prost emocí. Ba naopak, v rámci výkonu profese pedagoga se nelze vyhnout emočnímu prožívání takového interpersonálního vztahu. Stejně tak je obsah i forma intervenčního vztahu ovlivněna osobností výchovného profesionála a jeho prekoncepčními preferencemi – který přístup k edukaci/intervenci preferuje. Přesto je třeba mít na paměti, že tyto **obecně lidské** charakteristiky nebývají v rámci etopedické intervence vědomým nástrojem pro práci, jak tomu bývá u některých psychoterapeutických směrů. V nich se v rámci vztahu terapeut-klient pracuje např. s fenomény jako přenos a protipřenos (Kalina, 2013).

Podstatnou úlohu v povaze intervenčního vztahu hraje zvláštní osobní zkušenost výchovných profesionálů, která je vázána na jejich profesní roli. Tato zvláštní zkušenost jim poskytuje příležitost k vhledu (k zasvěcení) do situace dětí, s nimiž pracují. S touto zkušeností souvisí **třetí role vztahu** v inkluzivně zaměřené etopedické intervenci, kterou zde nazvu jako **příležitost vnímat individuální charakteristiky dítěte**.

K uchopení zasvěcené zkušenosti výchovných profesionálů jsem využil Goffmanův (2003) pojem zasvěcení, který poukazuje na vhled profesionála do situace lidí, s nimiž pracuje. Nelze předpokládat, že tento vhled automaticky vede k proinkluzivnímu jednání profesionála. Chápejme ho však jako potencialitu spojenou s příležitostí k užití a rozvinutí takového přístupu. K tomu, aby se intervenční vztah stal proinkluzivním, nestačí být zasvěceným profesionálem. Je potřeba, aby výchovný profesionál splňoval další podmínky pro zaujetí proinkluzivního přístupu. K některým z nich se dostanu později. Nejprve vysvětlím, co přesně chápu proinkluzivním intervenčním vztahem.

3.4.2 Osobnostně-celostní přístup v edukaci/intervenci u dětí s PECh

Proinkluzivní intervenční vztah je takový intervenční vztah, který odpovídá logice informované intervence a v jehož rámci jsou brány v potaz individuální charakteristiky dítěte a potažmo i jeho potřeby a v němž má dítě prostor pro otevřenou komunikaci. V souvislosti s třetí rolí intervenčního vztahu je třeba zdůraznit, že takový vztah představuje pro výchovného profesionála prostor pro vnímání individuálních charakteristik dítěte, což je nedílná součást proinkluzivní intervence. Nastavení výchovného profesionála, které vnímá a zohledňuje individualitu dítěte a zaměřuje se na naplňování jeho edukačních potřeb, nazvu **proinkluzivním** intervenčním **přístupem**.

Jinými slovy a konkrétněji: Vztah dítěte a výchovného profesionála je součástí reakce okolní společnosti na obtížnou životní situaci dítě, resp. na jeho problémové odlišnosti. Informovaná intervence, jak bylo vysvětleno výše, se zaměřuje na obeznámení se s individuálními charakteristikami dítěte a jeho situace (evidence odlišností) a vyvozuje z nich edukační potřeby daného dítěte (formulace potřeb), které jsou vodítkem pro plánování intervence (srov. Vojtová & Červenka, 2011). Je tudíž nebytné, aby měl výchovný profesionál příležitost individualitu dítěte poznat. Prostorem k této příležitosti je intervenční vztah.

Ovšem mít příležitost je pouze polovina cesty k inkluzivní intervenci. Je také potřeba, aby výchovný profesionál této příležitosti využil a aby se v jeho vztahu rozvinul specifický přístup k dítěti. K označení takového přístupu by bylo možné použít pojmy hojně uváděné v literatuře: přístup orientovaný na dítě, přístup zaměřený na člověka (person centred approach – PCA; Rogers, 2015), osobnostně rozvíjející výchova (Jedlička, 2014), celostní přístup nebo osobnostní pojetí výchovy (Helus, 2004), které jsem výše diskutoval. Zde však budu při označování proinkluzivního intervenčního přístupu používat pojem **osobnostně-celostní přístup (OCP)**. Adjektivem osobnostně-celostní chci docílit kontrastu s tendencemi, které s sebou nese nálepkování a stigmatizace

dětí s PECh (tj. redukce jejich identity na jednu jejich problémovou charakteristiku). Také chci zdůraznit důležitost, kterou má intervence orientovaná na osobnost dítěte jako celek, z hlediska cílů edukace dětí s PECh. V neposlední řadě tento pojem podtrhuje to, že se nejedná o pojem převzatý z teoretické literatury, ale o pojem, který co do obsahu a formy reprezentuje výsledek interpretace datového materiálu.

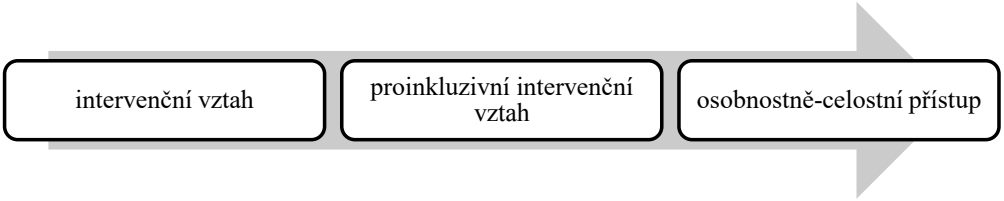

Schéma 11. Kroky od intervenčního vztahu k osobnostně-celostnímu přístupu v intervenci

Intervenční vztah mezi výchovnými profesionály a dětmi s PECh je vnímán participanty jako důležitý, podstatný a dle mnohých jako nezbytný pro intervenci. Participanti považují vztah zaprvé za prostředek a zadruhé za cíl intervence v etopedii. Třetí role vztahu uchopuje „vztah jako příležitost" k poznání individuality a tím pak rozeznání potřeb a k naplňování potřeb. Těmito potřebami je podle participantů jednak pozitivní nastavování hranic a jednak otevírání identit a perspektiv dětí s PECh. Vztah dává prostor pro zasvěcení výchovných profesionálů do situace dětí s PECh, které prožívají odlišnou životní a sociální zkušenost než výchovní profesionálové. Vztah a jejich zasvěcení jsou pro výchovné profesionály příležitostí, aby vnímali individualitu dítěte, jeho osobnost jako celek. To jsou předpoklady pro to, aby měl intervenční vztah inkluzivní rysy. Výchovný profesionál, který uplatňuje inkluzivní intervenční vztah, aplikuje na dítě osobnostně-celostní přístup a realizuje inkluzivní intervenci.

3.4.2.2 Osobnostně-celostní přístup výchovných profesionálů k dětem s PECh

V pozadí výzkumných rozhovorů se objevovalo uvažování participantů o dětech jako o osobnostech, které mají problém, a nikoli jako o **problémových osobnostech**. Samozřejmě v případě tohoto výzkumu nelze takové zjištění zobecňovat na celou populaci výchovných profesionálů. Nicméně považuji za důležitou (pozitivní) informaci, že se mezi výchovnými profesionály takový přístup objevuje a že ho oni sami považují za důležitý.

Tento přístup se neobjevoval ve všech rozhovorech samozřejmě explicitně. Lze ho však v řadě výroků identifikovat. Záměrně jsem nekladl otázky, které by k němu směřovaly. Předpokládal jsem totiž, že by se participanti mohli

ať vědomě, či nevědomě stylizovat do podle nich očekávaného či obecně žádoucího postoje. To, co zde označuji za osobnostně-celostní přístup, se silně prolíná jak mou předchozí knihou (Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů, Červenka, 2014), tak předcházejícími kapitolami této knihy. Také není možné říci, že by šlo o přístup v pravém slova smyslu. Raději tu budu hovořit o tendenci či společné lince, kterou za výroky participantů výzkumu vnímám. V této podkapitole stručně a zhruba načrtnu, co si pod osobnostně-celostním přístupem vlastně představit. Využiji k tomu stručné reminiscence na relevantní témata identifikovaná v datech.

