

Dr. R. J. (Seán) Cameron je zakladatelem a nyní jedním z ředitelů programu doktorských studií pedagogické psychologie na University College v Londýně. Působí také jako soukromý poradce v oblasti dětské a pedagogické psychologie. Má za sebou rozsáhlou publikační činnost, v níž se jako autor nebo editor podílel na pěti knihách a v odborných časopisech publikoval více než padesát článků na různá témata, mimo jiné jak zvládat chování doma a ve škole, jak podporovat organizační změny ve školách, jak pracovat s rodiči malých dětí s výrazně opožděným vývojem a jak podporovat vychovatele v ústavech a pěstouny, kteří se starají o ohrožené děti a mládež. V roce 2004 mu byla udělena národní cena Britské psychologické společnosti (British Psychological Society) za významný přínos k výuce psychologie.

Colin Maginn pracuje s dětmi v náhradní péči v různých prostředích, včetně dvou samostatných deničních jednotek. Colin se intenzivně věnuje zvyšování kvality péče o děti a jeho posláním je zlepšit život ohrožených dětí a mládeže. Zastává názor, že tato životně důležitá práce je podceňována, a snaží se změnit nejen to, jak jsou vychovatelé vnímáni, ale i to, co dělají. Aby dosáhl tohoto cíle, vytvořil společně s Seánem Cameronem nový model profesionální péče o děti a založil sociální firmu pro práci s pěstouny a vychovateli v zařízeních ústavní péče.

R. J. (Seán) Cameron, Colin Maginn

Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči

R. J. (Seán) Cameron, Colin Maginn



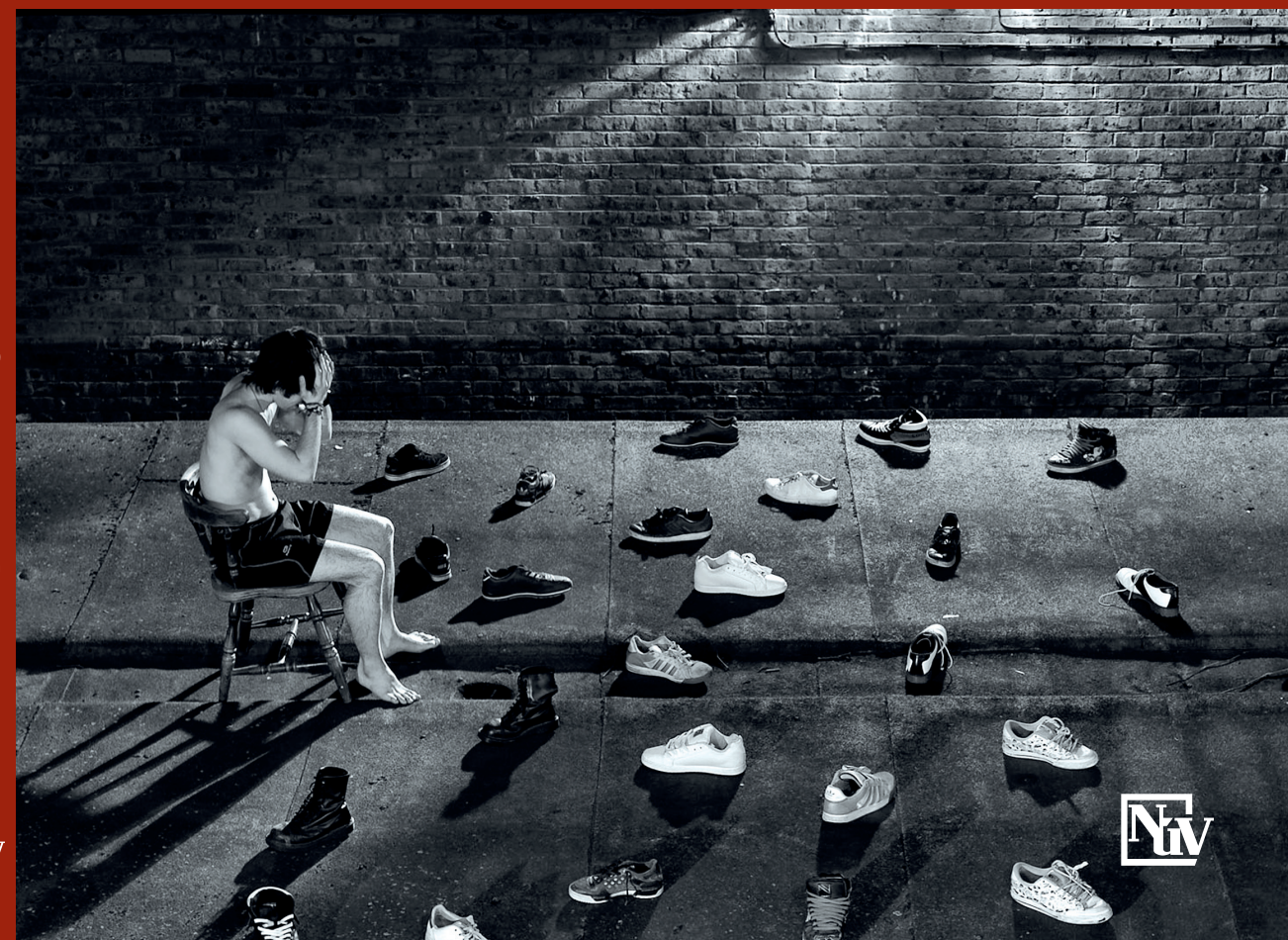
ISBN 978-80-87652-61-9



9 788087 652619

NEPRODEJNÉ

Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči



CESTA K POZITIVNÍM VÝSLEDKŮM U DĚTÍ V NÁHRADNÍ PÉČI

Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání
pedagogických pracovníků
a Univerzita Karlova
1. lékařská fakulta v Praze
a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze
Klinika adiktologie

CESTA K POZITIVNÍM VÝSLEDKŮM U DĚTÍ V NÁHRADNÍ PÉČI

Autoři

R. J. (Seán) Cameron, Colin Maginn

CESTA K POZITIVNÍM VÝSLEDKŮM U DĚTÍ V NÁHRADNÍ PÉČI

R. J. (Seán) Cameron a Colin Maginn

Z anglického originálu *Achieving positive outcomes for children in care*,
vydaného nakladatelstvím SAGE v roce 2009.

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00, Praha 10, a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze, a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Apolinářská 4, Praha 2, ve vydavatelství TOGGA, spol. s r. o., Volutová 2524, Praha 5.

© R. J. (Seán) Cameron, Colin Maginn, 2009

English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks,
New Delhi and Singapore.

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012

© Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze, 2012

© TOGGA, 2012

Jazyková korektura: Vendula Kadlečková

Foto na obálce: Lucas Ross

Obálka, typografie a sazba z písma Baskerville a John Sans: Dušan Neumahr

Tisk: Tiskárna Protisk, s. r. o., České Budějovice

Vydání první, Praha 2012

ISBN 978-80-87652-61-9 (NÚV)

ISBN 978-80-7476-000-6 (TOGGA)

Všechna práva vyhrazena. Tato kniha ani její části nesmějí být žádným způsobem reprodukovány, ukládány či rozšiřovány bez písemného souhlasu vydavatele.

Obsah

<i>Předmluva k českému vydání</i>	7
<i>Předmluva</i>	9
<i>Poděkování</i>	10
1. Profesionální péče o děti: kdy?	11
2. Síla rodičovství	19
3. Pilíře rodičovství	33
4. Zvládání problémového a odmítavého chování	61
5. Podpora adaptivního emočního vývoje	81
6. Vzdělávací rozměr	95
7. Psychologické poradenství a podpora	109
8. Teorie v praxi	133
9. Do budoucnosti	145
<i>Příloha 1</i>	155
Příklady otázek zahrnutých do kontrolního seznamu pro rozšíření a budování modelu „autenticky vřelé“ péče pro organizace, které chtějí provést zásadní změny ve způsobu podpory dětí a mladých lidí ve veřejné péči	
<i>Příloha 2</i>	157
Přehled modelu „autenticky vřelé“ profesionální péče o děti	
<i>Příloha 3</i>	158
Národní standardy péče pro mládež v ústavní péči ve Skotsku	
<i>Seznam obrázků a tabulek</i>	160
<i>O autorech</i>	161
<i>Literatura</i>	162
<i>Věcný rejstřík</i>	177

Publikace vznikla a byla vydána pod odbornou záštitou a koordinací:

Národního ústavu pro vzdělávání

a

Kliniky adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze

Díky finanční podpoře:

projektu Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů
pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni
CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP VK



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Předmluva k českému vydání

Vážené kolegyně, vážení kolegové, milí čtenáři,

dovolujeme si vám představit publikaci z pera dvou britských autorů s názvem *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Publikace je určena jak vychovatelům, etopedům, psychologům a vedoucím pracovníkům v zařízeních ústavní a ochranné výchovy, tak také veřejnosti se zájmem o problematiku dětí vyrůstajících mimo vlastní rodinu. Příprava českého vydání knihy probíhala v rámci projektu VYNSPI, jehož důležitou součástí bylo nabízení metodické podpory vychovatelům a dalším odborným pracovníkům v zařízeních náhradní výchovy.

Těžištěm publikace je prezentace výchovného přístupu k dětem v náhradní péči, který je založený na rodičovském přístupu, vychází z porozumění neuropsychologickým důsledkům traumatu odmítnutí/zanedbávání/týrání rodičem pro vývoj dítěte a je zaměřený na možnosti budování prožitku bezpečí ve vztahu u dětí v náhradní péči. Model předkládaný v této publikaci se opírá o výsledky psychologického a neurologického výzkumu a zároveň bere v potaz každodenní zkušenost vychovatelů a dětí v náhradní péči. Jeho vývoj probíhal v rámci několikaleté úzké spolupráce akademického psychologického pracoviště a dvou londýnských dětských domovů. Přínosem je tedy kromě teoretického ukotvení zcela konkrétní návrh, jak to, co víme, že je léčivé a pomocné, vpravit do každodenního života vychovatele a dětí v náhradní péči.

Na publikaci je jistě znát, že se zrodila v jiných kulturních podmínkách. To s sebou může nést určité limity (např. užívání českému uchu občas cize znějící terminologie a netypického rámce uvažování), ale i obohacení a novou inspiraci. Záleží, z kterého úhlu pohledu se čtenář na publikaci podívá.

Systém náhradní péče v Anglii, na nějž autoři v publikaci odkazují, je nepochybně v lecčems odlišný od systému v naší zemi. V posledních 20 letech zaznamenala Anglie, a podobně i další země Spojeného království, významné snížení počtu dětí v ústavní péči téměř o polovinu z původních čísel, posílení náhradní rodinné péče (v samotné Anglii je z celkového počtu dětí žijících mimo vlastní rodinu méně než deset procent umístěných do zařízení), změnu v průměrné délce pobytu dítěte v zařízení, obrat k malým dětským domovům začleněným v běžné městské zástavbě o průměrné kapacitě sedmi dětí atd. Důsledkem těchto změn byla pak z pohledu britských vychovatelů i statistik určitá proměna v charakteristice dětí zařazovaných do zařízení. Zatímco v dřívějších letech tvořilo procento dětí se speciálními potřebami jen určitou část, dnes je zde koncentrace dětí s těžšími emocionálními problémy a problémy v chování o poznání větší.

Samotné srovnání systémů a jejich kořenů by vydalo na samostatnou publikaci. Předkládaný přístup, který autoři na základě dlouholeté praxe představují, jde ale za podobnosti a odlišnosti systémů náhradní péče. Oslovuje podstatu celého výchovně-vzdělávacího procesu a tou je právě rozvoj a práce na samotném vztahu vychovatele a dítěte.

V tomto přístupu vychovatelství zahrnuje propojení autenticity a vřelosti s vysoce profesionálními kompetencemi, a zároveň představuje cesty, jak tyto proměnné v náhradní péči objevovat a realizovat.

Věříme tedy, že prezentovaný model péče v sobě nese nemalý potenciál, jak čtenáře inspirovat a přinést nástroje, které se pro přímou práci s dětmi mohou stát oporou a také výzvou k tvořivosti.

*Za tým projektu VYNSPI
PhDr. Helena Pacnerová*

Předmluva

Proč jsme napsali tuto knihu...

*„Vím to já, ví to každý z nás. Učí se to i školáci.
Ten, na kom zlo je pácháno, zlem vždycky
druhým oplácí.“*

W. H. Auden (1907–1973)

Tracey bylo devět let, ale vypadala mnohem mladší. Tiráda urážek, ran, kopanců a pokusů kousnout Carole, starší vychovatelku ve službě, byla zaznamenána jen jako ‚další záchvat hněvu‘. Ten den to byl už její čtvrtý výstup, a to bylo teprve poledne. Tracey byla přijata do našeho dětského domova nedávno. Jako ředitel jsem se s ní setkal několikrát a vždycky mi připadala úzkostná, rozhněvaná a duchem nepřítomná.

Tehdy jsme s pilíři rodičovství začínali a Tracey byla mezi prvními dětmi, kterým tento přístup prospěl. Pomocí metod a teorií popsanych v této knize pracoval psychologický poradce s vychovateli dětského domova na tom, aby společně zjistili Traceyiny výchovné potřeby, dohodli se na strategiích, kterými budou reagovat na její chování vycházející z bolesti, určili její silné stránky a začali na nich stavět.

Asi šest týdnů po zahájení pečlivě vypracovaného plánu podpory, právě když jsem s ostatními vychovateli a skupinkou našich dětí jedl sušenku a pil čaj, vtančila Tracey do kuchyně a prozpěvovala si. Zastavila se, podívala se na mě a k překvapení všech se zeptala: ‚Kdo jste?‘

Její záchvaty vzteku v té době už téměř zmizely. Z defenzivního, strachem vyvolaného hněvu pokročila dále a začínala znovu věřit dospělým, začínala mít pocit bezpečí a zkoumat své okolí. Šest týdnů předtím byl její pohled na svět sevřený strachem a ve stavu strachu a hněvu nedokázala dohlédnout dále než ke svým bezprostředně vnímaným potřebám. Nyní, když zažila od vychovatelů vhodný typ podpory, už měla pocit dostatečného bezpečí, aby zkoumala své okolí, a teprve v tomto rozšířeném světě mě uviděla poprvé.

Přestože pohled na Tracey, která znovu našla radost a potěšení ze života, mě stále naplňuje hrdostí, dále už se o ní nezmíníme, ale tato kniha byla napsána pro ni a pro mnoho traumatizovaných dětí, jako je ona. Přístup popsany na následujících stránkách vyzývá k vyjasnění rolí jednotlivých lidí, kteří se starají o děti v náhradní péči. Klade si za cíl vybavit ty, kdo pracují s dětmi dvacet čtyři hodiny denně a sedm dní v týdnu, znalostmi a dovednostmi potřebnými

k pochopení složitosti jejich úkolu. Náš model ‚autenticky vřelé‘ péče o děti vyžaduje jasné a silné vedení od osob odpovědných za organizaci služeb pro děti ve veřejné péči a vyžaduje vysokou úroveň cílevědomé vlídnosti a nasazení od vychovatelů, kteří se o ně každý den starají. A především vyzývá k přístupu zaměřenému na dítě, utvářenému podle těch nejlepších poznatků, jež ‚psychologie‘ může nabídnout.

*Colin Maginn a R. J. (Seán) Cameron
duben 2009*

Poděkování

Oba autoři by rádi upřímně poděkovali za významné přispění vychovatelům dvou londýnských dětských domovů, v nichž model „autenticky vřelé“ profesionální péče o děti vznikl.

Vděčné poděkování za povzbudivou podporu náleží též redaktorce nakladatelství SAGE Katie Metzlerové a projektové poradkyni Barbaře Mainesové.

1 Profesionální péče o děti: kdy?

Nejvyšší štěstí života je přesvědčení, že jsme milováni.
Victor Hugo, francouzský romanopisec (1802–1885)

Co dělá z člověka pečujícího o dítě *profesionála*? To, že má odborné znalosti a dovednosti? Nebo jen skutečnost, že za péči o děti jiných lidí pobírá plat? Naše motivace pro psaní této knihy vychází z naší vize, že jednoho dne bude odpovědí na tuto otázku důrazné prohlášení obsahující slova „vysoce specializované znalosti vývojových potřeb dětí spojené s efektivními terapeutickými dovednostmi“. K dosažení tohoto bodu v profesním rozvoji by bylo třeba zajistit, aby znalosti a dovednosti vychovatelů byly efektivní, založené na důkazech, pružné, dynamické (tedy nikoli statické), aby důsledně čerpaly ze znalostní báze psychologie, a naopak nebyly zastrašovány naším právním systémem odmítajícím riziko, nebo znehybňovány politickou korektností.

K ‚profesionalizaci‘ péče o děti je ještě dlouhá cesta, v neposlední řadě proto, že téměř každý se domnívá, že odborníkem na péči o děti je právě on sám. Všichni jsme byli dětmi a všichni si uchováváme podrobnou a niternou znalost svého vlastního dětství. Víme, co se nám líbilo a co nelíbilo na způsobu, jakým jsme byli vychováni, a jako jednotlivci jsme si dobře vědomi toho, co na nás zabíralo, a dokážeme si živě vybavit, co nezabíralo. Ohlédneme-li se zpět, můžeme vidět, jak jsme strávili dětská léta vytvářením svého vlastního pohledu na svět a osvojováním si norem naší kultury. Takže téměř všechny naše vlastní rodičovské styly, strategie a přesvědčení pramení z našich osobních prožitků toho, jak jsme byli vychováni. Protože tyto prožitky byly tak silné, většina z nás má pocit, že jsme obecně *odborníci* na rodičovství, spíše než jednotlivci, kteří byli *příjemci* konkrétní rodičovské výchovy.

Jen málokterá jiná profese musí překonávat tvrzení, že dovednosti, na nichž sama stojí, jsou „instinktivní“, jako by nebylo dost na tom, že obecná „všeznalost“ je sama dost velkou překážkou profesionálního přístupu k péči o děti. Jelikož jsme součástí živočišné říše, kde se rodičovství považuje za přirozený a téměř univerzální jev, pak to, co už známe (nebo co jsme prožili během svého vlastního dětství), může být doplněno instinktem. Pokud tomu tak je, pak by přece výchova dětí jiných lidí měla být poměrně jednoduchým úkolem.

Takže v čem spočívá problém této teorie ‚vrozených a získaných‘ rodičovských dovedností? Koneckonců, naši blízcí příbuzní, urozené gorily, si většinou podle všeho při výchově svých potomků počínají zdatně: knihy o rodičovství nepotřebují a domovy pro mláďata goril jsou neznámým pojmem. Když odstavená mláďata goril osiří, rodičovské úlohy se často ujímá dospělý stříbrohřbetý samec. Podobně také rákosník věnuje své snůšce vajec tak horlivou péči, že toho může bezohledně zneužít kukačka, která v nestřeženém okamžiku snese své vejce v jeho hnízdě, aby kukaččí mládě po vylíhnutí bylo vychováváno prvotřídní nevlastní matkou. V přírodě najdeme i další fascinující příklady „náhradních vychovatelů“, které jsou pozoruhodné svou výjimečností: opuštěné potomstvo v přírodě nejpravděpodobněji skončí jako potrava pro dravce nebo je potká nějaký jiný předčasný konec.

Děti ve veřejné péči

V průběhu věků si konkrétní lidské společnosti vytvořily soubory morálních kodexů a právních závazků, jejichž jádrem je ochrana jejich zranitelných mladších příslušníků. Přesto však z hlediska lidské evoluce teprve poměrně nedávno (přijetím zákona o chudých z roku 1563) došlo k formálnímu uznání toho, že chudé děti v Británii vůbec potřebují podporu státu. Ve své knize *The Invention of Childhood* (Vynález dětství) Cunningham (2006) uvedl, že v historii dětství jsme neustále konfrontováni s rodiči, kteří se snaží vyrovnat se smrtí svých dětí, a dětmi, které čelí hrozbě své vlastní smrti. Teprve s příchodem osmnáctého století začala v průmyslové Británii dětská úmrtnost klesat. Do té doby děti umíraly v hojném počtu na nemoci, podvýživu, zanedbávání a zneužívání, nebo byly závislé na „chudobinci“ či filantropii obce či církve.

Zatímco dnes se v Británii těšíme společnosti, která na pokrytí potřeb svých dětí vydává nemalé prostředky, tato zneklidňující historická fakta jsou důležitou připomínkou toho, že bychom neměli podceňovat primární potřeby dětí, to znamená základní zdravotní péči a potravu. Ale co dalšího musejí úspěšní poskytovatelé ústavní péče nebo pěstouni ještě udělat pro to, aby se z dětí a mladistvých, o něž se starají, stali zdraví a šťastní dospělí, kteří sami budou úspěšní ve vztazích, vytvoří pro své vlastní děti milující domov a povedou plnohodnotný a nezávislý dospělý život?

U dětí, které byly zneužívány, zanedbávány a odmítány a které byly svěřeny do veřejné péče, bývá výsledkem toho, co mělo být ze strany společnosti projevem vlídnosti, často zklamání, sklíčenost nebo zoufalství. Jacksonová a McParlin uvádějí toto znepokojivé shrnutí:

Děti, které vyrůstají v péči místních orgánů, do níž jsou „svěřeny“ v rámci zákona o dětech z roku 1989, mají oproti ostatním čtyřikrát vyšší pravděpo-

dobnost, že budou potřebovat pomoc zařízení péče o duševní zdraví, devětkrát vyšší pravděpodobnost, že budou mít speciální potřeby, které vyžadují posouzení, podporu nebo léčbu, sedmkrát vyšší pravděpodobnost, že budou zneužívat alkohol nebo drogy, padesátkrát vyšší pravděpodobnost, že se dostanou do vězení, šedesátkrát vyšší pravděpodobnost, že se z nich stanou bezdomovci, a šestašedesátkrát vyšší pravděpodobnost, že jejich děti budou potřebovat veřejnou péči. (Jacksonová a McParlin, 2006, s. 90)

Kvalita chrání. V září 1998 zahájila vláda program „Quality Protects“ („Kvalita chrání“). V té době představil ministr zdravotnictví Frank Dobson myšlenku „veřejnoprávních rodičů“, když při projevu k členům místních zastupitelstev prohlásil, že by si sami měli klást otázku: „Je to dost dobré pro mé dítě?“ Finanční prostředky pro program „Kvalita chrání“ byly místním úřadům poskytnuty na základě cílů stanovených vládou, jež usilovaly o zlepšení výsledků u dětí v náhradní péči. Jednou z hlavních priorit bylo zlepšit výsledky vzdělávání.