Pokud bychom nalistovali zpět kapitolu 3.1 o podobnostech a odlišnostech dětí s PECh z pohledu participantů, indikátory osobnostně-celostního přístupu bychom nalezli právě tam. Pro připomínku a ilustraci uvedu několik úryvků

> *Já mám pocit chvilkama, že* ***nejsou ničím jiní***. ***Jenom****, že maj prostě trošku jinačí…* (P7)
>
> *Co tady máme za děti?* ***No já bych hlavně řekla, že tady máme děti. To je asi takovej jako základ. To pro mě nejsou chovanci, svěřenci, prostě jsou to děti.*** (P6)

Úryvky reprezentují některé z typických způsobů vyjadřování výchovných profesionálů o dětech, které jsem v terénu zaznamenal. Tito a další participanti svými slovy ilustrovali schopnost vnímat děti s PECh nejen prizmatem **problému**, nýbrž i skrze jejich další charakteristiky.

Lze usuzovat, že to úzce souvisí s vysokou mírou intenzity kontaktu s dítětem ve výchovném zařízení (P6: „*my tady s těma dětma jakoby žijem*“) a se zkušeností **zasvěcení** do jejich situace.

Jedna věc je však vnímat rozmanitost charakteristik a druhá věc zúročit to v praxi. Osobnostně-celostní přístup v praxi pěkně vystihuje věta, kterou vyslovila učitelka dětí se specifickými poruchami chování na běžné základní škole: „*Jsou to rošťáci, ale my je stejně máme rádi*.“[46]

Tato jedna věta ilustruje přístup, který rozpojuje chování a osobnost (rošťáci × máme je rádi), a ukazuje, jak lze odmítnout chování, aniž by byl odmítnut jeho aktér coby osobnost.

Obdobným způsobem, ač jinou formou popsala ve zkratce svůj přístup k dětem s PECh i participantka P6: „***Zajímám se o tebe*** *a potom ehm…* ***nezatracuju tě***.“

46 Jde o rekonstrukci věty během neformálního rozhovoru, který se týkal edukace dětí s ADHD.

Osobnost a prožívání dítěte v centru pozornosti popisoval participant P8a.

> *Pro mě úplnou tou první prioritou je, jak se cítí tady* […] *pro mě úspěch je to, že to dítě začne prožívat,* ***vnímat a začne, začne si vážit samo sebe.*** […] *To znamená, pro* ***mě je ta fáze, kdy začne to dítě rozkvétat, věřit a naslouchat a pracovat na sobě, tak to je pro mě významná fáze, ta je pro mě prioritou****. Samozřejmě, že to je první stupeň k tomu, že bude úspěšná možná v životě, jo, ale já potřebuju zažívat úspěchy.* (P8a)

Participant P1 popisoval svůj vlastní přístup a to, jak je nutné dokázat vnímat to, co je skryto za projevy dětí.

> *Já vždycky jsem to měl nastavený tak, že ty děcka, když něco udělaly, tak spíš křičely „hele já su tady" o pozornosti* […] *„pojďme se bavit o tom, že já tady žiji,* ***já nejsem ňákej kus hadru****, který schválně zlobí nebo schválně tady dělá ňákou neplechu a jenom, jenom abych byl ten… ehm… špatnej". Vždycky je to o tom, že s tím človíčkem se dá normálně mluvit, dá se, dá se, až se to rozebere, my jsme měli dlouhé rozhovory v těch diagnost… v tom ústavu, kde jsem byl, tak byly to takové ty večerní rozhovory.* (P1)

Zmínil i potřebu důstojnosti („já nejsem ňákej kus hadru") a potřebu samotného dítěte být viděn v lepší světle než pouze prostřednictvím svého problémového chování.

Osobnostně-celostní přístup se také projevuje citlivostí vůči potřebám dětí. O tom hovořil participant P2a.

> […] *se snažíme to dítě jakoby* ***pochopit, posílit*** […] *zbavit* ***ho těch obav****, ehm… snažíme se zjistit aktuální potřeby, co by potřebovalo, čím bychom mohli pomoct v té situaci, a podobně.* (P2a)

O osobních vazbách a o snaze vychovatelů naplňovat i nemateriální potřeby dětí hovořil participant P4.

> *Takže oni kromě toho* ***materiálního bezpečí****, který jim jako poskytneme, tak časem, v okamžiku, kdy zaplují jakoby do toho života toho zařízení,* ***kdy navážou ty vazby s těmi vychovateli a s těmi pedagogy a obráceně,*** *ehm… tak v tu chvíli se jim dostává i tý* ***podpory emocionální****.* (P4)

Nutnost být citlivý, až empatický vůči potřebám dětí se objevila ve výroku participanta P1.

> *Ale je to o obrovské, obrovské pozornosti, o obrovském tom… empatii a vůbec* ***toho človíčka jako dostat na svoji stranu, aby ti věřil****…* (P1)

Nezbytnost důvěry ve vztahu s dítětem jako cestu k navrácení schopnosti dítěte důvěřovat druhým zdůraznil participant P8a.

> […] *že dítě začne vnímat, prožívat, začne věřit,* ***důvěřovat tomu, že i péče o něho může být fér****.* (P8a)

Důvěru vnímá jako podmínku vztahu mezi dítětem a výchovným profesionálem i participant P12. Chápe ji však i jako podmínku a příležitost k tomu, aby si dítě mohlo dovolit otevřeně komunikovat s dospělým.

> *Ta **důvěra podle mě umožňuje v uvozovkách hrát čistou hru**. Jo, že to není jako účelovka, není to schovávání, ale je to o tom, že se reálně fakt můžeme bavit o tom, jak to je, jo. Jako z tohoto pohledu. Si myslím a do života je to jako nesmírně důležité, protože pokud já důvěřuju sobě, tak důvěřuju i druhým. Když nevěřím sobě, tak nevěřím druhým a jako si přenáším jako primární nedůvěru do vztahu. Což není jako můj styl, možná to někomu vyhovuje, ale já třeba to neumím, mně by v tom nebylo dobře. **Ale zase je to tím, že se člověk může daleko víc zranit, že mu furt vlastně věříš a on tě může zranit… ale na druhou stranu, ať zraní radši mě než rodiče potom.** Ať si to odzkouší, co to udělá jako u nás, ať si to odzkouší se mnou, kdy já mu to můžu říct, kdy tam nebudu tolik emočně ponořený, než by jako takhle situace ho dohnala venku. Jo, pokud si tím potřebuje projít, tak jako radši… v tom prostředí, které k tomu je. Což si myslím, že střediska taky jsou. Jsou tam od toho.* (P12)

Participant P12 zmiňuje krom důvěry pro otevřenou komunikaci další důležitou charakteristiku vztahu s dítětem. Je tím „dávání se všanc" ve prospěch dítěte. Hovoří o riskování, že bude dítětem zraněn. Je to otázka míry osobního nasazení a „položení se" do vztahu.

V podobném duchu se vyjádřil i participant P1. Hovořil o otevřené komunikaci („žádný skrčky, manipulace") na jedné straně a o nastavení „mantinelů" na straně druhé.

> *Jasně daný pravidla, mantinely. Nesmijou tam být žádný skrčky, žádné… žádné obcházení, jo? Že ho někam manipuluješ… vůbec manipulace s dětma tohoto ražení neexistuje, to je špatně.* (P1)

Osobnostně-celostní přístup je též vyjadřován **partnerským, respektujícím přístupem**. Participant P2a popisoval úspěch jako okamžik, „kdy se z dítěte stane náš klient". Dodal k tomu upřesnění, že „klient je člověk, který aktivně vstupuje do toho vztahu". Tím naznačil, že považuje za podstatné poskytnout dítěti prostor a příležitost pro takovou aktivitu.

O tzv. tykacím vztahu („byť si vykáme, máme tykací vztah") pedagoga a dítěte se rozhovořil participant P12, v souvislosti s tím mluvil o partnerském přístupu, důvěře a vzájemné zodpovědnosti.

> ***Nemyslím si, že ta práce jde dělat bez vztahu**… samozřejmě je to těžší v tom, že se člověk jako tím zahltí.* […] *Myslím si, že jako z mého pohledu jako **etoped-dítě, že to je neskutečně důležité**. A neskutečně důležité, **aby nás zažili v jiných pozicích**, **nejenom jako na začátku v té formální**.* […] *V takovém tom přístupu, protože na jednu stranu já úplně nejsem jako vykací typ, ale v práci si vykáme, protože vnímám, že bariéru, kdybych já*

> *si s nima začal tykat, pak je pošlu do školy, oni si začli tykat s učitelema. To nejde. Ale je docela dobrý přijít na to, že i* ***přesto vykání vlastně máme tykací vztah****, když to řeknu. Je to takové jako fakt hezký.* […] *Obsah toho vztahu může být jako naprosto tykací, jo, že* ***vlastně tam není bariéra té instituce toho, co zastávám, jsem prostě člověk****. Jo. To si myslím, že* ***oni hodně potřebují****.* ***Přijmout je jako možná jako partnera, jako dospělý s dospělým, protože já jsem tam pro ně, ne oni pro mě.*** *Takže, i trošku jako přenést tu* ***zodpovědnost*** *na ně, dát jim zodpovědnost,* ***dát jim důvěru****, jo,* ***všechno to, co, to, co jim vlastně venku berou, ale přitom po nich chtějí****… a když jim vezmem veškerou důvěru, ale já po nich chci důvěru, tak ho to nenaučím, než že mu tu důvěru dám.* (P12)

Jedná se o otevřený partnerský vztah, v němž se dítě k pedagogovi vztahuje spíše jako k člověku než jako vykonavateli formální profesní role. Podobně hovořil o povaze vztahu s dětmi i participant P11.

> […] *jako ti kluci, co tam jsou, tak já se s nima snažím mít vybudovanej nějakým stylem přátelskej vztah. Oni vijou, že jakoby* ***jsou věci, který prostě tolerovat nebudu,*** *zase se* ***snažím být natolik férovej,*** *aby… a oni mě docela berou. Všichni jak jsou, když něco řeknu, já prakticky nemusím zvyšovat hlas, jo, skoro nikdy. Takže já nejsem takovej ten typ, kterej by na ně hulákal nebo něco, ale oni zase vijou, že když už začnu zvyšovat hlas, tak že je zle. Že něco je špatně.* (P11)

Vztah pedagoga k dítěti, který je férový, vyjadřuje **zájem o dítě** a který je také **důsledný** a **poskytuje hranice**, lze chápat nejen jako prostředek, který dítě **učí mít vztahy** (srov. Červenka, 2014). Je to i **prostředek ke korektivní zkušenosti**, která dítěti nabídne zážitek důvěry, otevřené komunikace, pravidel a s tím spojené předvídatelnosti a bezpečí, jež si podle participantů se vztahem s dospělými děti s PECh často nespojují.

Participantka P6 hovořila o vztahu pedagoga k dítěti, přičemž na jednu stranu kladla zájem o dítě, který však je podle ní třeba doplnit nastavením hranic a pravidel pro dítě.

> *Jakože mám zájem, ale taky nastavím nějaký pravidla. Protože oni… ehm… často žádná pravidla nemají.* […] *Takže* ***zájem a důslednost****. Já si myslím totiž, že když jsou nastavený nějaký pravidla, tak že to dítě se cítí i bezpečněj.* […] *Že ví, odkaď pokaď. Jak se může pohybovat.* (P6)

S citlivostí vnímat potřeby dětí („každej potřebuje něco jinýho“) a se snahou a ochotou naplňovat je souvisí i určité osobní nasazení. Participantka P6 zmínila i rozmanité formy fyzického kontaktu (pomazlení a objetí u malých dětí, podání ruky u větších).

> *U nás spousta dětí má… jakože je citově deprivovaných* […] *je pár dětí, co přijdou ze školy, někdo se přijde* ***pomazlit****. To znamená, že potřebuje objetí. Někdo už je velkej, tak přijde si se mnou* ***podat ruku****… každej potřebuje*

> *něco jinýho. Někdo potřebuje* ***jenom si promluvit****. Někdo jenom kejvne, jakože o sobě víme. Ale... ehm... jsou děti, který potřebují ten…* ***fyzický kontakt****. Když se budu bát, budu říkat: ‚Ježiš, potom potom to… se může obrátit proti mně, že tady někoho obejmu'.* ***Tak to je to, co oni nemaj. A co potřebujou****. A to jakoby… v těch jiných školách, co k nám děti přichází, tak taky vím, že jim chybí, že… ehm… že to se jim nedostává.* […] *Každý dítě má někoho, ať je to učitel, vychovatel, to je jedno kdo, asistent pedagoga, kdo je mu trošku jako že bližší.* (P6)

Přístup, který je založen na pozitivním posilování, zmínila participantka P3.

> *A my nikoho nechceme lámat v tomto věku, jo? To jsou nezralý děti.* ***My je přece nechceme lámat, my je chceme posílit.*** *A posilovat můžeme jenom pozitivně. Nemůžeme negativně posilovat…* (P3)

Participant P2a hovořil též o nutném osobním nasazení, spontánnosti a flexibilitě výchovného profesionála v rámci intervence coby podmínkách její úspěšnosti.

> *Ty děti* [míněno děti obecně] *reflektují nebo oceňují právě tu spontaneitu. To, že je schopná k tomu přistoupit jinak, neotřele, jo? Jako nehledí jenom striktně na nějaký ty osnovy, ale em… možná to pochopíte sami.* ***Jediná výchovná… účinná výchovná metoda je osobnost toho vychovávatele*** *a potom… schopnost komunikace a schopnost být flexibilní.* […] ***V momentě, kdy se z výchovy stane nějaký, nějaká jako by technologická záležitost,*** […] *ale* ***to je takovej spíš výcvik****. To není výchova. A my potřebujeme ovlivnit osobnost těch dětí. Získat si je na vlastní stranu… ehm… přesvědčit je o tom, že třeba ten člověk, ten vychovatel nebo ta osobnost, s kterou oni se potkali, je nějakým způsobem oslovila, obohatila, dala jim nějaký impuls do dalšího života.* (P2a)

Participant P2a zdůraznil osobnost vychovávajícího jako hlavní nástroj výchovy s tím, že je to právě její protějšek v osobnosti dítěte, která má být ovlivněna.

Větou *Je to práce s lidmi* charakterizovala participantka P3 klíčovou charakteristiku intervenční práce.

> *Tady opravdu je nutná obrovská trpělivost.* ***Protože je to fakt práce s lidmi****. Jak u těch dětí nemůžeme očekávat okamžitý změny a mnohdy, když ty děti přijdou i do toho střediska, co to je dva měsíce, nic. Ale i za ty dva měsíce lze… ale prostě nebýt netrpělivej.* (P3)

Uvedené úryvky ilustrují rozmanité projevy osobnostně-celostního přístupu participantů k dětem s PECh. Vztáhnu-li je k etopedické teorii, je v něm patrný princip, který stojí za označováním dětí s PECh v trendech tzv. soft terminologie (srov. Vojtová, 2008). Soft terminologie bere v úvahu důsledky, které s sebou nese sociální význam negativních označení (stigmat) dětí, zejména co se týče zjednodušování jejich identity na stigmatizující znak, čímž se směšují projevy dítěte s charakteristikami jeho osobnosti.

Pojmy užívané v rámci soft terminologie míří naopak k oddělení dítěte (jeho osobnosti) a problémového chování. Je tu snaha vyhnout se lokalizaci problému v jedinci a vnímat problém jako jednu z řady individuálních charakteristik dítěte. Problém tak není centrální charakteristikou[47], od které je odvozována identita dítěte (jak vnější, tak vnitřní). Soft přístup neredukuje dítě na jednu z jeho charakteristik (problémové dítě, feťačka), ale dává prostor a příležitost vnímat dítěte v komplexitě jeho jedinečné osobnosti (experimentuje s marihuanou, distribuuje ji a s tím je třeba něco dělat, ale také dobře maluje a je citlivá vůči druhým, což lze využít v intervenci). Takový přístup **nabízí prostor pro práci s problémem**, ale zároveň nevylučuje apriorní sociální přijetí dítěte.