Jde o každé dítě. Po smrti Victorie Climbie a následném šetření pod vedením lorda Laminga zahájila vláda v září 2003 iniciativu „Every Child Matters“ („Jde o každé dítě“), která pro všechny děti vytyčila hlavní výsledky a cíle. Jedná se o tyto cíle: být zdravý, být v bezpečí, zažívat radost a úspěch, být kladným přínosem a dosáhnout ekonomického blahobytu. Na děti v náhradní péči se zaměřila speciální pomoc a bylo zjištěno, že místní úřady potřebují pomoc a vedení ohledně toho, jak děti v nouzi umísťují. Z tohoto dokumentu vzešel dokument centrální vlády nazvaný ‚Choice protects‘ („Volba chrání“), který konkrétně stanovil nutnost zvýšit počet dětí umístěných do pěstounské péče místo péče ústavní.

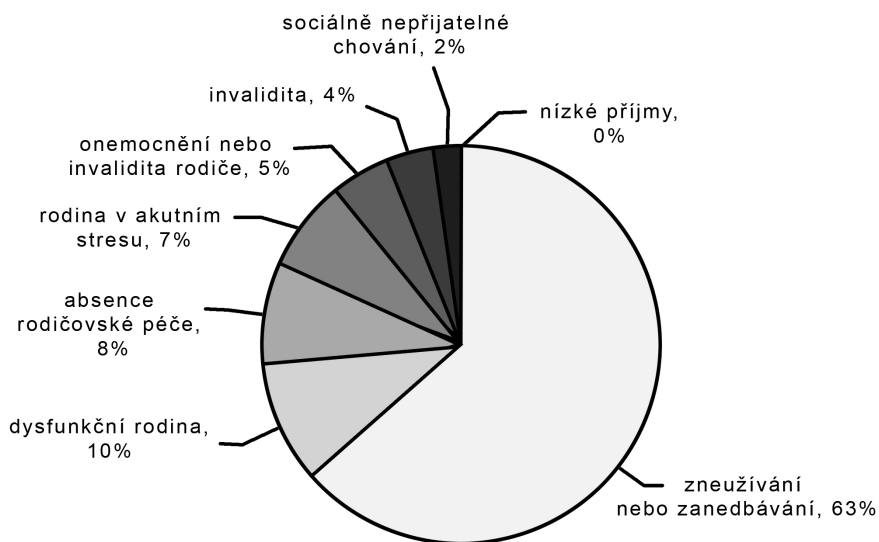
Na péči záleží. V říjnu 2006 vyšla Zelená kniha *Care Matters: Transforming the Lives of Children and Young People in Care (Na péči záleží: proměna života dětí a mladých lidí v náhradní péči)*, která začínala slovy ministra školství a kvalifikace Alana Johnsona: „Životní šance všech dětí se zlepšily, ale životní šance dětí v náhradní péči se nezlepšily stejnou měrou. Výsledkem je to, že děti v náhradní péči jsou nyní vystaveny většímu riziku, že zůstanou pozadu, než tomu bylo před několika lety – propast se naopak zvětšila.“ Následující Bílá kniha *Care Matters: Time for Change (Na péči záleží: čas pro změnu)*, vydaná v červnu 2007, ukazuje odhodlání zlepšit kvalitu života dětí v náhradní péči a znovu opakuje mnohé z bodů, které se objevily už v projektu „Kvalita chrání“, včetně významu vzdělání.

Tabulka 1.1 | Vládní iniciativy usilující o zlepšení kvality života dětí a mladých lidí v náhradní péči

Vzhledem k množství finančních prostředků konkrétně cílených na děti v ústavní péči v rámci iniciativ vlády Spojeného království, jako například ‚Quality protects‘ („Kvalita chrání“) (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2000), ‚Choice protects‘ („Volba chrání“) (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2003), Children’s Workforce Strategy (Strategie pro odbornou přípravu dětí) a ‚Every Child Matters: Change for Children in Social Care‘ (Jde o každé dítě: proměna života dětí v sociální péči) (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2005a; 2005b) se zdá nepravděpodobné, že by všechny nedostatky v systému péče, které jsme uvedli

výše, souvisely především se zdroji nebo byly důsledkem politického nezájmu. (Shrnutí některých nedávných a významných vládních iniciativ viz tabulka 1.1.)

Zvláště bolestné, co se týká dětí a mládeže ve veřejné péči, je to, že na rozdíl od běžného, sdělovacími prostředky živeného vnímání těchto dětí a mladých lidí jako pobudů oblečených do mikin s kapucí, kteří patří k pouličním gangům, mají soudem uložené kurzy proti antisociálnímu chování a „terorizují“ komunity, je většina dětí v náhradní péči do ní umístována bez vlastního zavinění. Národní statistický úřad (2005) zjistil, že důvody pro umístění dítěte do ústavu byly: zneužívání a zanedbávání (42%), dysfunkční rodina (13%), intenzivní rodinný stres (12%), onemocnění rodičů (7%) a společensky nepřijatelné chování (6%). Údaje uvedené v publikaci ministerstva školství a kvalifikace (2006) *Care Matters: Transforming the Lives of Children and Young People in Care* (Na péči záleží: proměna života dětí a mladých lidí v náhradní péči) udávaly velikost skupiny se „sociálně nepřijatelným chováním“ jako dvě procenta z celkového počtu (viz kruhový diagram na obrázku 1.1).



Obrázek 1.1 | Děti v náhradní péči k 31. březnu 2005 podle kategorie potřeb [Překlad legendy]

Vrátíme-li se k naší vizi odborných znalostí a dovedností v profesionální péči o děti, podle údajů Rady pro rozvoj odborné přípravy dětí (Children's Workforce Development Council, 2008) se péči o více než 60 000 dětí a mladistvých věnuje v rámci veřejného systému asi 170 000 dospělých osob. Vzhledem ke špatným výsledkům a jasným ukazatelům v publikaci autorů Jacksonové

a McParlina (2006) je zřejmým závěrem to, že u této velké skupiny profesionálních vychovatelů poznatky z jejich vlastního dětství, jejich kultura a jejich rodičovské instinkty neobstály; při bližším zkoumání však odhalíme, že vysvětlení je složitější.

Od protichůdných názorů ke společnému poslání

Vývoj modelu péče o děti nazvaného „autentická vřelost“ („Authentic Warmth“), který tato kniha popisuje, začal v roce 2003 vyostřeným odborným sporem mezi dvěma autory, když se Colin Maginn, který byl ředitelem dvou dětských domovů v Londýně, a Seán Cameron, dětský a pedagogický psycholog působící na University College v Londýně, pustili do projektu aplikovaného výzkumu.

Colin silně nesouhlasil s jedním ze závěrů v publikovaném článku o zvyšování odolnosti u dětí v náhradní péči (Dentová a Cameron, 2003).

Jejich tvrzení spočívalo v tom, že vedle dlouhodobě uznávaných rizikových faktorů v životě těchto dětí (jako jsou např. poruchy a nemoci, nepříznivá ekonomická situace, expozice násilí, život v prostředí drog a zločinu, sociální a emoční deprivace, týrání od dospělých a ostatních dětí, špatná rodičovská výchova atd.) by bylo možné nyní zařadit do seznamu rizik další faktor – život v zařízení veřejné péče. Colin zastával názor, že svědomitý sociální pracovník nebo úředník rozhodující o umístění dítěte by mohl být takovým závěrem ovlivněn a mohl by jej vzít jako důvod, proč zabránit tomu, aby děti byly vystaveny těmto „dalším rizikům“, a rozhodnout se raději ponechat ohrožené děti u rodičů, kteří je zneužívají, zanedbávají a odmítají. To je obava, která od té doby byla vyjádřena ve studii vlivu péče na blaho dětí z roku 2008, který provedlo Velšské shromáždění (Forrester a kol., 2008).

Nekompromisní prohlášení autorů Dentové a Camerona o selhání veřejnoprávního systému péče vycházelo z několika studií, které ukázaly, že velký počet dětí a mladistvých v ústavní péči se nakonec ocitl bez práce, bez domova a bez přátel. Jako důkaz jednoho z hlavních nedostatků v oblasti služeb péče o děti poukazovala řada studií na to, že děti v náhradní péči nejsou schopny využít školní vzdělání jako potenciální sílu k pozitivní změně ve svém životě.

V roce 1998 napsali autoři Jacksonová a Martin důležitý článek, kterým dokládali význam vzdělání v životě mladistvých v náhradní péči. Vyhledali skupinu vysoce úspěšných jednotlivců, kteří vyrostli v náhradní péči, a provedli s nimi rozhovor. Ten potvrdil význam úspěchu ve vzdělávání jako důležitého faktoru pro vytváření odolnosti, který pomáhal dětem odrazit se od nepříznivé situace a zlepšit jejich životní šance. Přesto však, jak Jacksonová a Martin uvedli, si mnozí pracovníci v zařízeních náhradní péče neuvědomovali, jak velký potenciální vliv má vzdělání na pozitivní vývoj dětí v náhradní péči:

Nebyly vytvořeny žádné podmínky pro vypracování domácích úkolů, v zařízení byly jen zřídkakdy nějaké knihy, jen málo dotazovaných si dokázalo vybavit, že jim někdo z pracovníků zařízení vůbec někdy četl. Bylo těžké najít klidné místo na čtení nebo práci... (Jacksonová a Martin, 1998, s. 577)

Špatné postupy mohou být důvodem některých nedostatků, na které Jacksonová a Martin poukázali, i dalšího rizikového faktoru, který uvedli Dentová a Cameron, obě studie však opomenuly skutečnost, kterou zjistil Colin a jeho pracovníci, a sice že když děti přišly do dětského domova, byly většinou nešťastné, zmatené a rozzlobené, potýkaly se s velkými problémy pozornosti a soustředění a vykazovaly tak násilné a agresivní chování, že bylo těžké vůbec je přimět k nějaké činnosti, natož pak k formální výuce ve škole.

Zatímco akademický pohled podle všeho připisoval odpovědnost za neúspěšné životní dráhy mnoha dětí v náhradní péči selhávajícímu systému péče, realitou vychovatelů bylo to, že děti umístované do jejich péče byly sužovány problémy a byly problémové už *předtím*, než k nim přišly.

Celkově mají děti v náhradní péči při nástupu do zařízení větší potíže než většina ostatních dětí. Většina z nich zažila vážné sociální znevýhodnění, zneužívání a zanedbávání a jiné problémy. V důsledku toho se u nich mnohem více vyskytují emoční potíže a problémy s chováním, zdravotní potíže, horší prospěch a složité rodinné vztahy. (Forrester a kol., 2008, s. 4)

V mnoha dětských domovech, které poskytují školní studijní prostředí, se materiály k četbě a příležitosti pro vypracovávání domácích úkolů často mohou jevit jako druhotné priority ve srovnání s výzvami, kterými se zabývají pracovníci zařízení, jako jsou četné záchvaty vzteku, systematické ničení, hněv, násilí a extrémní pocity neštěstí.

Zdá se, že nedostatečně vyškolení vychovatelé se museli nejen zabývat dětmi traumatizovanými předchozím zanedbáváním, zneužíváním a odmítáním, ale navíc, což je zvrácené, se museli tíž vychovatelé vyrovnávat i se špatně informovanými veřejnými představiteli a úředníky, kteří někdy na základě příliš zjednodušených souvislostí z publikovaných statistických údajů a výzkumu dávali vychovatelům odpovědnost za přirozený, avšak destruktivní proces, jímž se děti propracovávaly svými traumatickými zážitky z doby před umístěním do péče. Ignorovat tyto skutečnosti bylo totéž jako tvrdit, že personál nemocnice nějakým způsobem zodpovídá za skutečnost, že kliniky jsou plné lidí s polámanými končetinami!

Průsečíkem, v němž se vědecké a praktické názory začaly sblížovat, však byl významný nesoulad mezi odbornou přípravou třetího stupně v systému národní odborné kvalifikace (National Vocational Qualification, NVQ) (což je minimální požadavek pro všechny pracovníky zařízení ústavní péče) a každodenními dovednostmi, které vychovatelé potřebovali k tomu, aby mohli efek-

tivně pracovat s problémy sužovanými a problémovými dětmi. Bylo zřejmé, že třetí stupeň kvalifikace NVQ nevyhovoval ani z hlediska teoretických znalostí potřebných pro práci s těmito dětmi, ani z hlediska praktických dovedností potřebných pro jejich podporu.

Závěrečné poznámky

Naše práce na vývoji praktického modelu profesionální péče o dítě se snaží nabídnout lépe podložené vysvětlení pokračujících špatných výsledků dětí a zajistit vychovatelům znalostní bázi, odbornou přípravu a posílení pravomocí, aby je mohli řešit. Souvislost hledaného řešení s dopadem ‚rodičovství‘ byla šťastná a objevila se poté, kdy manažeři dvou dětských domovů vyjádřili znepokojení nad některými postupy svých pracovníků, které byly na hranici nevhodnosti nebo které ani zdaleka neodpovídaly vysokým standardům postupů zaměřených na dítě, které organizace očekávala. Bylo dokonce zvažováno možné disciplinární opatření vůči jednomu pracovníkovi zařízení v souvislosti s tím, že rozzlobeně reagoval na dítě, které si nalilo druhou sklenici pomerančového džusu!

Po pečlivém prošetření odborné přípravy našeho pracovníka, který tolik horlil kvůli pomerančovému džusu, jsme během roku 2003 uspořádali několik diskusí týmu vyššího vedení. Na jejich základě bylo dohodnuto, že hlavní zásadou dobré péče o děti v jakémkoli prostředí by mělo být: *dělat to, co by dělali dobří rodiče*. Bylo zřejmé, že je třeba objektivněji a informovaně rozebrat, v čem přesně ‚dobré rodičovství‘ spočívá, a právě to je tématem následující kapitoly.

Čas k zamyšlení

Skutečným ukazatelem vyspělosti komunity je to, jak dobře se věnuje svým dětem – jejich zdraví a bezpečnosti, jejich vzdělávání, pocitu, že jsou milovány, oceňovány a že patří do rodin a společenství, do nichž se narodili. (UNICEF, 2007, s. 3)

Co se stalo, že jsme tuto první prioritu v naší společnosti ztratili ze zřetele?

2 Síla rodičovství

Rodičovství: výchova dětí rodičem nebo někým jako rodičem.

Všeobecný slovník

Je možné milovat dítě vášnivě – a přitom ne tak, jak potřebuje být milováno.

Alice Millerová, americká psycholožka a autorka

Poté, co jsme se s vedením dvou dětských domovů, které Colin řídil, shodli na tom, že nejvhodnějším východiskem je odpovědět na otázku „co by udělali dobří rodiče?“, začali jsme se pojmem ‚rodičovství‘ zabývat hlouběji. Během několika posledních let bylo v oblasti veřejné péče slovo ‚rodičovství‘ postupně nahrazováno slovem ‚péče‘ (jak je patrné například u pěstounské péče). Přestože možná ve prospěch této změny hovoří několik argumentů typu ‚ocenění rodinných vazeb‘, základní rozměr ‚rodičovství‘ se při posunu od osobního a individuálního zaměření k více odosobněnému a kvantifikovatelnému procesu vytratil – přece jen existuje větší než nepatrný rozdíl mezi ‚péčí‘ o dítě (omezeným souborem úkolů, jejichž vykonávání by bylo možné žádat od chůvy) a ‚rodičovstvím‘ (složitým procesem, který zahrnuje nejen výživu, pochopení a účast, ale také důslednost, nastavení hranic a vhodných očekávaných vzorců chování).

Stát se úspěšným rodičem je složitý proces, k němuž společnost poskytuje jen malé nebo žádné formální vzdělání. To je ovlivněno celou řadou vzájemně působících faktorů, mimo jiné přirozenými dovednostmi a zkušenostmi vychovatele samého, vlastnostmi dětí, dostupností širší rodiny, charakteristikami okolí a podporou (nebo omezením) ze strany společnosti. Odpovědnost rodiče je obrovská, zejména vzhledem k tomu, že již dlouho je známo, že každá stránka fungování dítěte – fyzické a duševní zdraví, intelektové výkony a dosažené vzdělání a společenské chování – jsou rodičovskou výchovou zásadně ovlivněny.

Samozřejmě, rodičovství je často zdrojem hlubokého a trvalého uspokojení rodiče i dítěte, ale přicházejí i okamžiky, kdy jsou rodičovské úkoly stresující, frustrující a emočně vyčerpávající. Naštěstí pro všechny zúčastněné se většinou rodičů a vychovatelů daří tyto problémy překonávat a nadále vychovávat šťastné a dobře adaptované děti a mladé lidi. Pro některé rodiče jsou však ně-

kteří z těchto problémů nepřekonatelné a pro malý podíl dětí může být domov nepředvídatelným, děsivým a nebezpečným místem.

Nespatřen v pozadí, osud zatím tiše ukládal do boxerské rukavice tvrdý kov.

P. G. Wodehouse

Až dvě děti týdně přijdou o život ve Velké Británii kvůli zanedbávání nebo zneužívání svými rodiči a počet úmrtí dětí v důsledku zneužívání a zanedbávání ve Velké Británii za posledních 30 let neklesl (Creighton a Tissier, 2003). Pro většinu lidí je také překvapivé, že v Anglii je většina z více než 60 000 dětí a mladistvých ve veřejné péči v ní proto, že byly odmítány, zneužívány nebo zanedbávány svými rodiči. Je smutné, že mnoho těchto dětí si pravděpodobně ponese emocionální jizvy těchto negativních životních zkušeností po celý svůj život, a v důsledku toho dosáhnou žalostných sociálních, vzdělávacích a ekonomických výsledků.

Někdy projev smutku vyvolá přátelský zájem, jindy vás vypláští a potrestají za to, že jste nevděčný. Ale člověk prostě nikdy neví...

Cameronovo dítě, Jessica, 1978

Navzdory svému významu je výchova jednou z těch lidských činností, které většina lidí považuje za samozřejmé: většina rodičů se naučí těmto dovednostem od svých vlastních rodičů a ze zkušeností při výchově vlastních dětí. V případě profesionálních vychovatelů a pěstounů, kteří se často starají o zvláště zranitelné děti a mládež, však nemohou být dovednosti a znalosti rodičovství ponechány na metodě pokusu a omylu, ale je třeba je rozebrat, analyzovat, pochopit a provádět, a to často za obtížných okolností. Je s podivem, že „dobré rodičovství“ si zasloužilo jen jednu zmínku v dokumentu britského ministerstva zdravotnictví (2002) *Children's Homes: National Minimum Standards – Children's Home Regulations* (Dětské domovy: Národní minimální standardy – předpisy pro dětské domovy) (zejména v souvislosti s respektováním přání dítěte na soukromí) a je opomenuto v jinak promyšleném dokumentu Všeobecné rady pro sociální péči (General Social Care Council) nazvaném *Code of Practice for Social Care Workers (Pracovní řád pro pracovníky sociální péče)* (2002).

V případě ústavní péče vycházela podle všeho řada dobrých praktických postupů z nevyslovených nebo „mlčky předávaných“ znalostí pracovníků zařízení spíše než z jejich formálnějších doškolovacích programů. I tehdy, když je práce vychovatelů o děti odváděna dobře, si praktičtí pracovníci pravděpodobně nebudou vědomi konkrétních prvků a postupů, na jejichž základech jejich dobrá praxe spočívá (viz Anglin, 2004). Není pak divu, že publikace britského ministerstva školství a kvalifikace k navrhované strategii pro odbornou přípravu dětí doporučovala efektivnější zadávání služeb pro děti ve

veřejné péči, v jehož rámci měla být věnována větší pozornost dovednostem a schopnostem pracovníků, kteří budou ve službách sociální péče zaměstnáni (viz DfES, 2005, s. 42, odd. 3).

Naše východisko: odmítání ze strany rodičů

Pro malou skupinu dětí v naší péči je krutou realitou, že z nejrůznějších důvodů nejsou jejich rodiče k dispozici. Přestože děti v dětském domově tuto skutečnost vyjadřovaly po svém, každé to vnímalo tak, že rodiče je opustili. Po více než deseti letech výzkumu Baumeister (2005) došel k závěru, že lidský mozek reaguje na odmítnutí stejně jako na tělesnou újmu: odmítnutí vedlo k tomu, že vyloučení lidé zjevně ztratili svou motivaci a ochotu vyvíjet úsilí a přinášet oběti nutné pro změnu svého chování v souladu s potřebami a pravidly ostatních:

Nedostatek citu v našich studiích není jen důsledkem toho, že lidé popírali své pocity nebo jim bylo příliš trapné je přiznat. Spíše se jeví, že jejich emocionální systém se opravdu vypnul. Působí citově otupělým dojmem, a to nejen vzhledem ke svému nedávnému odmítnutí, ale také vzhledem k utrpení druhých a (relevantním) událostem v budoucnosti. (Baumeister, 2005, s. 735)

Pokud je zdrojem odmítnutí rodič, pak to má na dítě obzvláště zničující a život měnící účinky. Nyní se domníváme, že řešení tohoto traumatu je hlavním úkolem poskytovatelů ústavní péče a pěstounů.

[O]dmítání není prostě jedním z mnoha neštěstí, ani jen poněkud smutné drama – dotýká se samé podstaty toho, k čemu je určena psychika. (Baumeister, 2005, s. 732)

Ronald Rohner a jeho kolegové v Centru pro studium rodičovské akceptace a odmítání na Univerzitě státu Connecticut (Centre for the Study of Parental Acceptance and Rejection, University of Connecticut) prováděli v posledních dvou desetiletích mezikulturní studie negativního dopadu odmítání ze strany rodičů. Teorie rodičovské akceptace a odmítání (Parental Acceptance-Rejection Theory, PARTheory) tvrdí, že *všechny* děti potřebují specifickou formu kladné odezvy – přijetí – od rodičů a jiných primárních vychovatelů. Pokud tato potřeba není uspokojivě naplňována, děti po celém světě a bez ohledu na rozdíly v kultuře, pohlaví, věku, etnické příslušnosti nebo jiné určující faktory mají tendenci uvádět o sobě, že jsou nepřátelské a agresivní, závislé nebo naopak defenzivně nezávislé, mají pošramocenou sebeúctu a hodnocení vlastních schopností, citově chladné, převážně nevyrovnané a zastávají negativní pohled na svět (Rohner a kol., 2004).

Souhrn PARTheory lze nalézt v tabulce 2.1 a konkrétní podrobnosti tohoto vysvětlujícího modelu uvádí Rohner (1986) či (2004).

Hlavní témata teorie rodičovské akceptace a odmítání:

- Děti potřebují být rodiči přijímány, nikoli odmítány
- Odmítání může být zcela *zjevné* nebo může být dítětem *vnímané* (i když v druhém případě může být pro ostatní méně patrné)
- Pokud je potřeba akceptace dítěti odepřena, vznikají citové problémy
- Tyto výsledné citové problémy se jeví jako univerzální napříč lidským pokolením
- Některé z těchto emočních a behaviorálních problémů zřejmě dlouhodobě přetrvávají
- Na adaptaci dětí se podílejí další faktory, ale ukazuje se, že přijímání/odmítání ze strany rodičů má na citový vývoj dětí zvláště silný vliv

Zdroj: Rohner (1986; 2004).

Tabulka 2.1 | Souhrn teorie rodičovské akceptace a odmítání (PARTheory)

Přijímání a odmítání ze strany rodičů lze považovat za dimenzi vřelosti rodičovství, která se pohybuje na škále od vysoké k nízké hodnotě. Na tuto přímku lze umístit všechny lidské bytosti, protože každý v dětství zažil od svých hlavních poskytovatelů péče lásku nebo (bohužel) odmítání. Jeden konec této přímky se vyznačuje přijímáním ze strany rodičů, které zahrnuje vřelost, cit, péči a útěchu, které děti mohou zažít od svých rodičů a dalších vychovatelů. Její opačný konec spočívá v absenci (či významném omezení) pozitivních pocitů v chování rodičů a přítomnosti různých fyzicky a psychicky škodlivých vzorců chování a afektů. Proto se vřelost týká kvality citového pouta mezi rodiči a jejich dětmi a fyzického, verbálního a neverbálního chování rodičů, jež tyto pocity provázejí.

Důležitým a názorným aspektem PARTheory je to, že odmítání ze strany rodičů nepředstavuje pouze konkrétní soubor činů ze strany rodičů, ale zahrnuje také postřehy a názory, které dítě nebo mladý člověk chová. Děti, které *prožívají* nebo *pocítují* významné odmítání, mají úplně stejnou pravděpodobnost, že budou pociťovat stále rostoucí hněv, zášť a další destruktivní emoce, které se mohou stát silně bolestivé. V důsledku toho mají odmítané děti tendenci potlačovat tyto bolestivé emoce ve snaze chránit se před bolestí dalšího odmítnutí, což znamená, že citově ochladnou. Přitom často mívají problémy s tím, že nejsou schopny nebo ochotny vyjádřit lásku a vřelost, a s tím, že nevědí, jak tyto pozitivní emoce ostatním dávat, nebo dokonce ani nejsou schopny je od ostatních přijímat.

Síla teorie rodičovské akceptace a odmítání spočívá v jejím pronikavém globálním pohledu na rodičovství, její mezikulturní platnosti a vlivu přijímání a odmítání na další základní mezilidské vztahy, včetně jejich ovlivňování v pozdějších dospělých vztazích. Empirické důkazy nyní svědčí ve prospěch mnoha hlavních tvrzení této teorie, zejména co se týká předpovědi, že vnímané

odmítání ze strany rodičů je pravděpodobně univerzálně spojeno s určitou formou špatné psychologické adaptace, zahrnující emoční, sociální, osobnostní a další problémy (Rohner, 1986; Rohner a kol., 2004).

[D]ěti a dospělí zřejmě obecně uspořádávají své vnímání rodičovské akceptace a odmítání kolem stejných čtyř tříd chování... vřelost – náklonnost (nebo její opak, chlad – nedostatek náklonnosti); nepřátelství – agrese; lhostejnost – zanedbávání, a nediferencované odmítání... kultura a etnicita utvářejí konkrétní slova a chování (jež s těmito čtyřmi kategoriemi souvisejí). (Rohner, 2004, s. 830)

Chování vyjadřující přijímání ze strany rodičů	Chování vyjadřující odmítání ze strany rodičů
<ul style="list-style-type: none"> ■ Slaví úspěchy dítěte ■ Projevují náklonnost ■ Vyzdvihují pokrok dítěte a vývojové milníky ■ Tráví s dítětem důvěrný čas ■ Sdílejí oboustranně příjemné činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zesměšňují úspěchy dítěte ■ Projevují averzi ■ Nepříznivě srovnávají pokrok dítěte se sourozencem nebo vrstevníkem ■ Jsou příliš zaneprázdněni na to, aby trávili čas s dítětem ■ Ukládají dítěti činnost

Tabulka 2.2 | Některé příklady rodičovské akceptace a odmítání

Vrátíme-li se k našemu dříve zmíněnému odbornému sporu ohledně hlavních faktorů přispívajících ke špatným životním výsledkům dětí a mládeže ve veřejné péči, jsou oba autoři nyní přesvědčeni, že na vině je nejpravděpodobněji odmítání ze strany rodičů. Teorie rodičovské akceptace a odmítání zpochybňuje nekriticky přijímanou a lidovou moudrost, že nízké dosažené vzdělání, omezené sociální výsledky a slabé životní šance dětí v náhradní péči jsou především výsledkem dopadu systému péče a systému vzdělávání, jak uvedli někteří výzkumní pracovníci (srov. Jacksonová a Martin, 1998; Jacksonová a McParlin, 2006).

Naneštěstí pro rodiče a vychovatele literatura nenabízí konkrétní radu na to, jak posílit chování vyjadřující přijímání ze strany rodičů a jak zamezit zjevnému, pasivnímu nebo neúmyslnému odmítání ze strany rodičů. Rohner (2004) a Rohner a kol. (2004) však zdůrazňují potřebu odborné pomoci k tomu, aby rodiče a další vychovatelé uměli rozpoznat a využít kulturně vhodné způsoby jak sdělovat vřelost a náklonnost a jak se vyhnout vzorcům chování, které naznačují chlad a nedostatek náklonnosti rodičů (na jedné straně například tatínek ukrojí dítěti plátek ze svého jablka, nebo maminka dítěti pečlivě učeše vlasy, na straně druhé jeden nebo druhý rodič dítě často shazují nejrůznějšími poznámkami nebo je celkově přehlížejí). Další příklady viz tabulka 2.2.

Naše hypotéza je, že děti v náhradní péči patří k mnohem větší celkové skupině dětí s dysfunkcí, přičemž společným faktorem je trauma způsobené odmítáním ze strany rodičů, často provázené zanedbáváním a zneužíváním. Přesto je ve veškeré britské literatuře o dětech v náhradní péči sotva zmínka obecně o odmítání nebo konkrétně o odmítání ze strany rodičů.

Vyladění a bezpečná citová vazba

Zatímco vysvětlení sociálního a rodičovského odmítání nabídlo vysvětlení emoční adaptace, nejistá citová vazba spojuje zkušenost rodičovského odmítání s chováním dětí, které může být umíněné, zraňující, netečné, bezcitné a sebestředné a které často vede k pocitu osobního neštěstí a nenaplněnému potenciálu.

„Bezpečná“ citová vazba

Důvěra v dospělé (kognitivní a afektivní zkušenosti integrovány). Vysoká míra sebedůvěry, sebeúcty/sociálních kompetencí a interpersonálních dovedností/lepší prospěch ve věku 7 let a lepší adaptace ve škole

„Vyhýbavá/defenzivní“ citová vazba

Chybí složka důvěry. Méně sociálně kompetentní/více internalizující chování (např. stažení se, neúčast), vyšší pravděpodobnost šikanování ostatních ve škole

„Ambivalentní“ citová vazba

Chybí rozměr dedukce a anticipace. Více externalizující chování (záchvaty vzteku, fňukání)/vyšší pravděpodobnost, že se dítě stane ve škole obětí šikany

„Dezorganizovaná“ citová vazba

Chybí důvěra i sebedůvěra (zranitelnost). Ve škole se vyskytují závažné problémy v učení a chování (zejména agresivita)

Tabulka 2.3 | Prožitky rané citové vazby a jejich vliv na pozdější vývoj (srov. Svanberg, 1998)

Teorie citové vazby vysvětluje zásadní význam rodičovství. Význam procesu vytváření citové vazby na zdravý vývoj dítěte popsal John Bowlby, když uvedl:

Přibývají důkazy o tom, že lidské bytosti všech věkových kategorií jsou nejšťastnější a schopné využít své nadání nejlépe tehdy, pokud jsou přesvědčeny, že za nimi stojí jedna nebo více osob, kterým věří a které jim přijdou v případě potíží na pomoc. Osobu, která má tuto důvěru, jinak také označovanou jako primární vztahová osoba, lze považovat za toho, kdo provázenému společníkovi poskytuje bezpečnou základnu, z níž se může vydávat dále. (Bowlby, 1979, s. 103)

Tabulka 2.3 uvádí přehled různých druhů citové vazby, které se mohou vyvinout z této vřelosti, porozumění a vnímavosti, a naopak z nedostatku nebo narušení těchto zkušeností, a uvádí také jejich pravděpodobné výsledky z hlediska pozdějšího vývoje a pohody. (Užitečný přehled procesu vytváření citové vazby od dětství k dospělosti viz též Grossman a kol., 2005.)

Tím, co předpovídá výsledek z hlediska pocitu bezpečnosti dítěte a z hlediska adaptivního emocionálního a sociálního růstu, je kvalita (obvykle) mateřské péče; Fonagy (2003) shrnul nejdůležitější z těchto kritérií kvality vyladění takto: citlivost na potřeby dítěte, vnímavost vůči nesnázím, přiměřená stimulace, nevtíravé chování, interakční synchronie a všeobecná vřelost, porozumění a vnímavost.

Proces, jímž se bezpečná citová vazba rozvíjí, je procesem ‚vyladění‘. K vyladění mezi rodičem a dítětem dochází, když dospělý nejen chápe své vlastní pocity, ale dokáže také ‚číst‘ pocity a počítky, které jsou základem pozorovatelného chování miminka nebo malého dítěte a dokáže reagovat takovým způsobem, že dítě si uvědomí, že někdo ví, jak reagovat na jeho aktuální potřeby (například potřebu útěchy, podnětu nebo tělesného pohodlí). Howe (2005, s. 27) popsal význam tohoto procesu takto: ‚Vychovatelé pomáhají dětem vyznat se ve svém vlastním chování a v chování dalších lidí tím, že uznávají, že za chováním je mysl a duševní stavy, a z toho plyne celý sled psychosociálních přínosů, včetně emočního vyladění, funkce reflexe a emoční inteligence.‘

-
- Zábavné činnosti provádíte společně a hodně se nasmějete
 - Oba nadšeně mluvíte o plánované budoucí události
 - Dítě ve své péči spontánně obejmete
 - Požádáte dítě, aby vás krátce objalo
 - Když ukládáte dítě do postele, procházíte všechny příjemné události sdílené během onoho dne
 - Zaznamenáte, že dítě dělá něco dobře, a pochválíte ho
 - Všimnete si, že dítě je trochu nešťastné, a společně si sednete a popovídáte si o tom
 - Dítě spontánně ukazuje náklonnost k vám a vy reagujete projevy vřelosti
 - Společně se bavíte při veselé historce
 - Neúmyslně uděláte nebo řeknete něco hloupého a společně s dítětem si sednete a notně se tomu zasmějete (nebo společně vyprávíte příběh ostatním)

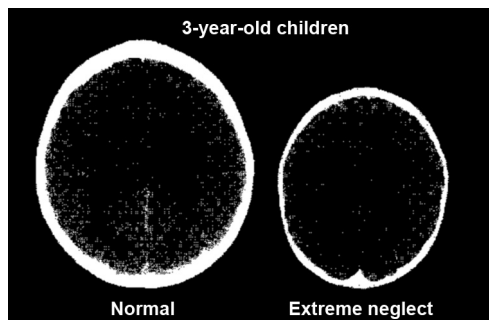
Proces vyladění je velmi důležitý v raném dětství, avšak emoční vyladění je také důležité pro zdravý vývoj dítěte ve starším věku.

Tabulka 2.4 | Příklady činností k emočnímu vyladění mezi vychovatelem a dítětem

Howe nám připomněl, že děti s nejistou citovou vazbou mají mnohdy rodiče, kteří se obtížně vyrovnávají se svými vlastními potřebami závislosti a zranitelností, a proto se jim nedaří porozumět vlastním nebo cizím myšlenkám, pocitům, názorům či touhám:

Rodinné prostředí je chladné. Je to místo prostoupené napětím. Vřelost a spontánní projevy lásky a potěšení jsou vzácné. Panuje ostražitost. Ale pod napjatou hladinou každodenního jednání v rámci vztahů číhá také hněv. Při zvýšeném stresu může hněv náhle bez varování propuknout v násilí. (Howe, 2005, s. 91)

Prožívání vyladěného vztahu je předpokladem pro rozvoj pocitu bezpečí i empatie malého dítěte. Jinými slovy, kořeny chování dítěte nebo dospělého, které postrádá empatii k druhým, nebo je společensky nebezpečné nebo násilné, tkví s největší pravděpodobností v raných vzorech, které jsou zakotveny nejen psychologicky, ale i na fyziologické úrovni utváření mozku. Právě rozvoj empatie je nyní vnímán jako lék proti násilí dětí i dospělých a tento argument je dobře doložen v celosvětové zprávě Alternatives to Violence (Alternativy násilí) (2005). Koneckonců, jak může někdo být krutý nebo se dopouštět násilí vůči jiné osobě, pokud se dokáže vcítit do pocitů oběti?



Obrázek 2.1 | Snímky mozku, které ilustrují dopad zanedbávání na vývoj mozku (www.childtrauma.org - reprodukováno s laskavým svolením dr. Perryho a Child Trauma Academy).

Na snímku počítačové tomografie vlevo je mozek zdravého tříletého dítěte s průměrnou velikostí hlavy (50. percentil). Na snímku vpravo je mozek tříletého dítěte, které bylo během raného dětství celkově zanedbáváno. Mozek je výrazně menší než průměrný a má abnormální vývoj struktur mozkové kůry, limbického systému a středního mozku.

Po více než půl století jsou si lidé v výchovatelských profesích vědomi toho, jak důležitá je pro zdravý vývoj každého dítěte bezpečná citová vazba v prvních letech jeho života. Negativní dopad na dítě, které nemá možnost takovou

citovou vazbu rozvíjet, třebaže byl mnohokrát dokumentován, však často zůstává subjektivním a spekulativním tématem. Nedávné pokroky v neuropsychologických výzkumech potvrdily, že ve vývoji člověka se nejrychleji ze všech tělesných systémů mění mozek: odhaduje se, že od narození zhruba do věku sedmi let se velikost mozku více než ztrojnásobí. Tento výzkum také potvrdil jasnou souvislost mezi zásadními prožitky z dětství, jako je vyladění nebo zanedbávání, a zdravým vývojem lidského mozku (viz Gerhardt, 2004; Perry, 2000; Shore, 1997).

Nedávné pokroky zobrazovacích metod v neurologii a pozitronové emisní tomografii (PET), které umožňují vizuálně sledovat mozek při činnosti, potvrdily složitost vyvíjejícího se lidského mozku a jeho závislost na faktorech prostředí. Zatímco fyzické zranění a někdy i úmrtí jsou jasnými důkazy zneužívání, vliv odmítání, psychického týrání a zanedbávání zůstal až do nedávné doby otevřeným tématem. Bruce Perry, ředitel amerického Centra dětské traumatologie (Child Trauma Academy), podal výrazný vizuální důkaz negativního dopadu zanedbávání a zneužívání svou proslulou prezentací dvou snímků mozku, z nichž jeden byl snímkem mozku normálního tříletého dítěte, druhý snímkem poškozeného a nedostatečně rozvinutého mozku tříletého dítěte, které trpělo extrémním zanedbáváním a zneužíváním (viz obr. 2.1).

Nové metody měření v neuropsychologii a neurobiologii, které dokáží kvantifikovat růst a aktivitu mozku, vedly výzkumné pracovníky, jako byl Perry (1997, 2000), k závěru, že neexistují žádné konkrétní biologické faktory, které by byly silnější než vztah v prvních letech života, a že prožitky z období raného dětství určují neurobiologické jádro vývoje dítěte. U dětí zvláště znevýhodněných, které také trpěly zanedbáváním, násilím a sexuálním nebo psychickým zneužíváním, může být dříve ‚neviditelné‘ poškození mozku nyní označeno za ‚těžké ublížení na zdraví‘.

Vratíme-li se zpět k běžně přijímanému názoru, že za špatné výsledky dětí v náhradní péči nese vinu systém péče, můžeme nyní použít tyto fyzické důkazy k potvrzení naší hypotézy, že k újmě došlo téměř vždy ještě předtím, než byly děti do náhradní péče umístěny.

Třebaže nejistá citová vazba, a to zejména v raném dětství, může mít pro budoucí vývoj závažné důsledky, je důležité si uvědomit ohromující plasticitu, flexibilitu a odolnost vyvíjejícího se dítěte nebo mladého člověka (srov. Fonagy a kol., 1994; Newman a Blackburn, 2002), a to i přesto, že úkol vyrovnat se s klíčovými prožitky, které buďto scházely, nebo byly negativní, je s postupujícím věkem dítěte obecně čím dál obtížnější.

Určitě platí, že ne všechny odmítnuté, zneužívané a zanedbávané děti se vyvinou v dospělé osoby se sklony k násilí, a jak poukázal Perry (1997, s. 133), tyto oběti si většinou pravděpodobně ‚nesou své jizvy jiným způsobem, obvykle v hluboké prázdnotě, nebo v emočně destruktivních vztazích, takže procházejí životem odtrženy od ostatních a zbaveny své lidskosti‘.

Poněkud povzbudivější a optimističtější perspektivu možných životních výsledků dětí a mladých lidí, kteří měli negativní a vývojově omezující životní prožitky, představil Baumeister (2005), a právě tento optimistický postoj budeme v této knize zastávat:

V mnoha případech jsou odmítaní lidé podezřívaví, nepřátelští a antisociální. Ale pokud se přece jen objeví povzbudivě bezpečná naděje vytvoření nového pouta, jsou lidé, kteří nedávno prožili vyloučení, zřejmě ochotni ji přijmout, ba dokonce po tom touží. (s. 375)

Silný vliv rodičů a vychovatelů při utváření emocionálního vývoje dětí dobře dokládají pozitivní výsledky těch, kterým se dostalo ve velké míře projevů rodičovské náklonnosti, pozornosti a porozumění. Stejně dobře jsou známy i negativní účinky zanedbávajícího nebo dysfunkčního rodičovství, ale naštěstí existuje také dostatek důkazů o účinnosti programů rodičovské přípravy na duševní zdraví ohrožených dětí. (Přehledová studie výzkumu toho, 'co funguje' v této oblasti, viz Fonagy a Kurtz, 2002, nebo Patterson a kol., 2002, kde je uvedena kontrolovaná studie výsledků ve Webster-Strattonově programu rodičovské přípravy, který realizovali zdravotní pracovníci navštěvující rodiny s ohroženými dětmi.)

Účinné intervence na bázi citové vazby, které měly na tyto problémy pozitivní dopad, se buďto snažily pomoci rodičům a vychovatelům zvýšit jejich vnímavost vůči projevům dítěte, nebo se snažily změnit jejich názory na povahu rodičovství. Není divu, že proaktivní přístupy ke zneužívání a zanedbávání dětí mají vyšší pravděpodobnost, že přinesou pozitivní výsledky a budou nákladově efektivní, než reaktivní přístupy, které mají jen následně napravovat emoční škody.

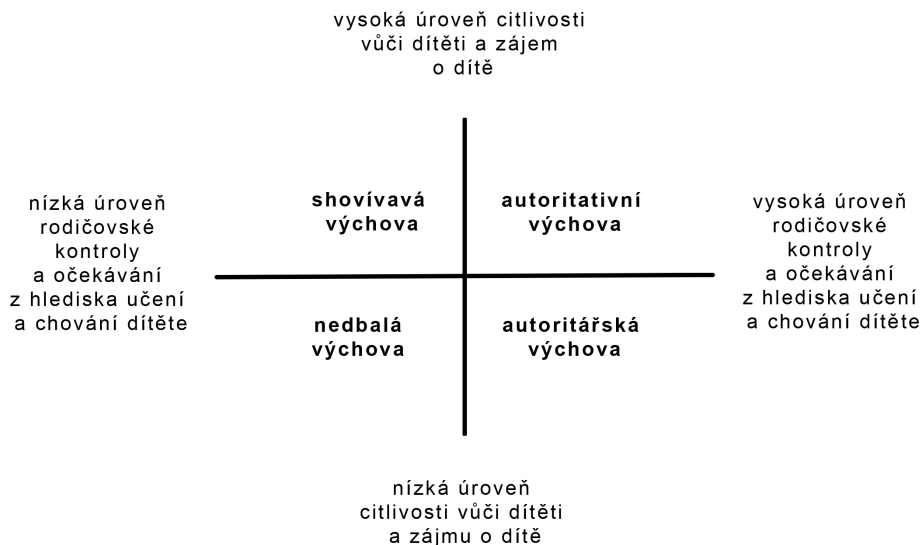
Děti, které nezažily vyladěný vztah s nejméně jednou pečující dospělou osobou, pravděpodobně vyrostou, aniž dokáží získat odpovídající úroveň sebeúcty a empatie vůči ostatním. Není přehnané říci, že pokud ignorujeme důkazy o traumatickém účinku zanedbávání a zneužívání dítěte v raném věku, pak se nám nejenže nepodaří zajistit zdravý citový vývoj daného ohroženého dítěte, ale také bezděčně napomáháme vzniku nové generace mnohdy násilně se projevujících, sociálně izolovaných a emočně chladných rodičů!

Výchovný styl a pohoda

V dětských domovech byly jedním z bezprostředních účinků výuky těchto teorií v rámci školení vychovatelů nové poznatky, které vychovatelé začali vyjadřovat ve svých zprávách o dětech. Po diskusích a školení často dokázali chování dětí promyšleně vysvětlit místo toho, aby se znepokojovali a propadali pocitu bezmoci.

Naším dalším úkolem bylo vymezit společný přístup nebo styl pro pracovníky, který by byl nejužitečnější při dosahování výsledků stanovených v agendě národního programu Every Child Matters (Jde o každé dítě), a to: být zdravý, být v bezpečí, zažívat radost a úspěch, být kladným přínosem a dosáhnout ekonomického blahobytu. Co se týká tohoto společného rodičovského přístupu, zaměřili jsme se na výzkum, který by prokázal jasnou souvislost mezi ‚výchovným stylem‘ a pozitivními výsledky dětí v pozdějším životě.

Téměř dvě desetiletí výzkumu Baumrindové a kolegů ukázala, že existuje zvláštní styl výchovy – *autoritativní výchova* –, který spolehlivě vede k pozitivním výsledkům vývoje (srov. Baumrind, 1989; 1991; a Leung a kol., 1998). ‚Rodičovským stylem‘ se označuje kombinace rodičovské kontroly a očekávání toho, jak se dítě učí a chová (*náročnost*) společně s citlivostí k potřebám dítěte (*vnímavost*). Baumrindová (1991, 1993) vymezila čtyři různé styly výchovy – *autoritativní, autoritářský, příliš shovívavý a permissivní/nedbalý*, které jsou znázorněny na obrázku 2.2.