Osobnostně-celostní přístup vnímám jako součást procesu informované (inkluzivní) intervence v etopedii. Schéma 12 (viz níže) znázorňuje druhou fázi informované intervence – formulaci potřeb. Ve schématu je osobnostně-celostní přístup zobrazen jako souvislost **tří rolí vztahu** v inkluzivní (informované) intervenci v etopedii s potřebami, na které příslušná role vztahu reaguje (**prostředek**, **cíl**, **příležitost**), a s potřebami, k jejichž naplnění směřuje (**pozitivní nastavování hranic**, **otevírání identit a perspektiv**).

47 Srov. s pojmy **hlavní status** (**master stasus**; Becker, 1991) nebo **hlavní identita** (**pivotal identity**; Lofland, 2002).

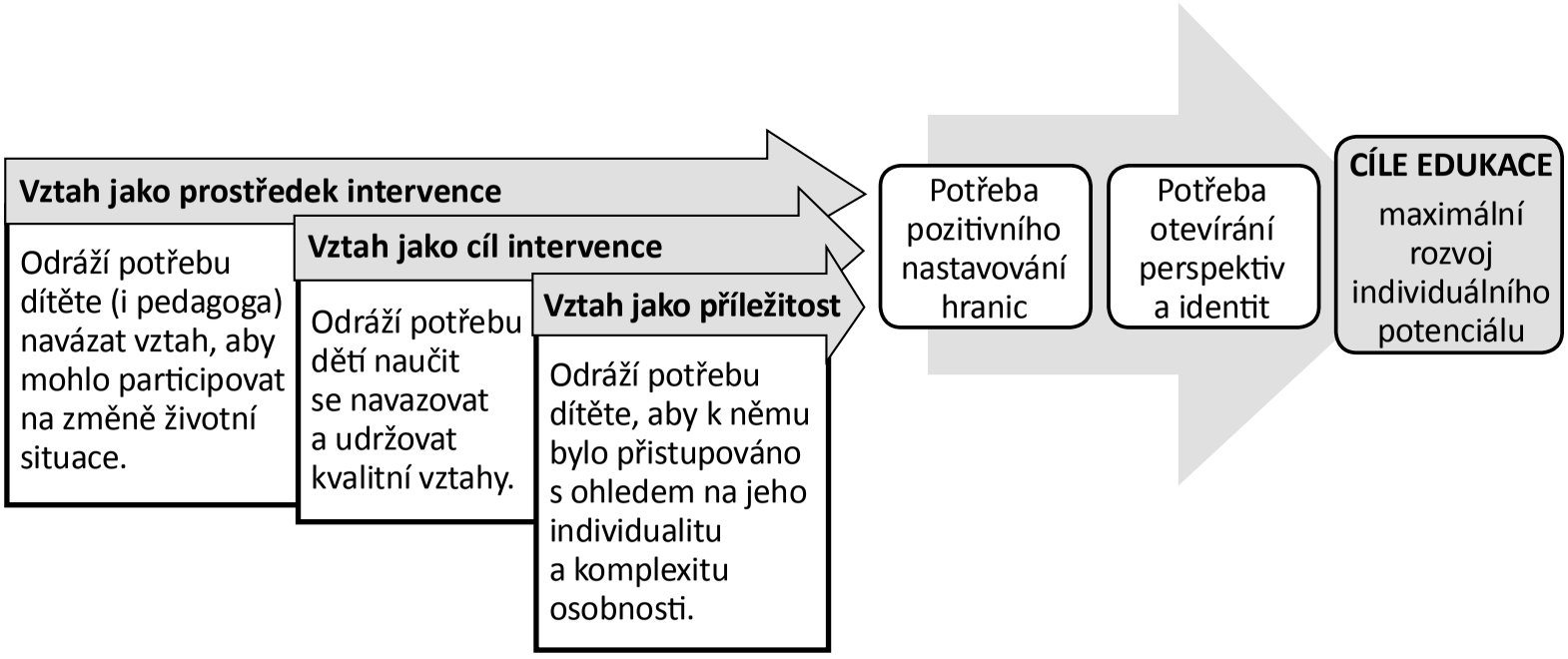

Schéma 12. Osobnostně-celostní přístup: dynamika rolí intervenčního vztahu směřující k naplňování potřeb dítěte s PECh

3.4.3 Diskuse

Témata diskutovaná v této části knihy naznačují, že mezi výchovnými profesionály se objevuje výrazná **snaha nahlížet problém skrze osobnost dítěte a nikoli dítě skrze problém**. Je tu patrná tendence vnímat dítě, resp. jeho osobnost a potřeby, jako centrální součást intervence. To samozřejmě neznamená opomíjení či bagatelizaci **problémovosti** dané situace či činů dítěte. Jde pouze o změnu perspektivy a přístupu k řešení situace.

Jelikož zde vycházím z výsledků kvalitativního výzkumu, nelze říci, v jaké míře je osobnostně-celostní přístup mezi výchovnými profesionály rozšířen. Je však možné konstatovat, že je mezi nimi přítomný a využívaný. Pro inkluzivní edukaci dětí s PECh ve výchovných zařízeních je to pozitivní zpráva, neboť přítomnost takového přístupu v terénu je zdrojem inkluzivních strategií v intervenci a příslibem dalšího zvyšování kvality etopedické práce v institucionální výchově.

Je řada možností, jak na zde prezentovaný výzkum navázat. Buď cestou kvalitativní metody, či ještě lépe cestou smíšeného výzkumu. Jedním z dalších směrů, jimiž by bylo možné na tento výzkum navázat, je dotazníkové šetření, které by zmapovalo míru a povahu rozšíření osobnostně-celostního přístupu mezi výchovnými profesionály a prozkoumalo by tak přesněji jeho možné dopady do praxe etopedie. Přesunem výzkumné metody od induktivní k deduktivní by nevyhnutelně došlo ke změně uvažování o předmětu výzkumu a k otevření nových otázek, které nejsou bez „ptačí perspektivy" kvantitativního šetření viditelné. Prezentovaný kvalitativní výzkum sice několik otázek pomohl zodpovědět, ale ještě více jich otevřel. Nicméně to je účel výzkumu: tím, že klademe otázky a hledáme odpovědi, se naše uvažování o předmětu našeho zájmu zpřesňuje a projasňuje.

Další bádání může vést i směrem, o němž jsem postupně uvažoval během vyhodnocování datového materiálu. Do budoucna by bylo vhodné do analýzy zakomponovat i další skupiny participantů, jejichž výpovědi by přispěly k další rozmanitosti datového materiálu: „veterány" – lidi, kteří řadu let v oboru pracovali a opustili terén odchodem do penze, pracovníky ze zrušených výchovných zařízení, pracovníky z výchovných zařízení pro extrémní poruchy chování (Boletice, Janová), nebo naopak pracovníky z oblasti ambulantních preventivně-výchovných zařízení nebo speciální pedagogy – etopedy přímo ze škol hlavního proudu.

Prezentovaný výzkum jako celek podporuje chápání etopedie coby inkluzivně zaměřené pedagogické disciplíny a ukazuje na některé z dimenzí etopedické praxe, které je možné chápat jako ukázku proinkluzivní pedagogiky nebo jako její potenciální zdroj.

ZÁVĚR

Monografie představila dvě základní témata: edukační potřeby dětí s poruchami emocí nebo chování a intervenční přístup výchovných profesionálů k těmto dětem. Obě témata byla nahlížena z hlediska potenciálu, který mají pro sociální začleňování dětí s PECh. Kniha završila druhou fázi kvalitativního výzkumu, který pátral po odpovědi na otázku: **Jak výchovní profesionálové popisují děti s poruchou chování a jejich situaci?** Hlavní technikou sběru dat byly rozhovory s výchovnými profesionály působícími ve školských výchovných zařízeních.