Obrázek 2.2 | Rodičovské styly v péči o děti (srov. Baumrind, 1991; 1993)

Autoritativní rodiče jsou schopni udržovat u svých dětí efektivní rovnováhu mezi vysokým očekáváním a vhodnou mírou kontroly, vnímavostí a péčí. Takoví rodiče nastolují a upevňují pravidla a normy chování svého dítěte, neustále je sledují a v případě porušení pravidel uplatňují nerepresivní kázeňské metody. Autoritativní rodiče sice očekávají sociálně odpovědné a zralé chování a dítě k němu vedou, ale projevují dítěti také vřelost a podporu. Vedou

dítě k obousměrné komunikaci, ověřují si individuální názor dítěte a uznávají práva jak rodičů, tak i dětí (srov. Baumrind, 1991).

Novější práce Barbera (1996) přidaly k tomuto modelu rodičovských stylů další aspekt, a sice *psychologické vedení*. Tento rozměr sahá od častého uplatňování negativních psychologických technik vedení (například pomocí viny, upírání náklonnosti, zahanbování, citové majetnictví atd.) k pozitivním metodám vedení, jako je budování autonomie, zjišťování názoru dítěte, chápání potřeb a tužeb dítěte, a to pomocí vysvětlování a potvrzování pozitivních vlastností dítěte. Studie o ‚citově poškozujícím‘ rodičovství je relativně nové téma výzkumu v současné psychologii a vynikající přehled o otázkách v této oblasti lze nalézt v publikaci Iwaniec a kol.(2007).

Tři hlavní faktory, které určují styl rodičovství, jsou proto následující:

- *Vnímavost*: Baumrindová (2005) chápe vnímavost rodičů jako míru toho, jakou pozornost věnují rodiče podpoře individuality, seberegulace a sebeprosazování dítěte tím, že jsou vyladěni na speciální dětské potřeby a požadavky, podporují je a podvolují se jim.
- *Náročnost*: to jsou požadavky, které rodiče kladou na své děti, aby jim pomohli začlenit se do rodiny, společně s dohledem a kázní, jež jsou nezbytné k tomu, aby tyto požadavky dítě plnilo.
- *Psychologické vedení*: Barber (1996) je definuje jako metody vedení, které mají vliv na psychický a citový vývoj dítěte. (Nevhodné psychologické vedení mohou představovat úplatky, ponižování, pocit viny, strach, vyloučení nebo hrozby.)

-
- První z nich – *rodičovská vnímavost* – ovlivňuje, do jaké míry si dítě může vytvořit důvěru v druhé a rozvíjet vůči druhým empatii.
 - Druhý rozměr – *stanovení přiměřených norem chování a učení* – se týká vhodnosti a přisnosti rodičovských norem. Rodiče, kteří praktikují umírněnou úroveň vedení, obvykle mívají tendenci stanovovat vyšší výkonnostní standardy a očekávají postupně více a více zralé chování. Děti, které zažívají umírněnou úroveň vedení, mají tendenci být soběstačné, přátelské a kooperativní a ve škole dobře prospívají.
 - Třetí dimenze – *psychologické vedení* – zdůrazňuje význam využívání pozitivních forem psychologického vedení (např. reflexe, poučení z neúspěchu, povzbuzení atd.) na rozdíl od sarkasmu, zlehčování, nepřiznivých srovnání s ostatními, vyvolávání pocitu viny a shazování. Děti, které prožívají pozitivní psychologické vedení, mají vyšší pravděpodobnost, že se u nich vyvine osobní a společenská odpovědnost a že ve snaze ovlivnit chování ostatních budou používat spíše racionální argumenty než zastrasování .

Přestože se uznává, že rodičovský styl a temperament dítěte na sebe vzájemně působí, autoritativní styl výchovy má největší pravděpodobnost, že povede k vysoké úrovni osobnostní adaptace, sebekontroly, sociální důvěry a dosaženého školního vzdělání.

Autoritativní výchova je jen jeden typ rodičovství: bohužel existuje také lhostejná, nedbalá a autoritářská výchova.

Tabulka 2.5 | Tři hlavní rozměry autoritativní výchovy a jejich pravděpodobné výsledky u dětí

Závěrečné poznámky

V ideálním světě by všichni rodiče byli přesně vyladěni na potřeby svých malých dětí, poskytovali jim zásadní rané prožitky, které jsou nezbytné pro zdravý vývoj, a v důsledku tohoto zdatného rodičovství by se násilí, agrese a antisociální chování u dětí a mladých lidí staly vzácnějšími jevy, než je tomu v současnosti.

Aby bylo zajištěno, že vychovatelé dokáží poskytovat typ rodičovství nezbytný k zajištění pozitivních výsledků u dětí v náhradní péči, musejí si profesionální vychovatelé uvědomit potřeby těchto dětí, pochopit hlavní faktory, které jsou základem úspěšného rodičovství – to je hlavní věc – a napřít svou energii, dovednosti a zdroje směrem k příčinám, a ne projevům problémů, s nimiž se tolik dětí a mladých lidí ve veřejné péči potýká. Abychom tedy pochopili, co by „dobří“ rodiče měli *dělat*, vysvětlíme si v následující kapitole, co jsou podle našich zjištění důležité pilíře úspěšných výchovných technik.

Čas k zamyšlení

Jestliže důkazy získané výzkumem ukazují, že přijímání dítěte rodiči je klíčem k emoční a sociální pohodě dětí a mladých lidí, a naopak bylo prokázáno, že odmítání ze strany rodičů se podílí na narušení jejich vývoje, proč je „rodičovství“ z programů místní správy a centrální vlády pro děti ve veřejné péči vynecháváno?

3 Pilíře rodičovství

Veřejná péče o děti zdůrazňuje kolektivní odpovědnost místních úřadů za dosažení dobré výchovy. V širokém slova smyslu očekáváme, že ‚veřejnoprávní‘ rodič bude dělat přinejmenším to, co by dělal dobrý rodič.

Ministerstvo školství a kvalifikace/
ministerstvo zdravotnictví, 2000, odd. 4.3

Rodičovství je komplexní činnost, která v sobě spojuje mnoho specifických druhů chování, jež mají vliv na okamžité, střednědobé a dlouhodobé výsledky dítěte (srov. Maccoby, 1999), takže pro naše týmy profesionálních vychovatelů bylo stanovení a vypracování osnov ‚dobrého rodičovství‘ prvním velkým krokem na naší cestě k odpovědi na otázku ‚co by dělal dobrý rodič?‘. Příspěvků od vedoucích našich dvou dětských domovů nebyl nedostatek: spíše se stávalo, že nám došel čas než nápady.

Toto nepřeborné množství podnětů od vedoucích pracovníků možná sice potvrzovalo naše předchozí tvrzení, že odborníkem na rodičovství je každý, ale přinášelo zároveň další otázky, zejména ‚je možné pohlédnout na rodičovství profesionálně a objektivně, když jsme tak silně ovlivněni svými vlastními názory na rodičovství a našimi subjektivními prožitky z dětství?‘. Stručně řečeno, jak bychom mohli od prioritních úkolů rodičovské výchovy oddělit nesčetné osobní názory na to, co ‚dobré rodičovství‘ znamená?

Každý, kdo se podílí na každodenním chodu dětského domova, je povinen pracovat podle Národních minimálních standardů pro dětské domovy – Předpisů pro dětské domovy *Children’s Homes: National Minimum Standards – Children’s Homes* (Ministerstvo zdravotnictví, 2002). Tento klíčový dokument podrobně popisuje požadavky, postupy a politiky, které musí být zavedeny, aby zajistily, že děti budou v bezpečí, že budou zdravé a že se jim dostane vhodné podpory ve vzdělávání.

Přestože pro děti, o které ve Spojeném království pečuje stát, představují tyto standardy historicky významný pokrok, jejich kořeny lze nalézt především ve veřejných šetřeních některých hrůzných případů dětských úmrtí, zneužívání a zanedbávání, a proto jsou jejich doporučení obecně reaktivní, přehnaně opatrná a zaměřená (naštěstí) na nepatrnou menšinu dětí, se kterými bylo velmi

špatně zacházeno. Ve snaze zabránit takovým tragédiím se ‚minimální standardy‘ zaměřily na postupy a evidenci, ovšem s tím nezamýšleným důsledkem, že vychovatelé tak byli kvůli plnění byrokratických požadavků odvráceni od přímého kontaktu s dětmi. Stejně jako mnoho právních přístupů k problémům mohou i tyto standardy péče o děti, založené na tom, co bylo v minulosti špatně, často překážet při naplňování aktuálních a vyvíjejících se emocionálních a sociálních potřeb dětí. Dobré postupy péče o děti se podle všeho často utápějí v právních předpisech!

‚Rodičovství‘ zahrnuje více než ty činnosti, které zajišťují přežití dítěte: jeho hlavním cílem musí být zajistit rozvoj a blahobyt dětí a mladých lidí. Jak již bylo zmíněno, ‚obstarat‘ děti není totéž co ‚pečovat‘ o děti, a zatímco první výraz může znamenat zajištění fyzických životních potřeb, jako je bezpečí, jídlo, oblečení, teplo a místo na spaní, proces ‚péče‘ vyžaduje určitou formu zapojení rodičů, k níž patří dostupnost, ohleduplnost, zodpovědnost, vedení a citový vklad. ‚Péče o děti‘ je procesem kvalitní výchovy, který v narůstajícím množství příkazů a doporučení vydávaných vládou a místní správou kupodivu chybí!

Vymezení našich pilířů rodičovství

Podle Rady pro rozvoj odborné přípravy dětí (2007) by rodiče a vychovatelé měli poskytovat následující: základní péči, bezpečí a ochranu, citovou vřelost a stabilitu, vedení, hranice a podněty. Taková prohlášení o záměrech jsou sice možná chvályhodná, ale jsou bohužel příliš vágní a nekonkrétní na to, aby poskytovala rámec pro dobrou praxi vychovatelů.

Podobně Rohner (2004) a Rohner a kol. (2005) předkládá některé základní zásady rodičovství vycházející z teorie rodičovské akceptace a odmítání (Parent Acceptance-Rejection Theory) (popsané v kapitole 2). Znovu připomínáme, že jsou to široce koncipované zásady, které by bylo obtížné začlenit do každodenních činností s dětmi a mladými lidmi, protože obsahují například doporučení jako umožnit rodičům a vychovatelům projevit lásku a náklonnost ke svým dětem, pomoci rodičům/vychovatelům identifikovat a využívat kulturně vhodné způsoby projevů akceptace a zajistit, aby vychovatelé a rodiče dokázali rozpoznat vnímaný pocit odmítání u dětí, které vyjadřují určitý vzorec dysfunkčního chování.

Zkoumání populárních textů na téma ‚rodičovství‘ rovněž posloužilo ke zdůraznění potřeby selektivity stejně jako objektivity, protože na otázku ‚co jsou základní prvky dobré výchovy a jak je lze zajistit?‘ nabízí každý autor své oblíbené odpovědi. Ve své knize *Revolutionary Parenting* (Revoluční rodičovství) Barna (2007) poukázal na to, že ‚v současné době máme k dispozici více než 75 000 různých knih o rodičovství‘ (s. xi). Jelikož populární autoři jako Barna, Steinberg (2004) a Kohn (2005) zjevně nabízeli své vlastní pohledy

na ‚dobré a špatné‘ rodičovství (Barna přináší křesťanskou perspektivu), bylo zřejmé, že potřebujeme sestavit výběrová kritéria, abychom se s takovou záplavou myšlenek vyrovnali a abychom zdůvodnili svůj výběr těch zásadních, na rozdíl od nepovinných (a někdy třeba i žádoucích) rodičovských dovedností.

Dvě hlavní kritéria pro výběr našich pilířů rodičovství byla ta, že daný pilíř má být důležitý pro pochopení potřeb dětí v naší péči a že má stát na pevném základě psychologické teorie a výzkumu. Naše vybrané pilíře však měly splňovat také několik praktických kritérií, a to zvláště proto, že pracovníci zajišťující péči o děti trvali na následujících požadavcích: vybrané pilíře měly mít význam pro každodenní život, měly mít jasné důsledky pro vysoce kvalitní péči o děti, měly podporovat spíše proaktivní než reaktivní postoj k dětem, měly poskytovat pozitivní přístup (na rozdíl od přístupu zaměřeného na problémy) a měly v co nejvyšší míře naplnit psychologické potřeby dětí a mladých lidí v náhradní péči.

Pro lepší přehlednost můžeme osm pilířů rodičovství, které výše uvedeným kritériím vyhovují, rozdělit do tří kategorií. Tyto klíčové rodičovské úkoly jsou navrženy tak, aby vychovatelům dávaly možnost a moc zajistit, že jejich děti dosáhnou těchto cílů:

1. *Rozvoj pocitu pohody: pomáhat dětem a mladým lidem mít ze sebe samých dobrý pocit, a to prostřednictvím*
 - poskytování kvalitní péče a ochrany
 - budování vřelých vztahů
 - podpory přiměřené úrovně sebepojetí/sebeúcty
 - zajištění pocitu sounáležitosti.
2. *Zvládání životních událostí: umožnit dětem a mladým lidem reagovat na obtíže a příležitosti, a to prostřednictvím*
 - zvyšování odolnosti
 - učení dovednostem sebeřízení.
3. *Získávání sociální důvěry a kapitálu: pomáhat dětem a mladým lidem získávat a udržet si přátele, a to prostřednictvím*
 - zlepšování emoční kompetence
 - rozvoje osobní a společenské odpovědnosti.

V následujících částech této kapitoly rozebereme význam každého z těchto pilířů rodičovství spolu s jejich důsledky pro praxi v péči o dítě. Přehled těchto osmi pilířů rodičovství je uveden v tabulce 3.1 a popis toho, jak pilíře rodičovství souvisejí s pěti cílovými oblastmi projektu Every Child Matters, lze nalézt v tabulce 3.2.

Pro každý pilíř jsme použili stejný popisný rámec. Po krátkém úvodu vymezujeme (1) psychologickou teorii, která je základem konkrétního pilíře, (2) vědecké a praktické zdůvodnění, proč je tento specifický pilíř tak důležitý, a (3) oddíl ‚teorie v praxi‘, která podrobně uvádí důsledky pro každodenní praxi v péči o dítě.

-
- *Zajištění základní péče a ochrany.* Může například zahrnovat kroky vychovatelů v tom smyslu, že ve chvílích nouze nabídnou dítěti jistotu, a to buď slovně, nebo objetím, věnují se vzhledu dítěte, aby se cítilo ‚dobře‘, a podporují docházku a plnění domácích úkolů pro zajištění trvalé úspěšnosti ve škole.
 - *Podpora bezpečné citové vazby a budování vřelých vztahů.* Například zajištěním jednotné a promyšlené důslednosti pracovníků při usměrňování chování, zapojením se do herních aktivit s dítětem a podporou obousměrné komunikace.
 - *Podpora pozitivního sebepojetí.* K příkladům zde patří pomoci dítěti nebo mladému člověku s cílem vytvořit pozitivní sebeobraz, uznání a ocenění pozitivního chování, ochrana dítěte před všemi formami zneužívání nebo šikany, stanovení přiměřených standardů pro učení a chování.
 - *Zajištění pocitu sounáležitosti.* Zničující účinky odmítání, zejména odmítání ze strany rodičů, zdůrazňují ‚sounáležitost‘ jako jednu z hlavních psychologických potřeb. Rozpracování tohoto pilíře může znamenat i to, že pracovníci zahrnou příslušníky širší rodiny, budou oceňovat kulturní příslušnost, budovat osobní identitu dítěte a vytvářet příležitosti pro společnou zábavu a humor.
 - *Zvyšování odolnosti.* Odolní jedinci podle všeho mají schopnost vyrovnat se s nepříznivými okolnostmi. Mezi faktory, které pravděpodobně zvyšují odolnost dítěte nebo mladého člověka, patří podpora přátelství se spolužáky, kteří dobře prospívají, poskytnutí klíčového pracovníka, který působí jako rádce a nabízí důslednou podporu a povzbuzení, a zjištění talentu/předností dítěte a jejich rozvoj.
 - *Učení dovednostem sebeřízení.* Sebeřízení představuje izolační vrstvu, která zabraňuje nevhodnému chování, když k dítěti pronikají lákavé nebo přesvědčivé vnější faktory. Mezi příklady zde uvedme učení dítěte, jak řídit sebe samé, mentoring ohledně základních dovedností a podporu chování zaměřeného na úkol a sebereflexe.
 - *Zlepšování emoční kompetence.* Vychovatelé mohou podporovat a rozvíjet vztahy s dětmi a dospělými mimo rodinu, učit dítě jazyku emocí a podporovat rozvoj empatie (tj. chápání potřeb druhých stejně tak jako potřeb vlastních).
 - *Rozvoj osobní a společenské odpovědnosti.* K tomuto celoživotnímu procesu patří vytvoření smyslu pro osobní odpovědnost za jiné, přijímání rozdílů, spravedlivé a uctivé jednání s lidmi a očekávání stejného jednání na oplátku od ostatních.

© R.J. (Seán) Cameron a Colin Maginn (2008).

Tabulka 3.1 | Přehled psychologických pilířů rodičovství

Rozvoj pocitu pohody: jak pomáhat dětem a mladým lidem mít ze sebe dobrý pocit

Pilíř 1: Zajištění základní péče a ochrany

V naší bohaté společnosti je snadné brát jako samozřejmost (a podceňovat) význam základní péče, zejména proto, že o naše základní potřeby potravy, přístřeší, tepla, spánku a zdraví je obvykle postaráno. Nicméně, jak naše pracovní skupina vedoucích pracovníků zdůraznila, absence základní péče nebo její nedbalé přehlížení může být ponižující, nebo v nejhrošším případě i život ohrožující, takže si zaslouží, aby byla prvním pilířem.

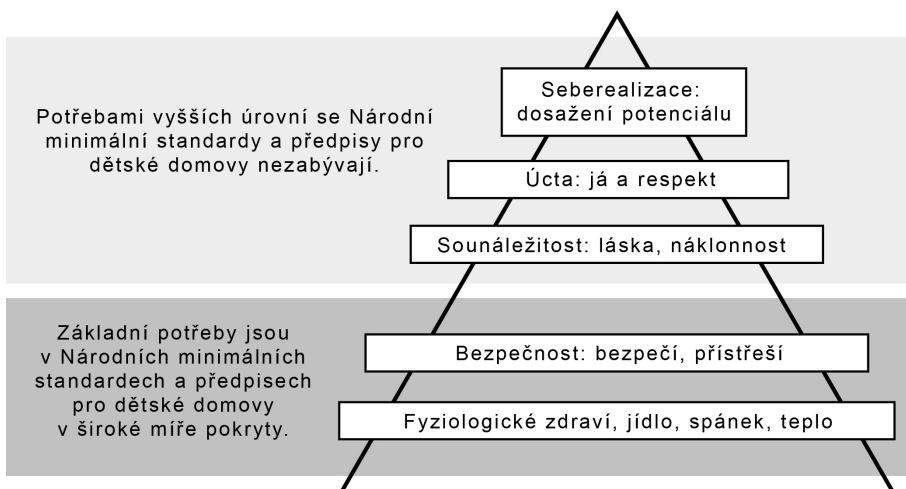
Program Every Child Matters (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2003) – pět oblastí cílů iniciativy 'Change for Children'	Pilíře rodičovství (Cameron a Maginn, 2008) – oblasti cílů pro děti a mládež v rámci osmi pilířů rodičovství
■ Být zdravý	Mít zajištěnou péči a ochranu (pilíř 1) Prožívat blízké vztahy (pilíř 2) Budovat sebepojetí (pilíř 3) Rozvíjet pocit sounáležitosti (pilíř 4) Stát se odolným (pilíř 5) Učit se sebeřízení (pilíř 6) Zvyšovat emoční kompetence (pilíř 7) Přijmout osobní a společenskou odpovědnost (pilíř 8)
■ Být v bezpečí	Mít zajištěnou péči a ochranu (pilíř 1) Prožívat blízké vztahy (pilíř 2) Rozvíjet pocit sounáležitosti (pilíř 4) Přijmout osobní a společenskou odpovědnost (pilíř 8)
■ Zažívat radost a úspěch	Prožívat blízké vztahy (pilíř 2) Rozvíjet pocit sounáležitosti (pilíř 4) Stát se odolným (pilíř 5) Učit se sebeřízení (pilíř 6) Dosáhnout emoční kompetence (pilíř 7) Přijmout osobní a společenskou odpovědnost (pilíř 8)
■ Být kladným přínosem	Rozvíjet pocit sounáležitosti (pilíř 4) Dosáhnout emoční kompetence (pilíř 7) Přijmout osobní a společenskou odpovědnost (pilíř 8)
■ Dosáhnout ekonomického blahobytu	Budovat sebepojetí (pilíř 3) Stát se odolným (pilíř 5) Učit se sebeřízení (pilíř 6) Dosáhnout emoční kompetence (pilíř 7) Přijmout osobní a společenskou odpovědnost (pilíř 8)

Tabulka 3.2 | Souvislosti mezi pěti oblastmi cílů programu Every Child Matters a osmi pilíři rodičovství

Vedle potřeby ochrany, zdraví, potravy a přístřeší v základní péči zahrnuli naši vedoucí pracovníci do tohoto pilíře ‚vzdělávání‘, jelikož úspěch ve škole byl považován za klíč k rozšíření životních možností, získání zaměstnání a dosažení úspěchu v naší společnosti jednadvacátého století.

Teorie

V psychologii ukazuje známá Maslowova pyramida lidských potřeb (1971) (viz obr. 3.1), že lidé jsou puzeni k uspokojování svých potřeb na základě vzestupných priorit a první prioritou je uspokojení našich potřeb základní péče a ochrany. Maslow tvrdil, že tento vzestupný seznam potřeb představuje hierarchii, v níž jsou lidé motivováni přejít k následující vyšší úrovni potřeb teprve po uspokojení potřeb předchozí nižší úrovně.



Obrázek 3.1 | Přehled hierarchie potřeb podle Maslowa

Proč jsou ‚péče a ochrana‘ tak důležité?

Zvláštní význam pro veřejnou péči o děti má poznatek, že většina státem vymezených cílů v oblasti náhradní péče o děti podle všeho směřuje k naplnění *nižšího* řádu potřeb a jen málo zohledňuje nebo vůbec nezohledňuje vyšší řád potřeb, jako je pocit sounáležitosti, rozvoj pozitivní sebedůvěry, naplnění vlastního potenciálu a tak dále. Přezkoumání Národních minimálních standardů a předpisů pro dětské domovy (ministerstvo zdravotnictví, 2002) vskutku brzy ukázalo, že fyzické potřeby nižší úrovně, jako je potrava, pití, přístřeší a bez-

pečí, jsou obšírně specifikovány, důležité psychologické potřeby (jako je sebeúcta) byly zmíněny jen jednou a sounáležitost, láska, seberealizace, osobní růst a naplnění nebyly zmíněny vůbec.

Teorie v praxi

Naše diskuse se zabývaly tím, jak by zajišťování základní péče pro děti v naší péči mohlo představovat příležitost k citlivé personalizaci péče o každé dítě způsobem, který by mu sděloval, že je oceňováno. Můžeme to přirovnat ke kontrastu mezi hranolkami narychlo ohřátými v troubě a pečlivě podaným, zdravým jídlem vhodným pro děti. Proto vedle dodržování standardů a právních předpisů, které stanovují rozměry ložnice, způsoby schvalování pracovníků a systémy pro podávání a evidenci stížností, mohou vychovatelé také uvažovat o tom, jak jejich chování může pomoci dětem naplnit potřeby vyššího řádu, jako je sounáležitost, náklonnost, seberealizace a pohoda.

Na základě diskusí se všemi pracovníky byl vypracován vzorek konkrétních činností, které byly vnímány tak, že jsou základem pilíře ‚péče a ochrany‘, včetně těchto:

- Vcítit se do dětských strachů pozorným nasloucháním a reagovat způsobem, který tyto strachy bere na vědomí a snižuje je.
- Přijímat v rozumné míře riziko. Dětství zahrnuje zkoumání, riskování a učení se z občasných nehod a častějších chyb. Self-efficacy (vnímaná osobní účinnost) a sebevědomí vznikají z úspěšného plnění náročných činností, včetně lezení na stromy, shazování kaštanů, kopání do míče, tance, jízdy na skateboardu a tak dále, a děti v náhradní péči tyto příležitosti potřebují, aby mohly růst a učit se.
- Věnovat se vzhledu dítěte zajištěním toho, že bude oblečeno čistě a pěkně, že jeho oblečení bude vhodné, aby se nelišilo od svých vrstevníků, a zajištěním toho, že bude dobře vypadat a zároveň se dobře cítit.
- Zajistit dobré zdraví podáváním zdravotních informací přiměřeným věku dítěte a názornými vzory zdravého chování.
- Využívat příležitosti k zajištění toho, aby dítě bylo úspěšné ve škole, a to tím, že dítěti čteme nebo posloucháme jeho četbu nahlas, projevuujeme zájem o to, co se naučilo ve škole, pomáháme s domácími úkoly a rozvíjíme efektivní komunikaci s jejich učiteli.
- Vytvořit doma ‚kulturu úspěchu‘ tím, že osobní úspěchy a dosažené vzdělání se oslavují.

Pilíř 2: Podpora bezpečné citové vazby a budování vřelých vztahů

Všechny děti, které žijí v pěstounské, adoptivní nebo ústavní péči mají společné to, že ztratily své biologické rodiny nebo jsou od nich odloučeny. Navíc mnoho z těchto dětí má určitě zkušenost s tím, že byly rodinnými příslušníky odmítány, zanedbávány a zneužívány. Děti v náhradní péči mají často rodiče, kteří nedokáží chápat chování a potřeby druhých, co se týká jejich myšlenek, pocitů, názorů, tužeb a nadějí. Tito rodiče si pravděpodobně nesou nevyřešené problémy ze svých vlastních prožitků rodinné výchovy a tyto negativní emocionální reakce mohou být někdy vyvolány chováním jejich vlastních dětí.

Naštěstí existují slibné důkazy, že řada intervencí, které vycházejí z teorie citové vazby a které byly většinou prováděny u rodičů malých dětí, může kvalitu interakce mezi vychovatelem a dítětem zlepšit (viz Prior a Glaser, 2006).

Teorie

Zásadní význam rodičovství, a to zejména v prvních třech letech života dítěte, je nyní již dobře znám. Zvláště se jedná o proces vyladění mezi vychovatelem a dítětem v prvních 15 měsících života dítěte, který vede k bezpečné citové vazbě a který podporuje v dítěti empatii prostřednictvím jeho rané zkušenosti s péčí dospělého.

Teorii citové vazby poprvé nastínil Bowlby (1953), aby vysvětlil chování malých dětí vyhledávajících blízkost, útěchu a bezpečí u své matky v situacích ohrožení. Všechny důkazy svědčí ve prospěch názoru, že děti mají největší pravděpodobnost růstu a rozvoje v prostředích, kde prožívají několik silných a blízkých vztahů. Jak nám Redler a Lucy (1995) připomínají, citová vazba není jen nějakým vztahem, je to klíčová zkušenost, která propojuje osobní svět dítěte s jeho světem sociálním.

Svanberg (1998) shrnuje pravděpodobné pozitivní výsledky vyplývající z bezpečné citové vazby takto:

[D]ěti žijící s pocitem bezpečí se učí rozvíjet vyvážený stav mysli, který spojuje kognitivní i emoční vzpomínky do soudržného celku, vytvářejí si důvěru v to, že poskytovatel péče bude v případě potřeby k dispozici a že v situacích ohrožení je přijde chránit. (s. 546)

Bowlbyho teorie obstála ve zkoušce času pozoruhodně dobře a současné neurologické studie potvrzují jak pozitivní dopady péče o děti (rozsáhlý rozvoj nervových drah a růst mozku), tak negativní dopady její absence (nedostatečný růst mozku a vývoj mozku). Podrobný a čtivý popis toho, jaký dopad má prostředí péče na vyvíjející se mozek dítěte a jak ovlivňuje pozdější chování, lze nalézt v publikaci Gerhardt (2004).

V kontextu dětí ve veřejné péči zachycuje význam citové vazby následující popis, jehož autorem je Howe:

Čím bezpečněji se děti cítí, tím více mají času, energie a tím větší sklon mají k tomu, aby hledaly porozumění a smysl. Zatímco strach omezuje, bezpečí rozšiřuje oblast zkoumání. To je důvod, proč je sociální, emoční a kognitivní vývoj zneužívaných a zanedbávaných dětí tak silně ohrožen. Nemají pocit bezpečí, málokdy se uvolní. Strach může být v těchto dětech zakořeněn natolik, že zkoumání světa je slabé, úzkostlivé a sporadické (Howe, 2005, s. 3).

Proč jsou ‚dobré vztahy‘ tak důležité?

Bylo proto překvapením, že několik vedoucích pracovníků v naší diskusi na téma ‚co by dělal dobrý rodič?‘ argumentovalo proti vytváření úzkých vztahů s dětmi. Jejich (pochopitelné) stanovisko bylo takové, že jelikož dětské domovy obecně poskytují dětem relativně krátkodobé pobyty, bylo by ‚kruté‘ dostat se k dítěti příliš blízko, jelikož dítě pak bude muset zakusit další odloučení, až bude domov opouštět, a mohlo by to vnímat jako další odmítnutí. Jak jsme viděli dříve v této kapitole, je tento názor zřejmě posílen národními směrnicemi a dalšími metodickými dokumenty místní správy a vlády, které vedou vychovatele k tomu, aby ‚odvedli svou práci‘ a zároveň zachovávali ‚profesionální odstup‘.

Paradoxem je, že zatímco některé školy, dětské domovy a kluby mládeže prosazují politiku nulového doteku nebo minimálního fyzického kontaktu, současná teorie a výzkum péče o děti nasvědčují tomu, že pro dítě je psychicky, emocionálně i fyzicky škodlivé žít ve světě, v němž chybí citová blízkost, objetí, mazlení a další projevy náklonnosti.

Vybízet vychovatele k tomu, aby děti objímali a nechali se od nich objímat, však není bez komplikací, zvláště když jsou během tohoto období naší historie tvůrci politik sociálních služeb tolik zaujati ochranou dětí. V důsledku toho se mnozí vychovatelé dnes mají na pozoru, postrádají spontánnost a chovají se nepřirozeně, jen aby bylo vidět, že si udržují profesionální odstup (viz Piper a Smith, 2003). Je ironií, že tato podezíravost s velkou pravděpodobností osobu rozhodnutou zneužívat děti nijak neodradí, ale jasně zbavuje děti pozitivního kontaktu, zvláště když objetím nebo přátelským položením ruky na rameno lze často vyjádřit náklonnost, uznání a ocenění účinněji než slovy.

Teorie v praxi

U těchto dětí a mladých lidí, kteří zažili pouze nepředvídatelné, nedbalé, zneužívající nebo násilné rodičovství, může vytvoření důvěry v ostatní, především dospělé osoby, vyžadovat značně dlouhou dobu a velkou trpělivost. Nezbytná vytrvalost na straně vychovatelů bude pravděpodobně možná pouze díky tomu, že budou chápat, jaký význam mají blízké vztahy a jak utvářejí emocionální vývoj dítěte.

Mezi konkrétními úkoly, které vychovatelé doporučovali podpořit v oblasti pilíře ‚budování vřelých vztahů‘, byly mimo jiné tyto:

- Projevovat náklonnost co největším počtem vhodných způsobů.
- Trávit čas hrou s dítětem a sdílením zábavných činností. Vedle složky sdílení nabízí tento čas možnost dozvědět se více o dítěti a dítěti nabízí možnost vidět světlejší stranu vychovatelů.
- Vyhledávání příležitostí jak ukázat dítěti, že o ně pečujete a že vám na něm záleží.
- Být důsledný ve svém chování a v tom, co od dítěte a pro dítě očekáváte: vaše chování tím bude pro dítě předvídatelnější a srozumitelnější.
- Vcítit se do pohledu dítěte na svět a umožnit tak vychovateli a dítěti zažít vzájemnou empatii.

[U]žívání vitamínů pomáhá zahnat nemoci zimního období, jako je nachlazení a chřipka. Stejně tak přemýšlení o blízkých vztazích pomáhá překonat životní protivenství, jako je například nezdar nebo nepříznivé hodnocení. Výstižněji vyjádřeno, jestliže si mysl vybaví blízké vztahy, pomáhá to zmírnit dopad stresujících událostí. (Sedikides, 2005, s. 490)

Pilíř 3: Podpora pozitivního sebepojetí

Sebepojetí (označované také jako sebedůvěra, víra v sebe sama nebo sebeúcta) je složitý pojem, ale jeho vliv na lidské chování je dobře zdokumentován. Jednu studii, která prokázala sílu víry v sebe sama, provedl Avshalom a kol. (2003), který zjistil, že děti ve věku tří let, které byly hodnoceny jako ‚sebejisté‘, byly rovněž hodnoceny jako ‚extrovertní‘, když dosáhly věku kolem pětadvaceti let, a pravý opak platil pro velmi malé děti, které byly hodnoceny jako ‚plaché‘. Vedle toho, že zdůrazňují přetrvávání míry sebeúcty v průběhu celého života, se zastávají tito autoři také vytváření programů časné intervence ke zvýšení sebeúcty, zejména pro skupinu plachých dětí.

Mnoho lidí, kteří pracují v ústavní a pěstounské péči, až příliš dobře ví o tom, jak nízké mínění o sobě má mnoho dětí v náhradní péči, i když se toto nízké sebevědomí snaží skrývat za suverénní nebo drsné chování. Není proto překvapením, že mezi vychovateli panovala jednoznačná shoda na potřebě poznat a budovat sebeúctu každého dítěte a zahrnout ‚pozitivní sebepojetí‘ jako další klíčový pilíř rodičovství.

Vedle odmítání, zanedbávání a zneužívání doma zažilo každé dítě v naší péči četné ‚změny umístění‘, než se dostalo do našeho dětského domova. Tře-

baže stabilita péče by měla být hlavním cílem celého systému péče, Jacksonová (2002) poukázala na to, že průměrný počet umístění se během posuzovaného období 1995–2000 zvýšil a že nejsou neobvyklé případy deseti nebo i více umístění. Dále také připomíná, že nedostatek stability a návaznosti péče ovlivňuje životy dětí v mnoha zásadních dimenzích života, zejména v emočním vývoji, vzdělávání a dosaženém vzdělání a duševním zdraví.

Teorie

Pozitivní sebepojetí a sebeúcta jsou v Maslowově hierarchii zahrnuty mezi významné lidské potřeby. Maslow navrhl dvě oddělené potřeby sebeúcty: (1) potřebu úcty a obdivu druhých a (2) potřebu kladného sebehodnocení, jinými slovy vnímání sebe sama jako schopného a úspěšného.

Zatímco Baumeister (2005) popsal funkci sebeúcty tak, že pracuje na udržení pozitivního vnímání sebe sama tím, že zpracovává zpětnou vazbu sobě vyhovujícím způsobem, Cast a Burke (2002) tvrdili, že nedosažení pozitivních výsledků ‚sebepotvrzení‘ vede ke stresu. Pozdější badatelé chápali sebedůvěru obdobně jako ‚zásobník energie‘, který může působit jako nárazník proti negativní zpětné vazbě, takže důležitým úkolem péče by bylo pomoci dítěti vybudovat úložiště pozitivního sebepojetí, aby nesouhlasná nebo zraňující zpětná vazba od ostatních byla méně znepokojující.

Výzkum provedený Burnettem (1999) podpořil tezi, že posilování sebeúcty má velký vliv na to, co děláme a říkáme, a je ovlivněn, a to jak pozitivně, tak negativně, tím, jak se k nám ostatní lidé chovají. Jeho rozsáhlé studie, využívající jako ukazatele ‚vnitřního dialogu‘ (existuje známá souvislost mezi tím, co lidé sami sobě říkají a jak se cítí a chovají), ukázala, že na sebepojetí dítěte měli vliv ‚významní druzí‘, jako jsou rodiče, učitelé a spolužáci. Když dítě vnímalo, že jazyk významných druhých byl pozitivní a oceňující, zvýšila se u něho míra pozitivního vnitřního dialogu a snížila míra negativního vnitřního dialogu. Naopak dítě, které cítilo, že významní druzí o něm mluvili negativně, mělo nižší míru pozitivního vnitřního dialogu a vyšší úroveň negativního.

Zajímavé je, že podle Burnetta chlapci byli výroky rodičů více ovlivněni než dívky a dívky byly více ovlivněny výroky učitelů než chlapci. Významným prediktorem negativního vnitřního dialogu, a to jak u chlapců, tak u dívek, však byly také negativní výroky ostatních dětí.

Proč je ‚sebepojetí‘ tak důležité?

To, co ostatní lidé říkají o nás a co nám dělají, může mít velký vliv na to, jak vnímáme sami sebe. Především kvůli tomu, jaký dopad má negativní sebepojetí na životní příležitosti dětí ve veřejné péči, je tento pilíř velmi důležitý. Od situace, v níž dítě vnímá, že ‚je všem lhostejné‘, není daleko k situaci, kdy dítě také začne být k sobě lhostejné. Nízké nebo negativní sebepojetí se prolíná

všemi stránkami života dítěte – proč se obtěžovat s čištěním zubů, vstáváním do školy, pěkným oblékáním, zdravou stravou a tak dále? Ve světě, kde na tom nezáleží, se může jevit jako ‚normální‘, že někdo předčasně ukončí školu, pouští se do rizikového, protispolečenského nebo kriminálního chování, začne v raném věku se sexuální aktivitou nebo prostitucí, bez ohledu na varování ohledně duševního a tělesného zdraví.

K poslednímu bodu se vztahuje úvaha, že vysoká sebeúcta není vždy doprovázena pozitivními osobními nebo sociálními výsledky; psychologové a vychovatelé by se měli mít na pozoru před tím, že sebepojetí některých dětí a mladých lidí nemusí být nízké (‚nemám se moc rád/a‘), ale více odpovídá přesvědčení, že ‚dobrý pocit mám ze sebe, jen když jsem s X, v místě Y nebo když dělám Z‘.

Jacksonová a McParlin (2006) konstatovali, že děti, které opouštějí veřejnou péči, měly oproti ostatním čtyřikrát vyšší pravděpodobnost, že budou potřebovat pomoc zařízení péče o duševní zdraví; devětkrát vyšší pravděpodobnost, že budou mít zvláštní potřeby, které vyžadují diagnostiku, podporu nebo léčbu, sedmkrát větší pravděpodobnost, že budou zneužívat alkohol nebo drogy, a padesátkrát vyšší pravděpodobnost, že skončí ve vězení. Přestože všechny tyto problémy nemusí pramenit přímo z negativního sebepojetí, pocit sebeúcty dítěte je zjevně jedním z ovlivňujících faktorů.

Teorie v praxi

Citlivost každého dítěte je značně odlišná. U některých může neúmyslně pohrdavá poznámka od dědečka pronesená o pět let dříve zanechat emocionální jizvy, zatímco jiným mohou povzbudivá slova učitele poskytovat podporu po mnoho let. Profesionální vychovatelé jednotlivé děti ve své péči důvěrně poznávají, aby tyto poznatky mohli citlivě a promyšleně uplatnit a zajistit tak, aby dítě dostávalo zpětnou vazbu, která oceňuje, rozvíjí a léčí.

Jako úkoly a činnosti, které jsou základem pilíře ‚sebepojetí‘, vychovatelé doporučili mimo jiné tyto:

- Uznávat a oceňovat nové dovednosti, když si je dítě osvojí.
- Chránit dítě před odmítnutím, škádlením či šikanou.
- Zjistit individuální silné stránky dítěte a na nich pak dále stavět.
- Udělat si čas na to, abychom vyslechli a pochopili, jaký pocit ze sebe dítě samo má.
- Vést dítě k přijetí odpovědnosti a kontroly nad událostmi a činnostmi v jeho životě.
- Občas povzbudit dítě k tomu, aby se více snažilo s cílem umožnit mu zažít po vynaloženém úsilí úspěch.

- Slavit vývojové pokroky a úspěchy dítěte, dát najevo uznání nových dovedností.
- Nastavit vysokou, ale dosažitelnou laťku v učení.
- Stanovit a dodržovat jasné hranice chování.

Když přemýšlíme o výrazu ‚být umístěn do péče‘, který označuje dítě jako pasivního příjemce služeb, můžeme si začít uvědomovat, že jazyk může být neúmyslně pejorativní a ke zvýšení sebeúcty pravděpodobně nepřispívá. Přístup, který zaujímáme v rámci pilířů rodičovství, podporuje víru v self-efficacy (vnímanou osobní účinnost), aby zranitelné děti a mladí lidé dokázali převzít kontrolu nad událostmi a činnostmi ve svém životě. Pak místo submisivního přijímání začnou děti věřit, že záleží na tom, co říkají a dělají. Získání této moci umožňuje dětem a mladým lidem uvědomit si, že se nemusejí smířit s některými stránkami života, které chtějí změnit.

Pilíř 4: Zajištění pocitu sounáležitosti

Sounáležitost patří v Maslowově hierarchii ke třetí úrovni lidských potřeb (po fyziologických potřebách a potřebě bezpečnosti/bezpečí) a je považována za nezbytný předpoklad pro dosažení pocitu sebeúcty a nakonec seberealizace. Posilovat pocit sounáležitosti mohou rodiny, okruhy přátel, školy a společenství: mohou to bohužel dělat také antisociální a kriminální gangy, které často nabízejí více atraktivních příležitostí sounáležitosti než většina dětských domovů, škol, center mládeže a pracovišť!

Teorie

Potřeba sounáležitosti se objevuje brzy: narodíme se jako zcela bezmocní/závislí. Přežití závisí na tom, zda matka zajistí dítěti každou potřebu a zda reaguje na jeho křik vyjadřující libost a nelibost. Vědci zaznamenali na video důkazy, že novorozenci, kterým je sotva několik hodin, odrážejí chování svých rodičů.

Baumeisterova teorie ‚společenského tvora‘ vysvětluje naši potřebu někam patřit tak, že je utvářena přírodou speciálně k vytvoření a udržení společnosti. Hloubku tohoto ‚evolučního‘ procesu dokládá naše reakce na odmítnutí, o níž se soudí, že je podobná naší reakci na bolest nebo tělesné zranění:

[Z]vířata, jež se vyvinula ve společenštější tvory, používají pro sledování sociálních i fyzických událostí tytéž původní fyziologické systémy. (Baumeister; 2005, s. 735)

Teorie sociální identity (Tajfel a Turner, 1986) kombinuje tři klíčové myšlenky: *kategorizace* lidí, včetně sebe sama; *identifikace* (sociální identita a osobní identita) a *sociální porovnávání* (hodnocení sebe sama ve vztahu k ostatním lidem). Proces sociální identity není statický, ale může se podle zkušeností měnit a vyvíjet, jak konstatoval na základě studie sociální identity Kroger (2004).

Putnam (2000) přišel s myšlenkou ‚sociálního kapitálu‘ jakožto základní složky společenství po celém světě. Sociální kapitál odkazuje na spojení mezi sociálními sítěmi jedince a normami vzájemnosti, tolerance a důvěryhodnosti, které z nich vyplývají. Je to interakce, která buduje pocit sounáležitosti v rodinných skupinách, skupinách přátel a společenstvích (Putnam, 1995).

Proč je ‚pocit sounáležitosti‘ tak důležitý?

Již zmíněný výzkum, který provedl Baumeister (2005), zdůraznil význam sounáležitosti, když poukázal na to, že my lidé jsme v zásadě společenské bytosti, ale že na rozdíl od ostatních tvorů, kteří poznávají svůj svět prostřednictvím svých pěti smyslů, se dozvídáme o světě jeden od druhého a uzavíráme společenskou smlouvu:

Lidé mají všechny sobecké impulsy zvířat, ale pokud je dokáží omezit tak, aby dodržovali pravidla, spolupracovali a tak dále, mohou získat obrovské přínosy z toho, že patří do kulturní skupiny. Lidská seberegulace je pravděpodobně utvářena přírodou a s prvotním účelem umožnit lidem omezit sebe samé tak, aby dosáhli sociálního přijetí. (Baumeister, 2005, s. 734)

Zatímco Baumeisterův výzkum na téma odmítnutí podal empirické důkazy o tom, že dopad odmítnutí je jednak zásadní, jednak vysilující, jiná studie (Hagerty a Williams, 1999) zjistila, že absence pocitu sounáležitosti je rovněž prediktorem deprese. Viděno optimističtěji však potřeba někam patřit může působit rovněž jako zdroj motivace a Gardner a kol. (2002) zjistil, že subjekty jeho experimentu byly schopny selektivně ze své paměti vytěsnit události sociálního odmítnutí, zatímco si nadále pamatovaly prožitky akceptace.

[P]otřeba být spojen s ostatními by měla vést většinu lidí k závěru, že ostatní vůči nim zřídka kdy vystupují diskriminačně. Dojdeme-li k názoru, že ti, kteří obývají naše sociální světy, s námi jednájí dobře, umožňuje nám to udržet si základní pocit sounáležitosti a spojení. (Carvallo a Pelham, 2006, s. 96)

Naše studie negativních účinků odmítnutí nás dovedla k závěru, že nedostatek pocitu sounáležitosti k rodině, přátelům nebo společenským skupinám pravděpodobně bude samou podstatou nedostatečné motivace a následného maladaptivního chování, které je pro tolik dětí a mladých lidí ve veřejné péči charakteristické.