Část odpovědí na hlavní výzkumnou otázku byla publikována v předcházející knize (Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů, Červenka, 2014). Mezi hlavní závěry první fáze výzkumu patřilo zjištění, že mezi výchovnými profesionály existuje představa, že vztahy s dětmi, s nimiž ve výchovném zařízení pracují, jsou podstatnou součástí intervenčního procesu etopedie. Ukazuje se, že takový vztah je pro pedagogy příležitostí citlivěji vnímat individuální charakteristiky a potřeby dětí. To jim dává možnost respektovat tyto potřeby při plánování a realizaci intervence. V takovém případě je možné hovořit o proinkluzivním intervenčním vztahu.

Kniha, kterou držíte v ruce, vychází ze zjištění druhé výzkumné fáze, jež směřovala k zodpovězení dvou výzkumných otázek: **1. Jaká je povaha proinkluzivního intervenčního přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh? 2. Jaké jsou podle participantů potřeby dětí s PECh, o jejichž naplnění by mělo být v rámci intervence usilováno?**

Zde se ukázalo, že ve výpovědích výchovných profesionálů je patrná snaha vnímat dítě jako osobnost a nikoli pouze jako někoho, kdo má či dělá problémy. Takový přístup zde označuji jako **osobnostně-celostní** a vnímám ho jako součást proinkluzivního intervenčního vztahu a také jako podmínku informované (inkluzivní) intervence (Vojtová & Červenka, 2001). Jde o přístup, jehož prostřednictvím výchovní profesionálové manifestují svůj zájem o dítě s PECh jako o celistvou osobnost. Výchovní profesionálové mají tendenci vnímat děti s PECh „především jako děti", ale zároveň jsou si dobře vědomi jejich odlišností a potřeb, které vycházejí ze situace poruchy chování.

V datovém materiálu jsem identifikoval dvě kategorie potřeb dětí s PECh, které participanti řadí mezi nejpodstatnější. Výsledky naznačují, že potřeby **pozitivního nastavování hranic** a **otevírání identit a perspektiv** patří z hlediska intervenčních cílů mezi základní. **Potřebu pozitivního nastavování**

hranic lze v perspektivě osobnostního pojetí výchovy (srov. s Helus, 2004) interpretovat jako cestu dítěte k vyvázání se z odkázanosti na druhé lidi. V obecném smyslu lze tuto cestu spojovat s porozuměním sobě samému, s uvědoměním si své zodpovědnosti vůči sobě za svůj život i druhým za své chování, s hledáním rovnováhy mezi bezpečím hranic a svobodou. Potřebu **otevírání identit a perspektiv** lze interpretovat jako cestu dítěte k realizaci svých potencialit. Obě diskutované potřeby ukazují směrem k cílům edukace dětí – k maximálnímu možnému rozvoji jejich individuálního potenciálu a jeho prostřednictvím k zajištění nejvyšší možné kvality života těchto dětí v budoucnosti.

A jaká je odpověď na otázku, kterou jsem položil v úvodu? Jsou děti s poruchami emocí nebo chování „sudem, který nemá dno"?

Otázkou je, zda dno skutečně chybí, nebo zda je jeho absence pouze zdánlivá. Nejsou ve dně otvory, kterými nalévaný nebo vsypávaný materiál propadne? Za tohoto předpokladu je klíčovým faktorem náš přístup. V duchu kroků informované intervence bychom měli nejdříve zjistit, jaké charakteristiky dno vlastně má. Od toho můžeme odvodit, co je potřeba do sudu nalévat nebo sypat, aby to dnem nepropadlo. Může to být tekutina nebo nějaký jemný materiál? Nebo je předtím potřeba nasypat hrubý materiál, který otvory ve dnu zacpe? Úspěšné plnění sudu tedy nezáleží pouze na tom, jaké má sud dno (jaké má dítě potřeby). Závisí také na tom, jak k jeho plnění přistupujeme.

Ovlivňování dětí s poruchami emocí nebo chování není snadná práce, je často vyčerpávající a někdy s sebou nese i pachuť bezmoci a beznaděje. Tato kniha ukazuje, že v postojích a přístupech výchovných profesionálů spočívá velký kus naděje na „úspěšné plnění sudu", na lepší budoucnost těchto dětí.

SHRNUTÍ

Předkládaná výzkumná monografie pojednává o dvou hlavních tématech: 1. o edukačních potřebách dětí s poruchami emocí nebo chování (dále jen PECh) a 2. o intervenčním přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh. Témata byla nahlížena z hlediska potenciálu, který mají pro sociální začleňování dětí s PECh. Monografie prezentuje druhou fázi kvalitativního výzkumu, zaměřeného na zodpovězení otázky: **Jak výchovní profesionálové popisují děti s poruchou chování a jejich situaci?** Ve výzkumu byla použita kvalitativní metoda. Datový materiál byl sbírán zejména prostřednictvím polostrukturovaných kvalitativních rozhovorů. Participanty výzkumu byli tzv. výchovní profesionálové (etopedi, vychovatelé, vedoucí pracovníci), působící ve školských výchovných zařízeních (diagnostický ústav, dětský domov se školou, výchovný ústav, středisko výchovné péče).

Monografie navazuje na mou předcházející knihu (Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů, Červenka, 2014), která pojednává o výsledcích a závěrech první fáze téhož výzkumu. Součástí hlavních závěrů první fáze výzkumu bylo zjištění, že mezi výchovnými profesionály je přítomna představa, že vztahy s dětmi, s nimiž ve výchovném zařízení pracují, jsou podstatnou součástí intervenčního procesu etopedie. Ukazuje se, že takový vztah je pro pedagogy příležitostí citlivěji vnímat individuální charakteristiky a potřeby dětí. To jim dává možnost respektovat tyto potřeby při plánování a realizaci intervence. V takovém případě je možné hovořit o proinkluzivním intervenčním vztahu.

O druhé fázi výzkumu pojednává předkládaná kniha. Druhá výzkumná fáze směřovala k zodpovězení dvou výzkumných otázek: **1. Jaká je povaha proinkluzivního intervenčního přístupu výchovných profesionálů k dětem s PECh? 2. Jaké jsou podle participantů potřeby dětí s PECh, o jejichž naplnění by mělo být v rámci intervence usilováno?**

Zde se ve výpovědích výchovných profesionálů ukázala patrná snaha vnímat dítě jako osobnost a nikoli pouze jako někoho, kdo má či dělá problémy. Takový přístup je v knize označen jako **osobnostně-celostní** a je chápán jako součást proinkluzivního intervenčního vztahu a také jako podmínka informované (inkluzivní) intervence. Jde o přístup, jehož prostřednictvím výchovní profesionálové manifestují svůj zájem o dítě s PECh jako o celistvou osobnost. Výchovní profesionálové mají tendenci vnímat děti s PECh „především jako děti", ale zároveň si jsou dobře vědomi jejich odlišností a potřeb, které vycházejí ze situace poruchy chování.

V datech byly též identifikovány dvě kategorie potřeb dětí s PECh, které participanti řadí mezi nejpodstatnější. Výsledky naznačují, že potřeby **pozitivního nastavování hranic** a **otevírání identit a perspektiv** patří z hlediska intervenčních cílů mezi základní. **Potřebu pozitivního nastavování hranic** lze v perspektivě osobnostního pojetí výchovy (srov. Helus, 2004) interpretovat jako cestu dítěte k vyvázání se z odkázanosti na druhé lidi. V obecném smyslu lze tuto cestu spojovat s porozuměním sobě samému, s uvědoměním si své zodpovědnosti vůči sobě za svůj život i vůči druhým za své chování, s hledáním rovnováhy mezi bezpečím hranic a svobodou. Potřebu **otevírání identit a perspektiv** lze interpretovat jako cestu dítěte k realizaci jeho potencialit. Obě diskutované potřeby ukazují směrem k cílům edukace dětí – k maximálnímu možnému rozvoji jejich individuálního potenciálu a jeho prostřednictvím k zajištění nejvyšší možné kvality života těchto dětí v budoucnosti. V závěru analytické části jsou výzkumná zjištění shrnuta ve schématu, které znázorňuje pozici osobnostně-celostního přístupu v rámci druhé fáze informované intervence, kdy jsou formulovány potřeby dítěte.