Teorie v praxi

Dítě po příchodu do nového pěstounského domova nebo dětského domova bude pravděpodobně prožívat negativní dopady odmítání, ale paradoxně to může mít za následek, že bude vnímavější k pozitivním pokusům o seznámení ze strany nové skupiny. Dobré přijetí dítěte, řešení jeho strachů a úzkostí, naplnění jeho fyzických potřeb potravy a pomoc v tom, aby se cítilo bezpečně, to vše přispívá k ‚dobrým začátkům‘ procesu uvedení dítěte do nové společenské situace.

Právě znalost dítěte ze strany vychovatele i vlastní vklad dítěte umožňují, aby dobrá praxe péče o děti byla přizpůsobena specifickým potřebám každého dítěte. Jako úkoly a činnosti, které jsou základem pilíře ‚pocitu sounáležitosti‘, vychovatelé doporučili mimo jiné tyto:

- Personalizace pokoje dítěte vytvořením co největšího množství možností, které dají dítěti jasně najevo, že jeho názor je důležitý a že je vážným členem skupiny.
- Vytvořit domácí prostředí ve společenských a provozních místnostech. Dětské domovy, na rozdíl od běžných rodinných domů, jsou povinny dodržovat určité postupy, jako například vyvěšovat velké červené označení ‚protipožární dveře – zavírat‘ nebo zdravotní a bezpečnostní pokyny upozorňující pracovníky, že si mají mít ruce, nebo osvědčení o registraci a pojištění (pro případ, že některý z mnoha oficiálních návštěvníků je má zkontrolovat). Součástí odborné přípravy našich vychovatelů je proto tvůrčí výzva, jak naše dětské domovy zbavit institucionální atmosféry.
- Podporovat přátelství uvnitř domova i mimo něj.
- Vytvářet příležitosti pro zábavu a společnou legraci.
- Oceňovat kulturní příslušnost/zvyky dítěte atd.

Takže zvláštní význam ‚sounáležitosti‘ u dětí ve veřejné péči nesouvisí pouze s uznáním toho, jak potřeba někam patřit prostupuje vše, ale ukazuje také, jak zničující může být sociální odmítání v životě dětí i dospělých.

Zvládání životních událostí: jak zajistit, aby se děti a mladí lidé uměli vyrovnávat s problémy i příležitostmi

Pilíř 5: Zvyšování odolnosti

Pojem odolnosti při výběru našich pilířů rodičovství nevystoupil do popředí ihned, ale vyšel z diskusí o dětech, které byly úspěšně začleněny do pěstounských rodin, dobře prospívaly ve škole, našly si zaměstnání a navázaly dlouhodobé vztahy. Vychovatelé konstatovali, že k vlastnostem těchto dětí a mladých lidí patřil obecně optimistický pohled na vlastní budoucnost, emocionální flexibilita a schopnost zvládat problémy, které se vyskytly.

Pojem odolnosti výstižně definovali Newman a Blackburn (2002) ve své čtenářsky přívětivé a praktické publikaci pro ministerstvo školství skotské vlády, kteří uvádějí, že odolnost „je podle všeho chápána napříč kulturami jako schopnost odolávat nebo odrazet protivenství“ (s. 1).

Důležitou vlastností odolnosti je to, že nám umožňuje utvářet naši vlastní budoucnost, místo toho, aby náš život utvářely důsledky nepředvídatelných událostí. Úřad zdravotní osvěty (1997) to popsal tak, že „emocionální a duchovní nezlomnost nám umožňuje užívat života a přežít bolest, zklamání a smutek. Je to pozitivní pocit pohody a základní víra v sebe sama a ostatní“ (s. 7).

V posledním desetiletí rostl zájem o výzkum faktorů spojených s odolností, kdy byly uváděny rizikové faktory a nepříznivé podmínky a vymezovány ochranné faktory, a často pak extrapolovány do strategií, jejichž cílem je zvýšit odolnost, zvláště u zranitelných dětí a mladých lidí. Jacksonová a Martin (1998) zdůraznili ve vlivné studii, která se snažila vysvětlit až příliš časté negativní životní výsledky dětí v náhradní péči, význam odolnosti jako jednoho z klíčových faktorů, které o výsledcích rozhodují, a došli k tomuto závěru:

Jak negativní, tak pozitivní výsledky u dětí v náhradní péči lze nejlépe pochopit ve světle rozvíjejícího se výzkumu odolnosti. (s. 571)

Teorie

Odolnost je pojem používaný k popisu flexibility umožňující některým dětem a mladým lidem v ohrožení odrazet protivenství, překonávat a zvládat v životě velké obtíže a nevýhody, a dokonce dosahovat úspěchu navzdory nesmírně nepříznivým okolnostem. Odolní jednotlivci, jak Dent a Cameron (2003) vysvětlují:

[j]sou podle všeho schopni chápat, co se jim stalo (vhled), rozvíjet chápání toho, co se stalo jiným osobám (empatie), a prožívat kvalitu života, která je často jiným upřena (dosažení úspěchu). (s. 5)

Jednu studii, jejímž cílem bylo pochopit pojem ‚odolnost‘ více do hloubky, provedl Beasley a kol. (2003), který došel k závěru, že čím odolnějším se člověk stává, tím více se u něj vytváří ‚kognitivní houževnatost‘, a že děti, u kterých se tato ‚kognitivní houževnatost‘ projevuje, mají podle všeho společné některé z následujících vlastností:

- Zastávají osobní přesvědčení, že ve svém životě dokáží řídit nebo ovlivňovat mnoho událostí.
- Přejít a změnu chápou jako výzvu, ne jako nevýhodu.
- Uznávají svou vlastní hodnotu, přemýšlejí o prioritách a často uvažují z hlediska dlouhodobých, spíše než bezprostředních cílů.

Pragmatictější vzato, ve své čtenářsky přívětivé edici knih o dobré praxi *Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children* (Posuzování a podpora odolnosti u zranitelných dětí), uvádějí její autoři Daniel a Wassell (2002) těchto šest faktorů, které jsou podle nich s odolností úzce spjaty: bezpečná základna, vzdělání, přátelství, nadání a zájmy, pozitivní hodnoty a sociální kompetence.

Proč je ‚odolnost‘ tak důležitá?

Jacksonová a Martin ve svém již zmíněném výzkumu vyhledali a zkoumali skupinu *úspěšných* lidí, kteří vyrostli ve veřejné péči, a našli důkazy, že klíčovým ochranným faktorem byla úroveň dosaženého vzdělání. Nedávné iniciativy vlády a místní správy na tuto tezi navázaly a stanovily zlepšení vzdělávacích příležitostí pro děti v náhradní péči jako jednu z priorit.

I přes značné finanční investice se významného zlepšení vzdělávacích výsledků u dětí ve veřejné péči zatím nedaří dosáhnout. Vysvětlení těchto neuspokojivých výsledků nabízí článek autorů Denta a Camerona (2003), v němž jsou rozebírány dva psychologické faktory, které tvůrcům politik zřejmě unikly – bezpečná citová vazba a autoritativní výchova. Autoři tvrdí, že tyto psychologické procesy jsou významnými prostředníky mezi ranými prožitky dětí v domácnosti a vývojem odolnosti nebo zranitelnosti, což je závěr, který podporuje Daniel a Wassell (2005):

Jedním z klíčových aspektů, které jsou základem budoucí odolnosti, je přítomnost podpůrného rodičovství, které podporuje bezpečnou citovou vazbu. (s. 24)

Zdálo by se tedy, že osobní kvality, podpůrné faktory v životním prostředí a faktory posilující odolnost ve školním a společenském kontextu vesměs představují právě ty faktory, které umožňují dětem a mladým lidem zvládnout zásadní a negativní životní zkušenosti, jako je odmítání, zneužívání a zanedbávání (srov. Coleman a Hagell, 2007; Dent a Cameron, 2003), a že v případě

příliš velkého zaměření na pouze jeden z těchto faktorů je dosažení pozitivních výsledků u zranitelných dětí a mladých lidí méně pravděpodobné.

Teorie v praxi

V uplynulých letech vzniklo velké množství textů na téma ‚odolnosti‘, které měly podpořit dobrou praxi ve výuce a péči o děti. Například příručka popisující zdroje, jejímž autorem je Bostock (2004), má vymezit klíčové problémy vyplývající z poznatků výzkumu odolnosti a praktických příkladů; publikaci vydal Ústav pro kvalitu sociální péče (Social Care Institute for Excellence) a je ke stažení v oddílu publikací na jeho internetových stránkách (www.scie.org.uk). Také skotská vláda zveřejnila užitečné dokumenty, které se snaží převést teorii odolnosti do informované praxe při práci s dětmi a mládeží (Daniel a Wassell, 2002, 2005, Newman a Blackburn, 2002).

Následující body, které vzešly z návrhů vedoucích pracovníků našich dětských domovů, představují seznam praktických doporučení, která byla předložena v průběhu našich diskusí v pracovní skupině:

- Zajištění stability a návaznosti péče.
- Podpora přátelství s žáky, kteří ve škole dobře prospívají.
- Podpora vysoké úrovně vnitřní motivace a vnitřního *locus of control*.
- Určení jedné dospělé osoby, která může působit jako rádce.
- Podpora pravidelné školní docházky.
- Pomoc dítěti naučit se brzy a plynule číst.

Při prezentaci svého makromodelu odolnosti (který spojuje vnitřní a vnější svět dítěte, teorii vývoje a praxi sociální práce) Schofield a Beek (2005) došli rovněž k závěru, že studie odolnosti nyní dospěly do fáze, kdy se zaměření výzkumu přesunulo od faktorů k procesům, a že intervence se přesunuly od zjišťování odolnosti k její podpoře a posilování.

Pilíř 6: Učení dovednostem sebeřízení

Již dlouho je známo, že lidé uplatňují nejrůznější strategie, které jim umožňují přijmout odpovědnost za své vlastní učení a chování a osobně toto učení a chování řídit. Reid (1996) chápal seberegulaci jako ‚izolaci‘, která chrání kognitivní a metakognitivní přístupy před ‚zkratováním‘ z důvodu průniku dalších faktorů, jako je pokles motivace, obtížnost úkolu, míra vynaloženého úsilí nebo jiné rozptýlení/pokoušení v podobě konkurenčních alternativ chování (např. zapnutí televizoru).

[S]nad nejcennějším výsledkem všeho vzdělání je schopnost přinutit sebe sama udělat věc, kterou musíte udělat, když ji máte dělat, ať se vám to líbí nebo ne. To je první ponaučení, které by si člověk měl brzy vštípit, a bez

ohledu na to, v jak útlém věku výuka člověka začíná, je pravděpodobně tím posledním, co se člověk naučí pořádně. (Výrok je připisován britskému přírodovědci Thomasi Huxleymu 1825–1895.)

Teorie

Místo toho, aby chápali sebeřízení jako pevně danou charakteristiku dětí, většina psychologů ji považuje za soubor vícerozměrných procesů, které se děti naučily používat v kontextově specifických situacích. Zimmerman (1994), který se výzkumu v této oblasti věnuje dlouhou dobu, tvrdí, že seberegulační procesy jsou důležité jak v rozvoji nových dovedností, tak při jejich využití v reálném životě. Popsal šest procesů, které lze pro účinnou seberegulaci použít, a to takto: stanovení cílů a self-efficacy (vnímaná osobní účinnost), strategie řešení úkolů, obraznost a sebeučení, management času, sebeřízení, sebehodnocení a sebeocnění; uspořádání prostředí (v kontextu práce) a selektivní vyhledávání pomoci/rady.

Proč je to důležité?

Součástí dobré výchovy je naučit naše děti schopnosti vyrovnávat se v životě jak s výzvami, tak s příležitostmi a připravovat je na konečnou samostatnost. Tento ‚pilíř sebeřízení‘ se týká psychologických dovedností, které jsou potřebné pro úspěšné řešení sebe sama při řešení bezprostředních úkolů a zaměření se na budoucí cíle a ambice.

Jelikož se jedná o jeden z prediktorů úspěšných životních výsledků, je významnou oblastí, kde jsou dovednosti sebeřízení nutné, úspěšnost ve studiu. Přesto víme, že děti ve veřejné péči jsou v této oblasti výrazně znevýhodněny, jelikož od dítěte v náhradní péči vyžaduje značné úsilí a kázeň, aby zvládlo stres událostí, které vedly k umístění do náhradní péče, nebo se soustředilo na přípravu na důležitou zkoušku, když přitom ví, že do stejné školy možná už příští pololetí – a v některých případech možná už příští týden – nebude chodit. Účinky těchto ‚rozptýlení‘ nejsou zmírňovány inteligencí nebo schopnostmi, ale naopak vedou k pochybnostem o sobě samém, zvyšují stres a ještě více zdůrazňují nejistoty plynoucí z toho, že dítě je ve veřejné péči.

Jedna studie, kterou provedli Lewis a Frydenberg (2002), konstatovala potřebu vymezit účinné strategie zvládání zátěže, zvláště když volba strategií může mít přímý vliv na zdraví a pohodu. Výsledky více než jednoho tisíce studentů z různých prostředí v Melbourne potvrdily jejich zjištění, že dětem a mladým lidem je třeba pomoci minimalizovat používání takových strategií, jako jsou obavy, sebeobviňování, uzavírání se do sebe a snižování napětí, a zároveň maximalizovat používání strategií, jako je tvrdá práce, zaměření se na řešení problému, vyhledávání uvolňujících zábavných činností vyhledávání pohybové rekreace.

Teorie v praxi

Mezi úkoly, jimiž vychovatelé doporučovali podpořit rozvoj dovedností sebeřízení, byly mimo jiné tyto:

- Poskytovat vedení a stanovit hranice pro chování.
- Uplatňovat pozitivní strategie psychologického vedení.
- Revidovat pravidla a očekávání s tím, jak dítě nebo mladý člověk vyrůstají.
- Provádět mentoring ohledně základních dovedností, které mohou pomoci dítěti plnit obtížné úkoly.
- Podporovat chování/soustředění zaměřeného na úkol.
- Učit dítě sebereflexi.

Mastenová a Coatsworth (1998) uvedli tvrzení, že ze studií odolnosti ohrožených dětí se můžeme leccos dozvědět, jelikož je pravděpodobné, že stejné faktory budou podporovat vývoj v příznivém i nepříznivém prostředí a umožňovat dětem obecně vyrovnávat se s nepříznivými okolnostmi.

Získávání sociální důvěry: Pomáháme dětem a mladým lidem v náhradní péči vytvářet a udržovat přátelství

Pilíř 7: Zlepšování emoční kompetence

Pro vychovatele pracující v dětském domově jsou ‚dobré dny‘ příjemné, avšak výjimečné, zato emočně vyčerpávající dny jsou až příliš časté, jelikož vychovatelé musejí čelit každodenním důkazům o bolesti dětí, kterou projevují záchvaty vzteku, stažením, necitlivostí a nedostatkem důvěry v dospělé. Poměrně běžně byly schůzky naší pracovní skupiny přerušovány přivoláním vedoucího pracovníka, aby pomohl vyřešit incident, který se týkal konkrétního dítěte. Nebylo proto divu, že naše diskuse se často zaměřovaly na ‚Dannyho‘ a jeho ‚zkratovitě‘ výbuchy, násilné chování a zjevnou alergii na slovo ‚ne‘ od dospělé osoby nebo vrstevníka. Přestože Dannymu bylo dvanáct let, jeden z vedoucích pracovníků popsal jeho chování tak, že ‚stále ještě prochází obdobím těžkého vzdoru jako ve dvou letech‘, a právě tato výstižná poznámka nám pomohla si uvědomit, že některé děti potřebují pomoc v tom, aby správně chápaly a vyjadřovaly své emoce.

Teorie

Existuje několik teoretických konstrukcí emocí, mimo jiné:

- *relační model*, kde Lazarus (1991) posoudil celou řadu emocí z hlediska jejich škodlivého nebo prospěšného vztahu mezi jedincem a prostředím;
- *funkcionalistický model*, ve kterém Campos a kol. (1994) uvedli čtyři faktory, které vyvolávají emocionální reakci: vztah události k našim cílům; sociální reakce, kterou nám dávají ostatní; příjemný nebo bolestivý afekt vyplývající z dané události; a naše vzpomínky na předchozí podobné události;
- *sociálně konstruktivistický model*, který zastává názor, že naše emoční zážitky jsou jedinečným výsledkem naší sociální historie, které vstřebáváme ze své kultury, ze své interakce s ostatními, a zvláště z potvrzování, které nám dávají významní druzí (viz Armon-Jones, 1986; Harre a Gillett, 1994; Lewis a Michalson, 1983).

Banerjee (2005) uvedl, že je obtížné přesně podchytit, jaké znalosti a vědomosti jsou odpovědné za pozitivní sociální chování. Jeho výzkum prokázal významné vazby mezi všemi těmito proměnnými:

- Sebepojetí: úsudek ohledně vlastní studijní kompetence, fyzického vzhledu, sociální akceptace a celkové sebeúcty.
- Teorie mysli: pochopení toho, jaké jsou názory, pocity a záměry vzájemně propojeny a jak se podílejí na chování lidí.
- Atribuční styl: jak vysvětlujeme pozitivní a negativní události v našem životě.
- Copingové strategie: představují názory na to, jak druhy strategií lze použít k tomu, abychom se cítili lépe, a to zejména po negativní události.
- Sebe prezentace: strategie, které nám umožňují řídit to, jak působíme na ostatní.
- Chápání rolí: pochopení základu a rozlišování morálních rolí (např. ‚nemíš uhodit ani kousat‘) a konvenčních rolí (např. ‚pokud upustíš sklenici v kuchyni, vysaj podlahu‘).
- Sociální úzkost: stres v sociálních situacích (a vyhýbání se jim) a strach z negativních hodnocení od ostatních.
- Depresivní příznaky: pocity smutku a beznaděje.

Nejvíce platné pro pochopení specifických potřeb dětí v naší péči se však ukázaly myšlenky Saarniové (1999). Saarniová podrobně popsala osm dovedností emoční kompetence a každému z následujících témat věnovala jednu kapitolu:

1. Vědomí vlastního emočního stavu, včetně možnosti, že člověk prožívá více emocí.
2. Schopnost rozpoznat emoce druhých.
3. Schopnost používat slovník emocí.
4. Schopnost empatického a účastného zapojení do emočních prožitků ostatních.
5. Schopnost uvědomit si, že vnitřní emoční stavy nemusejí odpovídat vnějším projevům.
6. Schopnost používat seberegulační strategie pro zvládnání nepříjemných emocí.
7. Dovednost reciprocity pro sdílení upřímných emocí.
8. Schopnost emoční self-efficacy, tj. přijetí emočního prožitku někoho jiného vyvážené vlastním názorem na to, jak žijeme.

Toto vývojové hledisko chápe emoční kompetence tak, že je zakotveno v kulturním kontextu a většina dětí je do tohoto kontextu socializována svými rodiči. Podíváme-li se konkrétně na dopad, jaký mají rodiče na emoční kompetence dětí, Katz a Gottman (1993) zjistili spojitost mezi vzájemně nepřátelskou interakcí mezi rodiči a antisociálním chováním jejich dětí ve škole. Havighurst a kol. (2004) předložili po rodičovském programu v šesti lekcích empirické důkazy, že emoční kompetence dětí lze rozvíjet a zlepšovat. Zajímavé je, že děti i rodiče vykazovali slibné zlepšení, děti projevovaly méně emoční negativity a došlo u nich k výraznému snížení problémového chování. Rodiče více povzbuzovali emoční projevy svých dětí, častěji používali v interakci se svými dětmi přístupy zaměřené na emoce a byli méně kritičtí a odmítaví k emočním projevům svých dětí.

Proč je ‚emoční kompetence‘ tak důležitá?

Emoční kompetence je schopnost zvládat pocity a chování v nejrůznějších mezilidských setkáních. Je základem úspěšného rozvoje vztahů jak uvnitř, tak mimo rodinu, a existuje stále více důkazů, že může také tlumit náchylnost nebo sklon k pozdějším problémům duševního zdraví.

Děti jako Danny mohou sice uspět při dosahování svých krátkodobých požadavků výbuchy emocí, avšak za vysokou cenu, protože jeho chování vnímaly ostatní děti jako ‚dětinské‘, takže jeho sociální okruh se omezil, jelikož ostatní děti se mu raději vyhýbaly. Vychovatelé navíc někdy museli svůj výběr aktivit omezit kvůli nebezpečí, které Danny sám vůči sobě a vůči ostatním dětem

představoval. Dalo by se spekulovat, že pokud by se Danny nenaučil dovednostem emoční kompetence, mohl by dopadnout tak, že povede osamělý život bez lásky a s omezenými podpůrnými kontakty.

Význam zvládnání našich emocí a výsledného chování dále vysvětluje Baumeister (2005):

Jistě existuje mnoho důkazů, že lidé, kteří neovládají seberegulaci, jsou nakonec ostatními odmítnuti a vyloučeni. Jejich manželé a milenci nebo manželky a milenky je nechávají, jejich zaměstnavatelé je vyhodí z práce, jejich vrstevníci se jim vyhýbají a v závažných případech je společnost vyloučí tím, že je zavře do vězení. (s. 734)

Teorie v praxi

Důležitým sdělením výzkumu emoční kompetence je to, že není předem dána, může se měnit, a jak ukázala práce Saarniové, emoční kompetenci můžeme chápat jako soubor dovedností, které lze při podání výkladu a správném sociálním kontextu učit nebo si je osvojit stejně jako jakýkoli jiný soubor dovedností.

Po rozsáhlé debatě a sebereflexi se naši vedoucí pracovníci shodli na následujícím seznamu praktických doporučení ke zvýšení sociální kompetence:

- Chápejte vlastní emoce. Dobrým výchozím bodem pro vychovatele je rozvoj dovedností, které nám umožní uvědomovat si své vlastní emoce a rozumět jim. Například chápání rozdílu mezi smutkem a strachem bude utvářet to, jak zareagujeme. Sebeuvědomění usnadňuje řešení problémů a účinné adaptace. Dosažení emoční kompetence nám umožňuje vysvětlit emoce a názorně předvést vhodné chování dětem.
- Chápejte emoce dítěte. Jedinečnost historie dítěte je klíčem k pochopení jeho emočních stavů. Poznámky v anamnéze nabízejí pouze letmý pohled na ni; neexistuje žádná zkratka, která by nahradila trávení času s dítětem, naslouchání tomu, co nám říká, a budování jeho důvěry – vytváření tohoto ‚vyladění‘ s dítětem mu umožní rozvíjet schopnost chápat své emoční stavy v různých situacích.
- Učte dítě jazyku emocí. To znamená učit děti chápat své vlastní emoce tím, že se pomocí slov ptají a vysvětlují, co cítí. Tato dovednost nespočívá v interpretaci emočních stavů dítěte, ale v tom, že mu dáváme jazykové prostředky k tomu, aby mohlo verbalizovat své vlastní jedinečné pocity.
- Učte dítě empatii, například otázkou: jak si myslíte, že se teď Chris cítí? Empatie je schopnost vidět něco z pohledu někoho jiného – je to určující složka schopnosti udržet blízký vztah. Empatie je jednoznačně největším inhibátorem sklonu k násilí:

[E]mpatie se utváří tím, jak děti vidí ostatní reagovat na stres. Tím, že napodobují reakce dospělých, děti rozvíjejí určitý repertoár empatie – nebo její absence. (WAVE, 2005, s. 23)

- Zachovávejte svou úlohu dospělého při všech konfliktech s dítětem. To dokazuje vaši vlastní emoční kompetenci, dává dítěti názorný příklad vhodného chování a schopnost předvídat vhodnou reakci, a pomáhá dítěti cítit se bezpečně, jelikož jsou dodržovány hranice.
- Vysvětľujte, proč chcete, aby dítě něco udělalo. Jestliže své chování nebo požadavek dvěma větami odůvodníte, umožníte dítěti, aby posoudilo vaši motivaci a emoční stav, čehož pozitivním výsledkem je pochopení, že se chováte přiměřeně a že váš požadavek je spravedlivý (a že se nejdná o útok).
- Respektujte osobní prostor a vlastnictví osobních věcí ostatních.
- Vnímejte potřeby druhých (dětí a kolegů) a vyjadřujte, co děláte.
- Omluvte se, pokud uděláte chybu!

Empatie je podle všeho jádrem emoční kompetence: slovo samo pochází z německého psychologického termínu *Einfühlung*, který popisuje schopnost promítnout sebe sama do myšlenek někoho jiného. Hlavní stránkami empatie je podle všeho schopnost vnímat názor druhého člověka, přijmout pocit, který tento názor provází, přijmout názor druhého a ztotožnit se (ve vhodných případech) s prožitkem, který druhý člověk popisuje.

S tím, jak děti rostou a jsou vystaveny kontaktu s dalšími dětmi a širší veřejností, Saarniová uzavírá: ‚Při zdravém centrálním nervovém systému a normálním kognitivním vývoji se jeví jako docela pravděpodobné, že příznivé okolnosti v rodině, komunitě, mezi vrstevníky a v subkulturním kontextu zvyšují pravděpodobnost, že jedinec dosáhne emoční kompetence‘ (o Saarni, 1999, s. 77).

Pilíř 8: Rozvoj osobní a společenské odpovědnosti

Naše pracovní skupina se mnohokrát vrátila k otázce ‚jak učíme děti rozeznat dobro od zla?‘ Náš poslední pilíř rodičovství si klade za cíl zabývat se právě tímto problémem jak chování zasadit do morálního kontextu. Je samozřejmě úlohou ‚dobrých‘ rodičů, aby své děti vedli k osobní a společenské odpovědnosti, avšak tato odpovědnost dostává emoční náboj, když je (z jakéhokoli důvodu) svěřena profesionálním vychovatelům. Může existovat jasně definovaná zákonná povinnost zjišťovat přání rodičů, co se týká náboženských praktik, avšak náročným úkolem naší pracovní skupiny bylo přimět různorodou směsici pracovníků, aby se dohodli na postupu, který by řešil morální otázky objektivně a racionálně.

To, jak se u dětí rozvíjí sociální porozumění, je téma, kterým se psychologové zabývají několik desetiletí. Vzorce chování týkající se osobní a společenské odpovědnosti v zásadě zajišťují, aby dítě nebo mladý člověk mohli naplnovat své vlastní potřeby způsobem, který není v rozporu s potřebami druhých. Za tímto chováním spočívá princip práv a povinností, smysl pro spravedlnost, uznání významu vzájemnosti v každodenním životě a přání být kladným přínosem pro rodinu, skupinu přátel a společenství. Osobní a sociální odpovědnost zahrnuje také snahy řešit problémy pokojnou cestou, chápat a oceňovat (a bránit) rozdíly mezi lidmi a rozvíjet smysl pro idealismus.

Osobní a sociální odpovědnost může spočívat v tom, že pokud si všimneme osamělosti jiného dítěte, neodvrátíme se od něj, rozvíjíme schopnost uvažovat o vlivu našeho vlastního chování na nás samé a na ostatní lidi, a uznáváme, že naše sebepřesvědčení i naše úsudky o ostatních se mohou měnit. (Zvláště užitečným referenčním zdrojem je zde Carpendale a Lewis, 2006, kteří popisují, jak si děti osvojují sociální porozumění.)

Teorie

Známa teorie morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga vychází z kognitivně vývojového názoru, že v lidské společnosti je to diskuse, která vede k hlubšímu pochopení morálních dilemat a která podněcuje morální vývoj (viz Power a kol., 1989). Kohlberg a jeho výzkumná skupina chápali morální vývoj tak, že sahá od raného (prekonvenčního) stádia (kde se děti chovají podle stávajících společensky uznávaných norem, protože je autoritativní osoba, jako např. vychovatel, nabádá, aby to tak dělaly) ke *konvenčnímu stádiu* (v němž se morální chování řídí tím, co děti považují za něco, co je v jejich nejlepším zájmu, aby dosáhly souhlasu ostatních, nebo ještě později, protože mají pocit, že je jejich povinností, aby to tak dělaly). Závěrečné stádium v Kohlbergově modelu (*post-konvenční stádium*) chápe lidi tak, že dělají věci z důvodu skutečného zájmu o blaho druhých, a tohoto stádia, jak Kohlberg konstatuje, určitá menšina dospělých mnohdy nedosáhne!

Kochanska (1991), která se zabývala vývojem morálního vědomí, uvádí tvrzení, že za schopností dětí upustit od antisociálního chování, jsou afektivní procesy, jako je pocit viny nebo empatie. Pozitivní citový vztah s rodiči pravděpodobně vede dítě k tomu, aby přijalo mnohé jejich morální hodnoty.

Proč je to důležité?

Osobní a společenská odpovědnost v zásadě znamená být schopen koordinovat svůj vlastní pohled s pohledem druhých a chovat se uvážlivě a/nebo spravedlivě. Většina lidí by si sama nevybrala, aby je opustil milenec/milenka, aby je vyhodil zaměstnavatel z práce, aby se jim vyhýbali jejich vrstevníci nebo aby šli do vězení, ale bohužel právě k tomu může osobní a sociální chování

značného počtu dětí ve veřejné péči vést. Mnoho dětí, které jsou nakonec umístěny do ústavní nebo pěstounské péče, pochází z prostředí rodinného života, v němž je běžné užívání drog, násilí a sexuální zneužívání patří k jejich každodenní zkušenosti a protizákonné postoje a zločinecká kultura jsou pravidlem. Takové děti se mohou domnívat, že v podivném světě žijí vychovatelé, a ne ony samy. Naším obrovským úkolem je znovu vychovat a socializovat tyto děti do našeho světa, v němž je oceňována lidská důstojnost a laskavost, a přesvědčit je, že přínosy šťastného, vyrovnaného a produktivního života v rámci společenství jsou lepší než život za zdmi vězení.

Carpendale a Lewis (2006) uvádějí tvrzení, že:

interakce typu projevů rozvahy a altruismu lze chápat jako určitou formu morálky v malém měřítku. Morální jednání je zde třeba chápat na úrovni mezilidských a osobních interakcí. To vede k názoru, že téměř všechny interakce zahrnují starost o pocity a pohodu druhých. V jistém smyslu se tak tradiční ‚teorie myslí‘ možná již zabývá morálkou, aniž si to uvědomuje. (s. 225)

Teorie v praxi

Zatěžkávací zkouška osobní a společenské odpovědnosti v zásadě nastává, když dítě nebo mladý člověk stojí před těžkou volbou a rozhodne se pro odpovědnou, a nikoli impulzivní a nezodpovědnou možnost. Morální vývoj je tedy podle všeho založen na kombinaci faktorů včetně znalostí, zkušeností a přesvědčení.

Jako úkoly a činnosti, které jsou základem pilíře ‚osobní a sociální odpovědnosti‘, vychovatelé doporučili mimo jiné tyto:

- Názorně projevat ohleduplné chování k ostatním i k dítěti.
- Povzbuzovat děti k tomu, aby v chování ostatních dospělých a dětí ‚předpokládaly kladný záměr‘. (U dětí, které zažily zanedbávání nebo zneužívání, bývá běžné, že předpokládají ‚zlý úmysl‘.)
- Pomáhat dětem rozlišit ‚cizí nebezpečí‘ od vstřícného chování dospělého: ochranu dětí je třeba mít na zřeteli vždy, jelikož je zřejmé, že ne všichni dospělí mají kladný úmysl.
- Názorně předvádět ‚fair play‘ v každodenních setkáních s dětmi a kolegy.
- Diskutovat o vztazích (práce, volný čas, sexuální záležitosti atd.), jelikož je důležité dozvědět se názor dítěte a získat přehled o jeho názorech, abychom mohli při reakci na chování dítěte uplatňovat vhodné strategie.

- Naučíme-li děti, jak se mají informovaně ‚rozhodovat‘, dává jim to kontrolu nad věcí a umožňuje jim to problémy zvažovat.
- Pomáhat dětem přemýšlet o budoucích tužbách a propojit je s činnostmi, které dítě může provádět už dnes a které mu pomohou pracovat na splnění jeho tužeb.
- Umožnit dětem pochopit hlavní znaky osobní odpovědnosti (například poctivost a otevřenost) a zdůraznění souvislosti mezi jednáním a důsledky, které vedou k požadovaným výstupům nebo nežádoucím výsledkům.
- Představit dětem pojem ‚budování sociálního kapitálu‘, to znamená například udělat něco pro kamaráda, pomoci někomu v nouzi nebo ‚projevit ochotu‘, aniž by dítě ihned očekávalo něco na oplátku.
- Rozvíjet odpovědnost a altruismus globálně i v rámci společenství a skupiny.

Závěrečné poznámky

I když se podařilo vytvořit užitečný funkční model, v určitém slova smyslu, pilíře rodičovství a s ním související podpůrné úkoly vychovatelů nebudou nikdy úplné. V souladu s tímto přístupem pravděpodobně budou doplňovány další myšlenky a inovace, jejichž cílem je využít nejlepší dostupné poznatky z psychologie k řešení problémů týkajících se individuální péče o každé dítě a zajistit, aby dosáhlo co nejlepších výsledků. Krátce řečeno, má podat nejlepší možnou odpověď na klíčovou otázku, která stála na začátku naší čtyřleté cesty: ‚Co by dělal dobrý rodič?‘

Čas k zamyšlení

Ať už máte s dětmi přímý nebo nepřímý kontakt, přemýšlejte o dítěti, o které pečujete, nebo o dítěti, které dobře znáte, a pak vyberte jeden nebo dva vhodné ‚pilíře‘. Nyní projděte seznam ‚opatření pracovníků‘ a vyberte několik těch, jež jsou šitá na míru výchovným potřebám dítěte, o němž přemýšlíte.

A konečně, dokážete vymyslet jedno nebo dvě konkrétní opatření, která na seznamu nejsou, ale týkají se konkrétních výchovných potřeb tohoto dítěte nebo mladého člověka?

4 Zvládání problémového a odmítavého chování

Vychovávat dospívající je jako zametat vlny zpět do oceánu starým koštětem – přívál vnějších vlivů se nikdy nezastaví. Ať už je lákadlem cokoli – auta, snadno vydělané peníze, cigarety, drogy, alkohol, sex, zločin –, vábívá pozlátka na pobřeží jsou tisíckrát lákavější než domluvy rodičů.

Mary Ellen Snodgrass, americká autorka, narozena 1944

Když přivedeme na svět nový život, může to přinést řadu radostných a nezapomenutelných zážitků, ale na rodiče a vychovatele to také klade řadu důležitých úkolů, včetně úkolu zajistit, aby děti, než vyrostou, pochopily hranice a omezení života ve společnosti, projevovaly úctu k ostatním lidem a vytvořily si důležitá měřítka, kterými mohou posuzovat své vlastní chování. Co se rodičovství týká, tato společenská pravidla a osobní zásady je třeba stanovit brzy, neustále je opakovat a rodiče a vychovatelé je musejí co nejčastěji názorně předvádět. Proces, kterým dětem a mladým lidem umožníme získat efektivní interpersonální dovednosti, chápat potřeby druhých a dosáhnout rozumnou míru sebeřízení, naštěstí u většiny dětí ve většině rodin vede k uspokojivým výsledkům, i přesto, že na cestě občas potkáme výmol.

Určitý počet lidí však zažívá rodičovské radosti jen krátkodobě, protože nároky na výchovu dítěte jsou čím dál větší a dovednosti rodiče (rodičů) nestačí (nebo nemohou stačit) růst a přizpůsobovat se tak, aby na tyto nové výzvy ve výchově dětí dokázaly reagovat. V důsledku toho část dětí v naší společnosti nedostane šanci osvojit si tyto sociálně adaptivní schopnosti, a místo nich si osvojí sociálně dysfunkční chování, jak ukázal průzkum 5000 osob ve věku 10 až 25 let pro britské ministerstvo vnitra, který provedl Wilson a kol. (2006). V této studii se uvádí, že 7 procent mladých lidí ve sledovaném vzorku se během předchozího roku dopustilo antisociálního chování, přičemž jeho nejčastější formou bylo napadení a krádež. Bylo také odhadnuto, že tato malá skupina častých pachatelů byla zodpovědná za přibližně 83 procent všech trestných činů, které byly v tomto průzkumu hlášeny!

Dokonce i v populaci velmi malých dětí ve Spojeném království jsou takové, jejichž chování může být pro rodiče a vychovatele velmi obtížně zvládnutelné. Důkazy, které shromáždili Thompson a kol. (1996), svědčí o výskytu problémo-

vého chování u dětí v míře 15 procent (mírně problémové), 6 procent (středně problémové) a asi 1 procento (vysoce problémové).

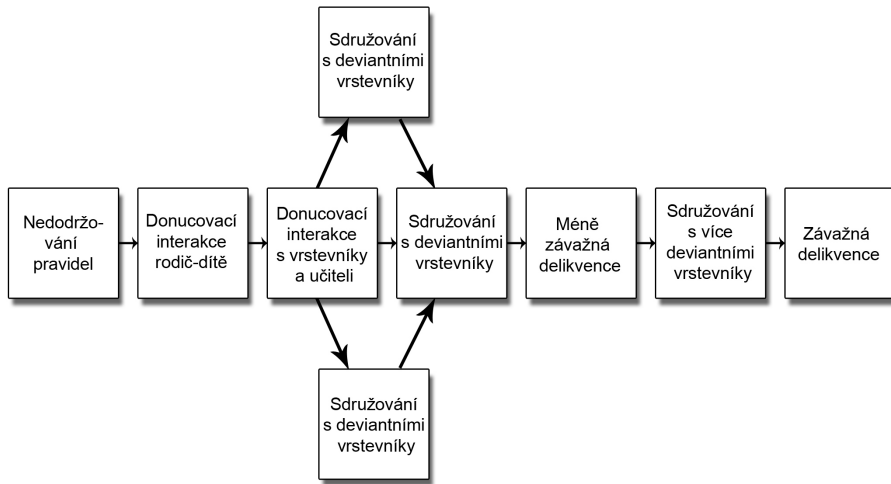
Děti a mladí lidé ve veřejné péči, včetně těch, kdo žijí v dětských domovech, představují zvláště zranitelnou skupinu, v níž jsou poruchy chování, depresivní a úzkostné poruchy velmi časté, jak dokládá řada studií, např. studie autorů Nicholas a kol. (2003). Podobně ve své studii dětí v náhradní péči v Glasgow Minnis a Del Priore (2001) zjistili, že asi polovina z celkové skupiny dětí měla emocionální a behaviorální potíže, které byly natolik závažné, že si vyžádaly ‚pozornost odborníků‘ (s. 29).

Vychovatelé v dětských domovech, které tzv. model ‚autentické vřelosti‘ zaváděly jako první, se často potýkali s chováním dětí, které sahalo od mstivého až k násilnému. V případě dětí a mladých lidí v náhradní péči bylo jedním z výsledků tohoto přetrvávajícího problémového chování to, že pomalu udlávalo dobrou vůli a pochopení vychovatelů, kteří stále obtížněji zachovávali nevzrušený pohled na to, co se před nimi odehrávalo, a mnohdy začínali ztrácet ochotu být při zvládání situace flexibilní a kreativní.

Třebaže průzkum pracovní nálady zahrnující čtyři oblasti, který provedli Mainey a Crimmens (2006), zjistil, že míra spokojenosti v zaměstnání je mezi vychovateli v ústavní péči obecně dobrá, a to navzdory náročnosti jejich práce, jedním z významných faktorů, který do značné míry ovlivňoval pracovní morálku vychovatelů, bylo chování dětí a mladých lidí v jejich péči. Ve všech čtyřech oblastech představovaly největší problémy slovní urážky a násilí, dále dodržování kázně, zvládání antisociálního chování a zajištění bezpečnosti ostatních dětí a vychovatelů.

Přispívající faktory

Hoghughy a Long (2004) vytvořili informačně přínosný přehled sledu událostí, které u dětí a mládeže často vedou k závažnému problémovému chování, a jedna z verzí tohoto přehledu je uvedena na obrázku 4.1. I když je patrné, že osobní, školní a společenské faktory pravděpodobně představují důležité vlivy, ukázalo se, že nejtěsnější a nejpřímočařejší souvislost se vznikem sociálních, emocionálních a behaviorálních potíží mají vlivy rodiny a domova. U těchto dětí a mladých lidí ve veřejné péči zahrnují tyto vlivy často kombinace zanedbávání ze strany rodičů, špatné mateřské a domácí péče do věku pěti let, rodinné konflikty, rozvod a absenci dobrých vztahů s jedním nebo druhým rodičem (Kontrolní komise, 1996). V rodinách byly nyní odhaleny některé jemnější a méně snadno identifikovatelné faktory, které spojují prožitky rané péče a výchovy s pozdějším problémovým chováním: na vzniku problémového chování dětí se silně podílí především absence rodinné podpory (Yoshikawa, 1994), dysfunkční rodinná dynamika a názory (Gardner, 1992) a (jak jsme viděli v kapitole 2) odmítání ze strany rodičů (Rohner, c.d.).



Obrázek 4.1 | Trajektorie vývoje deviantního chování (převzato z publikace Hoghughy a Long, 2004)

Výzkum také potvrdil často uznávanou souvislost mezi antisociálním chováním a vnějšími faktory, jako jsou ekonomické problémy a nízká úroveň vzdělání rodičů. I u těchto negativních faktorů stojících mimo prostředí rodiny však hraje roli zprostředkující proměnné podle všeho jejich vliv na rodiče a vychovatele (např. podrážděné reakce rodiče na situace porušování kázně). Vyjádřeno obyčejným jazykem, nedostatek peněz je jen část problému. Průzkum literatury, který provedl McLoyd (1990), snesl důkazy, že deprese, úzkost a podrážděnost – všechny stavy, které se zhoršují v důsledku ekonomických těžkostí – zvyšovaly tendenci rodičů své děti více trestat, vystupovat vůči nim nepředvídatelně, jednostranně a obecně je příliš nepodporovat. Velmi výmluvná je také skutečnost, že většina rodičů, kteří jsou ekonomicky chudí, své děti *nezneužívá, neodmítá* nebo *nezanedbává!*

Určitý nevelký počet psychologů (např. Pinker, 2002) zastává názor, že agresivní a násilné chování je instinktivní lidská reakce na překážky, které stojí v cestě jejich bezprostředním cílům, a že základní instinkt je snažit se naplnit naše vlastní touhy, aniž se zabýváme tím, jaké problémy to může přinést ostatním. Obecně však panuje shoda, že problémové chování většinou vyplývá z negativních emočních prožitků v raném dětství, nedůsledné či zanedbávající rodičovské výchovy a nedostatku příležitostí k tomu, aby se člověk učil alternativním a sofistikovaným interpersonálním dovednostem.

Děti, které trpěly nedůslednou rodičovskou výchovou, často jednají z náhlého popudu, vyhledávají prožitky obohacené vzrušením, sledují krátkodobé zájmy, jsou sebestředné a mívají potíže se zvládnutím vlastních popudů. Ji-

nými slovy, postrádají tytéž dovednosti, které by je mohly vybavit pro efektivní fungování s ostatními ve škole, v práci a v jiných sociálních prostředích.

Důležitým kouskem mozaiky problémového chování jsou shodující se důkazy toho, že agresivní a antisociální chování pozorované v raném věku může pokračovat do středního dětství a dospívání (viz publikace Baumrindová, 1991; Caspi a kol., 1996; Gardner, 1992). Jestliže je ponecháno bez povšimnutí, je pravděpodobné, že se rozvine ve stabilní tendenci k násilnému chování, které bude čím dál odolnější vůči intervenci. (Mental Health Foundation, 1999)

Iniciativy centrální vlády

Z právního hlediska jsou dítě nebo mladý člověk považováni za osoby se (sociálními) emocionálními a behaviorálními potížemi (SEBD), jestliže „jsou uzavřeni do sebe nebo se straní ostatních, projevují rušivé a znepokojující chování, jsou hyperaktivní a nesoustředění; mají nezralé sociální dovednosti; vykazují jiné problémové chování vyplývající z dalších komplexních speciálních potřeb“ (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2001, s. 87).

Vzhledem k rostoucí velikosti tohoto společenského problému a ústřední úloze rodiny v rozvoji, udržování a nápravě antisociálního chování řada vládních iniciativ nově přehodnotila míru státní podpory poskytované rodičům (Ministerstvo financí/Ministerstvo školství a kvalifikace, 2005) a potřebu zajistit pozitivní aktivity pro mladé lidi ze strany místních orgánů (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2006). Co se týká podkladového dokumentu, jsou popsány tři hlavní zásady: *práva a odpovědnost* – podpora rodičů, aby plnili své povinnosti vůči dětem; *progresivní univerzalizmus* – podpora pro všechny, s větší podporou těm, kdo ji potřebují nejvíce; *prevence* – snaha předcházet tomu, aby ke špatným výsledkům dětí, mládeže a jejich rodičů vůbec docházelo (Ministerstvo financí/Ministerstvo školství a kvalifikace, 2005, s. 1).

Práva a povinnosti rodičů a těch, kdo působí *in loco parentis*, stanoví uživatelsky přívětivý dokument pro rodiče vypracovaný ministerstvem spravedlnosti skotské vlády (2003), který se zabývá řadou důležitých otázek, včetně toho, co mohou moje děti ode mne očekávat, jaká jsou moje práva jako rodiče a co mám dělat, když to, co chce moje dítě, není to, co chci já?

Jednou z neambicióznějších vládních iniciativ je *The Children's Plan (Plán pro děti)* (DCSF, 2008), jehož přehled je uveden v tabulce 4.1 a jehož část zahrnuje intenzivní pomoc pro některé rodiny a chartu rodičů s vymezením minimální úrovně podpory, kterou mohou rodiče očekávat od svého místního úřadu.