SUMMARY

The present monograph discusses two main topics: 1. educational needs of children with emotional and behavioral disorders (hereinafter EBDs) and 2. interventional approach of educational professionals to children with EBDs. The topics were approached in terms of their potential for social inclusion of children with EBDs. The monograph presents the second phase of a qualitative research focused on answering the question: **How do educational professionals describe children with behavioral disorders and their situation?** The research uses the qualitative method. The data material was collected mainly through semi-structured qualitative interviews. The participants were the educational professional (child psychologists, educators, managers) working educational facilities for children with behavioral difficulties or disorders.

The monograph builds on a previous book (*Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů* [Background and barriers of social inclusion of children with behavioural disorders from the perspective of educational professionals.] Červenka, 2014), which discusses the results and conclusions of the first phase of that research. The main conclusions of the first phase of the research included the finding that educational professionals believe that relationships with children with whom they work in institutions are an essential part of the process of special educational intervention. It turns out that such relationships present an opportunity for educators to perceive individual characteristics and needs of children in a more sensitive manner. This gives them the opportunity to respect those needs when planning and implementing interventions. In this case, we can speak of pro-inclusive intervention relationship.

The presented book deals with the second phase of the research. It was directed to answer two questions: **1. What is the nature of pro-inclusive intervention approach of educational professionals to children with EBD? 2. What are the needs of children with EBD that should be met by the intervention, according to the participants?**

Here, the testimonies of educational professionals showed an apparent effort to perceive the child as a person and not just as someone who has or causes trouble. Such an approach is described in the book as **personality-oriented and holistic** and is seen as part of pro-inclusive intervention relationship and also as a prerequisite for informed (inclusive) intervention. It is an approach through which pedagogic professionals manifest their interest in the child with EBDs as an integral personality. Educational professionals tend to

perceive children with EBDs "primarily as children", but are well aware of their differences and needs, which stem mainly from their behavioral disorders.

In the data, we also identified two categories of needs of children with EBDs that are ranked by the participants as the most important. The results suggest that the needs of **positive setting of boundaries** and **opening of identities and perspectives** are essential in terms of intervention objectives. **The need for positive setting of boundaries** from the perspective of personal concept of education (cf. Helus, 2004) can be interpreted as a way for the child's disengagement from reliance on other people. In a general sense, we can combine this approach with self-understanding, with awareness of own responsibility for own life and for one's behavior towards others, finding a balance between safety of boundaries and freedom. The need for **opening identities and perspectives** can be interpreted as a way for the child to realize their potentialities. Both discussed needs point toward the objectives of children's education – the maximum possible development of their individual potentials and ensuring the highest possible quality of life for these children in the future. In conclusion of the analytical section, the research findings are summarized in a diagram which shows the position of personality-oriented and holistic approach in the second phase of informed intervention, when the needs of the child are formulated.

LITERATURA

Alexander, J. C. (2006). Ústřední solidarita, etnická okrajová skupina a sociální diferenciace. In Marada, R. (Ed.). *Etnická různost a občanská jednota*. (s. 16–48). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).

Archiv Medard. (2014). *Nejdůležitější legislativní normy týkající se kvalitativního výzkumu* [online; cit. 2014-05-12]. Dostupné z http://medard.soc.cas.cz/czlegis.html#oou

Ayers, H., Clarke, D. A. M., & Murray, A. (2000). *Perspectives on behaviour: A practical guide to effective interventions for teachers.* (2. vydání). London: D. Fulton.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory.* London: Prentice hall International, Inc.

Baratta, A. (1995). *Sociologie trestního práva.* Brno: Masarykova univerzita.

Bauman, Z. (2003). *Modernita a holocaust*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Becker, H. S. (1991). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance.* [original 1963]. New York: Free Press.

Berger, P. L. (1991). *Pozvání do sociologie*. Praha: Správa sociálního řízení FMO.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Bernard, B. (2009). From risk to resiliency: What schools can do. In *Increasing prevention effectiveness*. (s. 19–30). [online; cit. 2014-03-14]. Dostupné z http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf

Bower, E. M. (1981). *Early identification of emotionally handicapped children in school.* (3rd ed.). Springfield, Ill.: C.C. Thomas.

Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: The culture of the gang*. Glencoe: Free Press of Glencoe.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches.* (2. vydání). Thousand Oaks: SAGE.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Čermák, I., & Štěpaníková, I. (1998). Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. *Československá psychologie, 42*(1), 50–62.

Červenka, K. (2004). Stigmatizace, morální netečnost a expertní pojmy: Jeden ze způsobů uchopení fenoménu displacement/vymístění. *Sociální studia*, *1*(2), 215–229.

Červenka, K. (2005). Není pasťák jako pasťák: Sociálně konstruovaná identita mládeže z „preventivně výchovného" zařízení a její důsledky. *Biograf*, *11*(37), 111 odst.

Červenka, K. (2006). Skupinová solidarita a etnizace deviantního chování ve výchovných institucích. Poznámky k etnicky definovaným aspektům inkluze tzv. problémové mládeže. In Marada, R. (Ed.). *Etnická různost a občanská jednota*. (s. 256–277). Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).

Červenka, K. (2009). *Není pasťák jako pasťák: vhled do zkušenosti klientů preventivně výchovného zařízení* (Disertační práce, vedoucí C. Szaló). Brno: Masarykova univerzita.

Červenka, K. (2010). Vůle ke změně a víra ve změnu: důležitost subjektivního hlediska dítěte s poruchou chování pro pozitivní změnu jeho situace. In Bartoňová, M., & Vítková, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy* (s. 347–357). Brno: Masarykova univerzita.

Červenka, K. (2012). Strategie adaptace dětí s „problémovým" chováním a jejich úloha v rámci informované intervence. In V. Vojtová, & K. Červenka (Eds.) *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování. Educational needs of children at risk and with behavioural disorders.* (s. 35–42). Brno: Masarykova univerzita.

Červenka, K. (2013). Stigmatizace dětí s poruchami chování a role vztahů v jejich edukaci. In Vojtová, V., & Červenka, K. (Eds.). *Intervence pro inkluzi. Intervention for Inclusion* (s. 52–57). Brno: Masarykova univerzita.

Červenka, K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita.

Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.

Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení.* 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.

Forness, S., R., & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace „serious emotional disturbance" in individuals with disabilities education act. *School Psychology Review*, *21*(1), 12–20.

Fromm, E. (1993). *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1998). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Garden City (New York): Anchor Books.

Goffman, E. (2003). *Stigma: poznámky k problému zvládání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Portál.

Helus, Z. (2014). Edukace jako projev starosti o člověka. In Jedlička, R. (Ed.). *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. (s. 13–34). Praha: Karolinum.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy.* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Praha: Grada.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Hrčka, M. (2001). *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

IDEA. (2006). The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004: Part B Regulations. Regulations. *Federal Register, 71*(156), 46540–46845. [online; cit. 2014-03-14]. Dostupné z http://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/IDEA2004regulations.pdf

Kalina, K. (2013). *Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologii*. Praha: Grada.

Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth.* (6. vydání). Upper Saddle River: Prentice Hall.

Kauffman, J. M., & Brigham, F. J. (2009). *Working with troubled children*. Verona, Wis: Full Court Press.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009) *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9. vydání). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Keller, J. (1994). *Úvod do sociologie.* (2. upr. vyd.). Praha: Sociologické nakladatelství.

Leix, A. E. (2003). K problematice transkriptu v sociálních vědách. *Biograf, 9*(31), 53 odst.

Lemert, E. M. (1951). *Social pathology: A systematic approach to the theory of sociopathic behaviour*. New York: McGraw-Hill.

Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems, and social control.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Liska, A. E. (1981). *Perspectives on deviance*. New Jersey: Prentice-Hall International.

Lofland, J. (2002). *Deviance and identity*. Clinton Corners, N.Y.: Percheron Press.

Mareš, P., & Sirovátka, T. (2008). Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 44*(2), 271–294.

Mareš, P. (2000). Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 36*(3), 285–297.

Matějček, Z. (2002). Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých [online; cit. 2014-03-14]. Dostupné z http://www.freeteens.cz/default.php?&ID=25&publ=3&cl=45

Matochová, J. (2014). *Podpůrná dimenze institucionální a preventivně výchovné edukace*. (Rigorózní práce, vedoucí M. Vítková). Brno: Masarykova univerzita.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach.* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Merton, R. K. (2000). *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2. vydání). Thousand Oaks: SAGE.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada.

Musil, L. (1998). Tři ideologie problému prostředí. *Sociální studia*, *0*(3), 45–70.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris.

Nohavica, J. (2004). A do kafe rum... *Jaromír Nohavica*. [online; cit. 2014-08-07]. Dostupné z http://www.nohavica.cz/cz/jn/clanky/cl_cz_05.htm

Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada.

Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace.* Brno: Masarykova univerzita.

Pavelková, I., Purková, V., & Menšíková, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia Paedagogica*, *15*(1), 29–45.

Pelikán, J. (1997). *Výchova pro život.* Praha: ISV.

Pfohl, S. J. (1994). *Images of deviance and social control: A sociological history.* (2. vydání). New York: McGraw-Hill.

Pokorná, V. (1993). *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: Karolinum.

Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: Expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Presová, J. (2014). *Školní vztahová síť jako zdroj resilience dětí v riziku poruch chování*. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník.* (4., aktualiz. vyd.). Praha: Portál.

Rogers, C. R. (2015). *Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii.* Praha: Portál.

Řezníček, M. (1997). *Východiska prevence sociálně patologických jevů: Souhrn přednášek.* Praha: Středisko sociální prevence hlavního města Prahy.

Scheff, T. (1966). *Being mentally ill*. Hawthorne, NY: Aldine Transaction.

Scheff, T. (2010a). Normalizing symptoms: Neither labeling nor enabling. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, *12*(3), 232–237 (6). DOI: http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.12.3.232

Scheff, T. (2010b). Updating labelling theory: Normalizing but not enabling. *Nordic Journal of Social Research*, *1*(1), 1–7. DOI: http://dx.doi.org/10.15845/njsr.v1i0.63

Scheff, T. (2013a). Diagnosis as part of a large social emotional system. *Deviant Behavior*, *34*(12), 991–995. http://doi.org/10.1080/01639625.2013.800428

Scheff, T. (2013b). Side-Effects of Medical Encounters: the Pride/Shame System. *Global Summit on Diagnostic Alternatives.* [online; cit. 2014-03-14]. Dostupné z http://dxsummit.org/archives/1063

Schur, E. M. (1971). *Labeling deviant behavior: Its sociological implications.* New York: Harper & Row.

Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Bratislava: Ikar.

Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci.* Praha: Grada.

Strauss, A. L., & Corbinová, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* [překlad S. Ježek]. Brno: Sdružení Podané ruce.

Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, *22*(6), 644–670.

Šeďová, K. (2007). Analýzy kvalitativních dat. In Švaříček, & R. Šeďová K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* (s. 207–247). Praha: Portál.

Šmausová, G. (1993). Kritická kriminologie. *Kriminalistika*, *1993*(3), 225–235.

Šmausová, G. (1999). „Rasa" jako rasistická konstrukce. *Sociologický časopis*, *35*(4), 433–446

Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Division of

Basic Education. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Vojtová, V. (2004). *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita.

Vojtová, V. (2008). *Kapitoly z etopedie I.* (2., přeprac. a rozš. vyd.). Brno: Masarykova univerzita.

Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Vojtová, V. (2012a). Porucha chování u dětí jako potřeba podpory a intervence. In Vojtová, V., & Červenka, K. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. (s. 15–26). Brno: Masarykova univerzita.

Vojtová, V., & Červenka, K. (2011). Umíme vnímat odlišné strategie dětí s poruchami chování? In *Perspektivy práce s delikventní mládeží*. (s. 134–144). Brno: Ratolest Brno, o. s.

WHO. (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF.* [překlad J. Pfeiffer & O. Švestková] Praha: Grada.

WHO. (2008). *MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize.* [aktualizovaná verze k 1. 1. 2009]. (2., aktualiz. vyd.). Praha: Bomton Agency.

SEZNAM SCHÉMAT A TABULEK

Seznam schémat

Schéma 1. *Dvě fáze výzkumu* 12

Schéma 2. *Dva směry reakcí okolí na problémové chování* 35

Schéma 3. *Dva typy reakcí společnosti na problémové chování dítěte – 3R a 3P* (Vojtová & Červenka, 2011) 35

Schéma 4. *Cílové skupiny etopedie – přirovnání k situaci autíčka na srázu* 42

Schéma 5. *Model recipročního determinismu* (Bandura, 1977, s. 204) . . .45

Schéma 6. *Znázornění tří úrovní identity a jejich vztahu, jak o nich píše Goffman* (2003) 56

Schéma 7. *Tři fáze edukační strategie v rámci informované intervence* 67

Schéma 8. *Cyklická triáda kroků informované intervence* 67

Schéma 9. *Dvě role intervenčního vztahu v procesu informované intervence* (Červenka, 2014) 109

Schéma 10. *Tři role vztahu v rámci inkluzivní (informované) intervence* 110

Schéma 11. *Kroky od intervenčního vztahu k osobnostně-celostnímu přístupu v intervenci* 112

Schéma 12. *Osobnostně-celostní přístup: dynamika rolí intervenčního vztahu směřující k naplňování potřeb dítěte s PECh* 119

Seznam tabulek

Tabulka 1
Původní design výzkumu a jeho upřesnění v rámci druhé výzkumné fáze *11*

Tabulka 2
Základní charakteristiky výzkumného souboru *18*

Tabulka 3
Rozdíly mezi žáky s problémem v chování a s poruchou chování (Vojtová, 2008, s. 82) *41*

JMENNÝ REJSTŘÍK

A

Alexander, J. C. 48, 49
Ayers, H. 5, 36

B

Bandura, A. 16, 44, 45, 51
Bauman, Z. 54
Becker, H. S. 16, 52, 54, 60, 69, 118
Berger, P. L. 15, 48, 52, 56, 96
Bernardová, B. 16, 37
Bower, E. M. 37, 38, 40, 46, 53, 88, 90, 92
Brubaker, R. 34
Bryman, A. 17

C

Clarke, D. 5, 36
Cohen, A. K. 58
Corbinová, J. 10, 26, 28, 30, 133
Creswell, J. 28

Č

Čáp, J. 90
Čermák, I. 27
Červenka, K. 6, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 34–37, 45, 48, 49, 54, 57, 61, 66, 67, 77, 89, 92, 100, 108, 109, 111, 113, 116, 121, 123, 125

D

Disman, M. 10, 21, 28

E

Emerson, R. M. 25, 26

F

Fischer, S. 82
Forness, S. R. 38, 39
Fretzová, R. I. 25, 26

G

Giddens, A. 16, 50, 51
Goffman, E. 5, 10, 16, 17, 42, 52–58, 69, 92, 111
Gubrium, J. F. 24, 25
Gumbrium, J. F. 25

H

Helus, Z. 15, 32, 55, 60, 64–66, 87, 90, 106, 107, 111, 121, 124, 126
Holstein, J. 24, 25
Hoskovcová, S. 90
Huberman, A. 19
Hughes, E. 54, 60
Hunt, J. 47, 48

Ch

Charmaz, K. 23
Charmazová, K. 23, 24, 26

K

Kalina, K. 98, 110
Kauffman, J. M. 36–39, 90
Keller, J. 31
Knitzerová, J. A. 38, 39

L

Landrum, T. J. 36
Leixová, A. E. 23
Lemert, E. M. 52, 95

Liska, A. 62
Lofland, J. 92, 118
Luckmann, T. 48, 56

M

Mareš, J. 32, 90
Mareš, P. 47, 48
Matějček, Z. 43, 44
Matochová, J. 57
Matza, D. 62, 92, 98
Maxwell, J. A. 9, 17, 27–29
Menšíková, V. 89
Merton, R. K. 91
Miles, M. B. 19
Miovský, M. 10
Murray, A. 5, 36
Musil, L. 50

N

Nohavica, J. 43, 132
Nykl, L. 62

P

Pančocha, K. 43
Pavelková, I. 89
Pelikán, J. 64–66, 68
Pfohl, S. J. 62, 97, 98
Pokorná, V. 36, 50
Polínek, M. D. 98
Presová, J. 57
Průcha, J. 32
Purková, V. 89

R

Rogers, C. R. 62, 111

S

Shawová, L. L. 25, 26
Scheff, T. 59, 60–62, 92, 93
Schur, E. M. 53, 88
Silverman, D. 9, 15, 17, 21, 23, 24
Sirovátka, T. 47, 48
Strauss, A. L. 10, 26, 28, 30
Sutherland, E. 97
Sykes, G. M. 62, 92, 98

Š

Šeďová, K. 24, 25, 27
Škoda, J. 82
Šmausová, G. 15, 34
Šolcová, I. 16, 37, 43
Štěpaníková, I. 27

T

Thomas, W. I. 25, 53, 88, 90

V

Vojtová, V. 13, 15, 34–37, 39, 41, 43, 44, 46, 61, 66, 90, 111, 117, 121

W

Walterová, E. 32

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

Analýza 6, 9, 12, 16, 20, 21, 23–27, 30, 69, 70, 75, 100, 106, 119

B

Bariéra 14, 34, 36, 37, 46, 52, 59, 88

D

Determinismus
reciproční 11, 16, 44, 45, 51
Dispozice 43, 44, 73, 100, 104, 105
Dítě
s poruchou chování 16, 37, 43, 44, 46, 48, 50, 55, 57, 59, 61–63, 67, 73, 75, 89–93, 95, 100, 101, 104, 111, 118, 121, 123
s problémem v chování 35, 36, 39, 42, 43, 58, 94
v riziku 42
Domov
dětský se školou 17, 19, 20, 94, 123
Důvěra 22, 50, 98, 114–116

E

Edukace 15, 31, 32, 34, 37, 44, 52, 57, 59–61, 64–66, 70, 96, 108, 110, 111–113, 119, 122
Enabling 59, 60, 61, 62
Etika výzkumná 11, 22
Etopedie 6, 15, 16, 19, 31, 34, 37, 40, 42, 51, 57, 61, 70, 71, 76, 78, 80, 89, 108, 110, 112, 118, 119, 121, 123
Exkluze 15, 47–50

F

Faktor
rizikový 42, 43, 75, 85
Focused coding 12, 13, 26, 27

H

Hranice
nastavování 70, 71, 75–77, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 97, 107, 108, 112, 116, 118, 121, 124

I

Identita
ega 56, 57
osobní 56, 57
otevřená 88, 89, 99, 100, 106–108, 112, 118, 121, 122, 124
self 56, 57
sociální 50, 56, 57
uzavřená 52, 61, 89, 91, 96, 97
Inkluze 6, 15, 37, 47–50, 72, 109, 113, 121, 123
Interakcionismus
symbolický 11, 15
Intervence
etopedická 9, 14, 58, 63, 71, 86, 88, 91, 98, 108–110
informovaná 13, 15, 36, 59, 61, 66–68, 70, 79, 87, 99, 109, 110, 111, 118, 121–124
inkluzivní 6, 39, 45, 48, 49, 60, 66, 87, 99, 110–112, 118, 121, 123

K

Kódování 12, 13, 26, 27

Konstruktivismus 11, 15, 23, 24, 25

L

Labeling 51, 59, 60
Labeling approach 15, 16, 51–53, 99

M

Marginalizace 15, 47–50, 54
Metoda 16, 24, 27, 33, 41, 119, 123

N

Nálepkování 39, 50–53, 59–61, 92, 94, 96, 97, 99, 106, 112
Našinci 57, 58
Neutralizace 62, 63, 89, 92, 99, 100, 104, 106

O

Odkázanost 64, 65, 87, 106, 107, 122, 124
Odlišnost 13–15, 33, 44, 48, 61, 66, 67, 72, 108, 111, 113, 121, 123

P

Pasťák 5, 58, 70, 77, 88, 94, 96
Pedagogika
  speciální 31, 33, 34, 37
Perspektiva
  otevírání 52, 70, 71, 79, 81, 87, 88–90, 97, 99, 100, 106–108, 112, 118, 121, 122, 124
  uzavírání 52, 87, 91, 92, 96, 97, 106
Podpora 15, 44, 48, 58, 63, 66, 107, 114
Pojetí
  osobnostní 15, 59, 64–66, 71, 107, 111, 122, 124
Pomoc 15, 63, 66, 87
Porucha
  chování 34, 36, 37, 40, 46, 53, 75
Potenciál
  individuální 34, 65, 70, 80, 88, 107, 122, 124
Potenciality 64, 65, 87, 107
Potřeba
  edukační 5, 7, 13–15, 49, 61, 64, 65, 67, 70–72, 110, 111, 121, 123
  nastavování hranic 70, 75–77, 79, 82, 84, 85, 88, 107, 108, 121, 124
  otevírání identit a perspektiv 81, 88–90, 97, 99, 106, 122, 124
  speciální 33, 61
Profesionál
  výchovný 5–7, 9, 10, 12–14, 17, 18, 22, 31, 59, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 83, 86, 93, 99–101, 108–113, 115, 117, 119, 121–123
Provázení 15, 35, 36, 63, 66, 85
Přístup
  etnografický 25
  osobnostně-celostní 108, 111–115, 117– 119, 121, 123, 124

R

Represe 35, 66, 76–79, 107
Resilience 16, 37, 43
Resilienční 37, 44, 109
Resocializace 35, 66, 107
Restrikce 35, 66, 77, 107

S

Sebepojetí 65, 91, 98
Sebevnímání 61

Skupina 17, 20, 28, 34, 38, 40–42, 49, 56, 58, 60, 77, 83, 91, 119
Směřování
vývojové 64
Solidarita 15, 47, 48–50, 54, 63, 89, 91
Soucítící 57
Souhlas
informovaný 20
Stigma 5, 17, 53, 54, 57, 58, 63, 77, 88, 117
Stigmatizovaný 10, 16, 52–54, 57–59, 92

T

Technika
neutralizace 62, 63, 98, 100
Teorém
Thomasův 53
Teorie
zakotvená 23, 24, 26

U

Ústav
diagnostický 17, 19, 20, 23, 58, 78, 94, 123
výchovný 17, 19, 20, 51, 54, 58, 94, 123

V

Validita 27–29
Vyloučení
sociální 47, 54
Vymístění
úplného lidství 16, 52, 54, 55, 60, 61, 89, 91, 92, 100
Výzkum 6, 9, 11–13, 15–31, 59, 62, 68, 69, 71, 74– 76, 86, 100, 108, 112, 113, 119, 121, 123
Vzory 84, 96–98, 102
Vztah
intervenční 14, 66, 71, 108–112, 118, 121, 123
proinkluzivní 66, 71, 110, 111, 121, 123

Z

Začlenění
dítěte s PECh 46
sociální 37, 48, 109
Zasvěcení 57, 58, 110–113

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Mgr. Iva Zlatušková;
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková;
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.;
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.;
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.; PhDr. Alena Mizerová;
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Mgr. David Povolný; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.;
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

SUD, KTERÝ NEMÁ DNO?

Potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů

Mgr. et Mgr. Karel Červenka, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2016

Jazyková korektura: Mgr. Libor Cupal
1. vydání, 2016
Náklad 200 ks
Tisk MSD, spol. s r.o., Lidická 23, 602 00 Brno, www.msdbrno.cz

ISBN 978-80-210-8138-3