Efektivní rodičovství

Výuka základů emoční kontroly, interpersonálních dovedností a sociální odpovědnosti je pro rodiče nebo náhradní rodiče obrovským úkolem, ale pokud nenaučí velmi malé děti základním dovednostem, jako je empatie, vyjednávání a kompromis, zvyšuje se pravděpodobnost, že v dospělosti skončí jako antisociální, nešťastní a často osamělí lidé.

-
- Zajištění *pohody a zdraví dětí a mládeže* (např. intenzivní pomoc pro některé rodiny, nová hřiště s herními prvky, strategie dětského zdraví, přezkum dětského a dorostového psychiatrického zdravotnictví (Child and Adolescent Mental Health Service, CAMHS) a snižování chudoby),
 - *Ochrana mladých a zranitelných* (např. rizika plynoucí z nevhodných videopořadů, využívání obchodníky, domácí bezpečnost, zóny se sníženou rychlostí dopravy, postupy podávání stížností pro šikanované děti),
 - *Vzdělání světové úrovně pro všechny*, zvláště pro znevýhodněné děti (např. výuka založená na vývojovém stádiu, ne na věku; partnerství s rodiči; podpora učení v rodině; zdarma poskytovaná výchova v raném věku a péče o dvouleté děti ve znevýhodněných komunitách; iniciativa ‚Každé dítě čtenářem‘; přezkum osnov prvního stupně; doplňující podpora pro speciální potřeby),
 - *Systémová reforma (vedení a spolupráce)* (např. úspěšnost všech institucí; pracovníci světové úrovně; magisterské vzdělání pro učitele; výzva od místních úřadů školám, které mají nedostačující výsledky; obecné normy chování; vyloučení žáci; školní budovy světové úrovně; školní budovy s nulovými uhlíkovými emisemi),
 - *Návazné studium: účast a úspěšnost do 18 let a ve vyšším věku* (např. nové formy vzdělávání jako např. učňovství; zvýšení věku školní docházky na 17 let; nové studijní obory, např. přírodní vědy, jazyky a humanitní vědy; nový regulátor kvalifikací; vzdělávání 16–19letých místním úřadům; ‚programy znovuzapojení‘ pro šestnáctileté),
 - *Udržení dětí a mládeže na cestě k úspěchu* (např. zlepšené služby; program pozitivních činností; dohody o přijatelném chování; programy proti užívání alkoholu mládeží; sex a vztahy; akční plán proti kriminalitě mládeže, restorativní justice; prevence kriminality).
-

Tabulka 4.1 | Přehled cílů a opatření uvedených v iniciativě Plán pro děti

Zdroj: DCSF (2008)

Jak jsme již viděli v kapitole 2, je v rámci domova hlavním faktorem spojeným s vhodným sociálním chováním autoritativní výchovný styl (viz Baumrindová, 1991). Tento konkrétní styl představuje kombinaci *citlivosti a vnímavosti* vůči potřebám dítěte nebo mladého člověka (jaké například vyplynou z uplatnění složky pilíře rodičovství popsané v předchozí kapitole), *náročnosti/očekávání* určitého chování dítěte a *pozitivního psychologického vedení* v interakci mezi rodiči a dětmi. Poslední dvě složky se týkají dohledu, kázně a ochoty řešit problémy s chováním, jakmile se objeví, spolu s učením alternativních sociálních reakcí. Během posledních 50 let vědci zjistili silnou spojitost mezi autoritativ-

ním výchovným stylem a pozdějšími pozitivními výsledky dětí (viz například zveřejněné články – Baumrindová, 1967; 1991; Lamborn a kol., 1991; Leung a kol., 1998).

Autoritativní výchova není jen tvůrčí a zajímavá myšlenka; je to jediný uznávaný styl výchovy, který spolehlivě vede k pozitivním výsledkům ve vývoji dětí. Naštěstí lze autoritativní výchovu snadno definovat z hlediska toho, co rodiče a vychovatelé mají dělat: zavést a neústupně upevňovat příslušná pravidla a normy chování svého dítěte, důsledně sledovat chování svých potomků a používat nerepresivní kázeňské metody, jestliže jsou pravidla porušena. Přestože autoritativní rodiče očekávají a posilují společensky odpovědné chování, jsou ke svým dětem také vřelí a stojí za nimi. Autoritativní rodiče především vedou dítě k obousměrné komunikaci, ověřují si individuální názor dítěte a dbají na to, aby práva jak rodičů, tak i dětí byla dodržována (srov. Baumrindová, 1991).

Sdělení výše uvedených studií je jasné – autoritativní výchova by měla začít už v raném věku! Ve světě veřejné péče však většina dětí a mladých lidí zažila širokou škálu výchovných stylů, od nedbalé, shovívavé a autoritářské výchovy až po jejich veškeré možné kombinace. Mnohé z těchto dětí byly vychovány rodiči, kteří kladli tvrdé požadavky, často doprovázené přísnými tresty (přehled negativních účinků tělesných trestů viz Gershoff, 2002), zatímco jiné děti žily s rodiči, jejichž chování bylo nevyrovnané, nepředvídatelné a bizarní. V důsledku svých zkušeností s rodičovskou výchovou vykazuje sklíčoví většina dětí a mladých lidí v systému náhradní péče problémy chování, které zahrnují agresivní, uzavřené, násilné, kruté nebo manipulativní jednání.

Uprostřed emočně výbušného setkání potřebují vychovatelé jednoduchou základní strategii, která zabrání zranění a znepokojivou situaci uklidní, a právě takový přístup rychlého řešení nabídli autoři jako např. Moyer (1976) nebo Geen (1990). Moyer popsal osm druhů agrese, kterou se vychovatelé mohou naučit rozpoznávat: predátorská agrese, agrese mezi samci, agrese vyvolaná strachem, agrese jako obrana teritoria, mateřská agrese, dráždivá agrese, sexuální agrese a instrumentální neboli naučená agrese. Správné určení toho, o jaký druh agrese se jedná, může pomoci vytvořit odpovídající strategii rychlé odezvy. Například agrese vyvolaná strachem má pravděpodobně svůj původ v reakci typu boj nebo útek, takže nechat mladému člověku cestu úniku je lepší postup než ho držet v šachu. V případě agrese mezi muži má nevýhruzná reakce ze strany dospělého muže (ruce v kapsách a mírný hlas) vyšší pravděpodobnost, že sníží míru agrese než ukázka chlapáckého chování.

Instrumentální neboli naučená agrese nejlépe odolává změně a toto chování obvykle vyžaduje obezřetnější úvahy a plánování. Rodiče, vychovatelé a učitelé se začínají obávat o své děti, jestliže jejich chování je dlouhodobě *iracionální* chování (chování, nálady nebo postoje, které nedávají smysl, jsou bez zjevné příčiny, nebo chování, které nelze jednoduše vysvětlit), *nepředvídatelné*

(střídání nálad, nevlídnost a nespolupráce) a *nekontrolovatelné* (dospělí si nedokáží vynutit autoritu a děti nedokáží nebo nechtějí řídit své vlastní chování).

Obecně by se chování, které u dospělých vyvolává takové emoce, dalo popsat jako ‚jakékoli chování, které se ostatním lidem jeví jako znepokojující, nebezpečné nebo nevhodné‘, avšak pragmatictější můžeme hlavní typy problémového chování vymežit takto:

- agresivní a násilné chování (například bití, kopání, plivání, házení předmětů a časté nadávky)
- fyzicky rušivé chování (například rozbíjení nebo ničení nebo poškozování předmětů)
- sociálně rušivé chování (např. křik, útky, obtěžování ostatních dětí nebo záchvaty vzteku)
- chování zpochybňující autoritu (například odmítání splnit požadavky, verbální a neverbální projevy vzdorovitého chování nebo užívání hanlivých a rasistických výrazů)
- odmítavé chování (například vypnutí při plnění důležitých úkolů, uplatňování strategií vyhýbání se práci a odmítání účastnit se skupinových aktivit)
- sociálně rušivé chování (např. sebepoškození, sexuálně nevhodné chování nebo rituální chování).

Emocionální reakce rodičů a vychovatelů na takové chování zůstaly hlavní oblastí studia psychologie v posledním století. Existuje mnoho různých přístupů ke zvládání chování, z nichž některé nabízejí snadné odpovědi, například ‚Supernanny‘ (Frost, 2005) a ‚Mama Rock‘ (Rock a Graham, 2008), zatímco jiné programy jsou o něco složitější a obvykle vyžadují vysokou úroveň vnější podpory a monitorování.

Zvláště kreativní přístup k budování rodičovské disciplíny představil Sanders a kol. (2002), který se zaměřil na rodiny ve dvanáctidílném australském televizním seriálu nazvaném *Families* (Rodiny). V této pečlivě hodnocené studii vykazovali rodiče ve skupině sledující televizi podstatně nižší úroveň rušivého chování dětí a vyšší úroveň vnímané rodičovské kompetence. Takové iniciativy je jistě třeba podporovat, nicméně mají zjevná omezení, zvláště proto, že někteří z rodičů, kteří používají tvrdé represivní strategie nebo zanedbávají a/nebo zneužívají své děti, se těchto vzdělávacích programů bez značného přesvědčování, pobídek a vnější podpory pravděpodobně nezúčastní, přestože by to nejvíce potřebovali.

Jedním z přístupů, který psychologičtí poradci uplatnili, aby rodiče a vychovatele přiměli zamyslet se nad nejpravděpodobnějšími faktory spojenými s problémovým chováním jejich dítěte a vytvořit strategie omezující rušivé chování a podporující pozitivní chování, byl přístup, který doporučili Westmacott a Cameron (1981). Přístup ‚Příčinné události – Situační pozadí – Důsledky‘

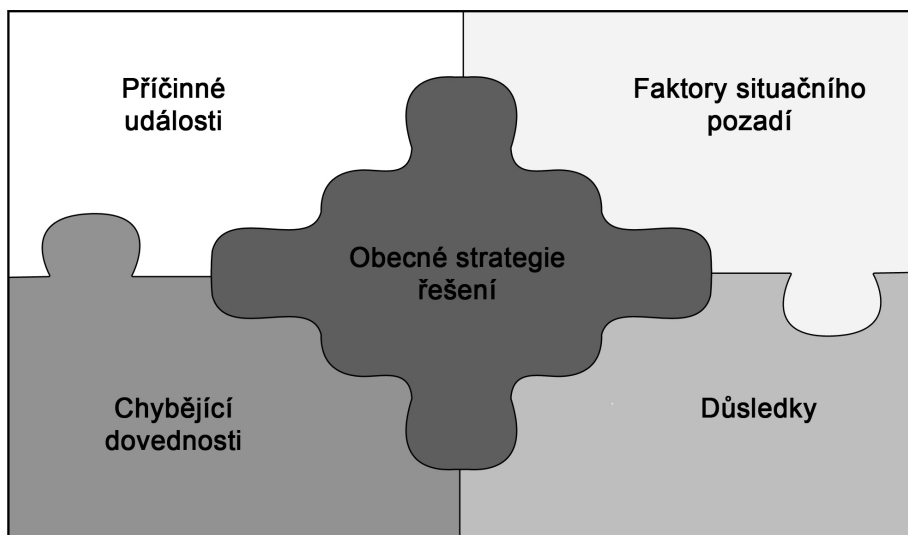
nebo neboli *model ABC* (Antecedents – Background – Consequences) umožňuje odborníkům poskytujícím podporu, aby pracovali s vychovateli v ústavní péči nebo pěstouny při systematickém zkoumání (neboli ‚funkční analýze‘) tří nejdůležitějších aspektů, které obklopují každé chování (ať už ‚dobré‘ nebo ‚špatné‘).

Tyto tři rozměry, znázorněné na obrázku 4.2, lze popsat takto:

Příčinné události (tyto události problémovému chování předcházejí). Tyto informace mohou vést k vymezení strategií proaktivního, preventivního zvládnání potenciálně rušivého chování.

Situační pozadí (prostředí nebo kontext, v němž k danému chování dochází). Údaje, které vzejdou z vyhodnocení tohoto aspektu, mohou vést k vytvoření prostředí, které minimalizuje rušivé chování a podporuje pozitivní a adaptivní chování.

Důsledky (bezprostřední a pozdější události, které následují po problémovém chování). Mnohdy se jedná o způsob, jakým na chování reaguje dospělý, takže pečlivé zvážení důsledků může vést k efektivnějšímu a pozitivnějšímu zvládnání problémového chování dítěte ze strany dospělého poté, co k tomuto chování došlo.



Obrázek 4.2 | Použití modelu ABC k vytváření strategií řešení (převzato z publikace Westmacott a Cameron, 1981 a Cameron, 1998)

Další podrobnosti o využití funkčně analytického přístupu u dětí se závažným problémovým chováním lze nalézt v publikaci O'Neill a kol. (1990).

Výhodou modelu ABC je to, že je prostý a důmyslný zároveň, protože umožňuje přezkoumání komplexního vztahu mezi chováním (pozitivním i problémovým) a podmínkami, které je ovlivňují. Podrobné informace může psychologický poradce získat tím, že rodiče nebo vychovatele požádá, aby vedli záznamy o příčinách, situačním pozadí a důsledcích obklopujících konkrétní problémové chování. Příklad vyplněného ‚záznamu každodenních událostí‘ sedmiletého Matthewa je reprodukován v tabulce 4.2 a společně s obrázkem 4.3 nastiňuje možnosti zlepšení současného vedení rodiči (na základě prozkoumání denních záznamů událostí, který vedli Matthewovi pěstouni).

Při pokusu interpretovat informace v Matthewově záznamu denních událostí budou pro psychologického poradce spolupracujícího s rodiči pravděpodobně užitečné následující návodné otázky, které pomohou dobrat se hlubšího porozumění podstaty chování a navrhnout lepší strategie řešení.

Kdy, s kým a kde k danému chování dochází?

Kdy, s kým a kde k němu **nedochází**?

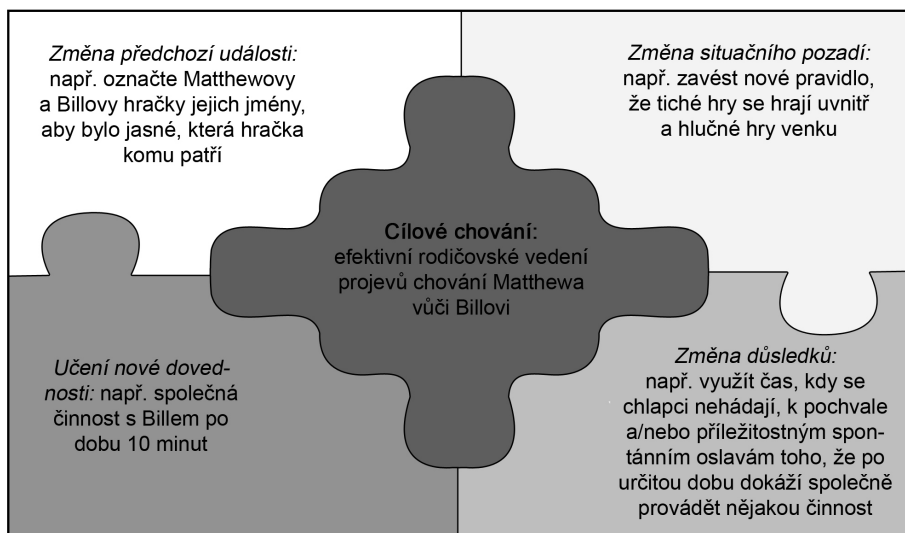
Které důsledky (zejména snahy dospělých zvládat rušivé chování) podle všeho **zvyšují** četnost nebo intenzitu nežádoucího chování a které **strategie** toto chování omezují?

Chování	Příčinné události	Situační pozadí	Důsledky	Dohra
Co Matthew udělal?	Co myslíte, že to vyvolalo?	Kde se to stalo?	Co jste udělal/a, abyste to zastavil/a?	Co se stalo v důsledku vašeho úsilí?
Lehl si na zem a křičel.	Bill mu vzal jedno z jeho autíček.	V obývacím pokoji poté, co se vrátil domů ze školy.	Řekl/a jsem mu, ať jde na zahradu, dokud se neuklidní.	Přestal křičet po pěti minutách.
Lehl si na zem a kopal.	Řekl/a jsem: „Matthew, uklid si všechny své hračky do krabice.“	V obývacím pokoji těsně před spaním.	Nevšímal/a jsem si ho a šel/šla jsem si uvařit kávu.	Přestal křičet a kopat po deseti minutách. Mohlo to být i déle.
Křičel a bušil na dveře kuchyně.	Jako obvykle! Bill a Matthew chtěli stejnou hračku.	V obývacím pokoji po škole.	Poslal/a jsem oba na zahradu, aby vychladli.	Nedokážu říci – přestali velmi brzy, za nějaké 3 až 4 minuty.
Křičel a silně bušil na dveře do zahrady.	Řekl/a jsem mu, aby šel ze zahrady dovnitř schovat se před deštěm.	O půl hodiny později v zahradě.	Poslal/a jsem ho do postele. Už jsem toho měl/a dost.	Přestal asi po 5 minutách a pak v klidu sešel po schodech dolů.
Křičel a snažil se uhodit Billa.	Bill mu přelomil tužku do školy.	U stolu v obývacím pokoji.	Billovi jsem vyhuboval/a a Matthewa objal/a.	Křik pokračoval po dobu asi 5–6 minut.
Křičel a kopl mě do kotníku. Dost to bolelo!	Řekl/a jsem, že nesmí sedět blízko u mě.	Po škole, když jsem mu chystal/a svačinu.	Rozzlobil/a jsem se a vypnul/a televizi.	Trvalo to téměř čtvrt hodiny. Myslel/a jsem, že to bude trvat věčně.

Chování	Příčinné události	Situační pozadí	Důsledky	Dohra
Co Matthew udělal?	Co myslíte, že to vyvolalo?	Kde se to stalo?	Co jste udělal/a, abyste to zastavil/a?	Co se stalo v důsledku vašeho úsilí?
Křičel a kopal do klavíru.	Bill a Matthew se o něco prali.	V obývacím pokoji těsně před spaním.	Oba jsem uložil/a do postele a řekl/a jsem, že jim přečtu pohádku, až přestane ten křik.	Když jsem tam o 5 minut později přišel/přišla, nevěřil/a jsem vlastním očím. Matthew byl zticha a Bill spal.
Matthew šel na celý den s tátou na ryby. Byl úplně zlatý. Zato já jsem měl/a týden!				

Tabulka 4.2 | Souhrn denních záznamů o Matthewových výbuších hněvu zapsaných jeho hlavním vychovatelem a ostatními pracovníky

Pro jasnější pochopení procesu může čtenář znovu projít záznamy denních událostí (tabulka 4.2) a doporučené strategie pro zvládnání jeho chování uvedené na obrázku 4.3 a poté zvážit, jaká by byla jeho *vlastní doporučení* jak zlepšit způsob, jakým Matthewovi pěstouni zvládají jeho chování (a také chování jeho mladšího nevlastního bratra Billa!).



Obrázek 4.3 | Použití modelu ABC k vytvoření strategie vedení pro Matthewa (převzato z publikace Cameron, 1998)

Souhrnně vyjádřeno, přístup ABC má velkou výhodu v tom, že jej lze rodiče a vychovatele snadno naučit a může jim pomoci úspěšně zvládat mnohé z problémů jednotlivých dětí, včetně dětí se závažným postižením. Díky tomu pak mnozí rodiče a vychovatelé dokázali používat tento přístup k tomu, aby pochopili a zvládali problémové chování svého dítěte a podporovali rozvoj žádoucího chování.

Chování jako komunikace: model ABC+C

Přístup ABC je pravděpodobně nejjednodušším a nejpragmatičtějším východiskem pro zvládání problémového chování. Některé ještě více znepokojující a ničivé vzorce chování dětí a mladých lidí v náhradní péči však pevně zakořenily, takže je obtížné stanovit efektivní a nevyhrocené strategie řešení, které fungují. Pokud jde o pochopení a zvládání těchto přetrvávajících vzorců antisociálního chování nebo komplexních behaviorálních problémů, bude nezbytné, aby odborní podpůrní pracovníci a vychovatelé pečlivěji zvažili motivační faktory takového chování a zaměřili se navíc na jeho *komunikační body*.

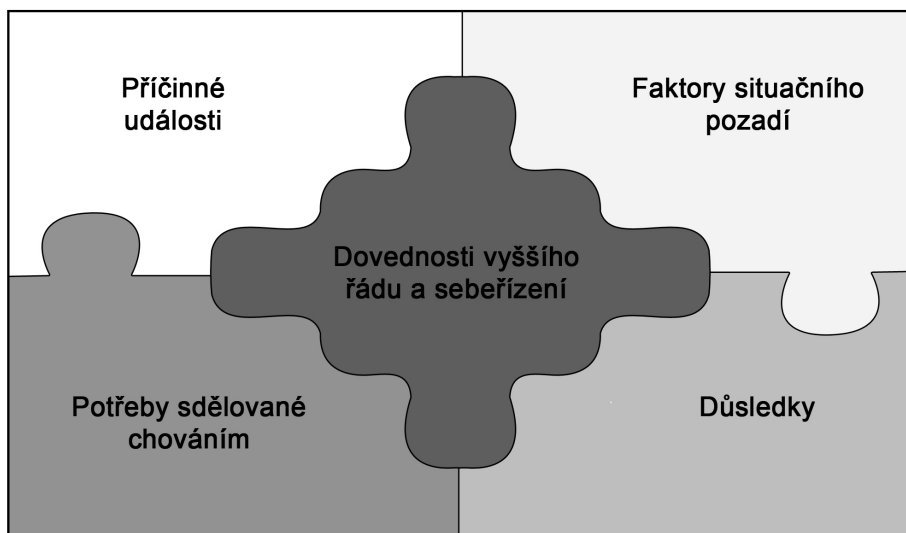
Klíčovou otázkou, kterou může psychologický poradce položit, je: *Jaké konkrétní potřeby nebo touhy se dítě snaží sdělit/vyjádřit svým rušivým chováním?* Identifikace této potřeby, která je tak velká, že dítě nebo mladý člověk ulpěl na mnohdy sebedopřívajícím chování, je důležitým prvním krokem na cestě k vypracování efektivnějšího programu řešení, než jaký pravděpodobně vznikne v případě, že svá šetření omezíme pouze na samotné chování a na ty předchozí události, situační pozadí a následné události, které nežádoucí chování obklopují. Stručně řečeno, po zařazení těch strategií zvládání chování, které fungují u většiny dětí, budeme možná muset u problémů chování trvalejšího rázu přesunout své zaměření na motivaci dítěte nebo mladého člověka.

Přestože začlenění kognitivní dimenze do zvládání chování obhajovali poprvé Dreikurs a Soldz již v roce 1964, síla a funkčnost těchto myšlenek byla v aplikované psychologii znovu objevena teprve poměrně nedávno (viz např. Cameron, 1998; Edwards a Watts, 2004). Stejně jako Dreikurs a jeho kolegové i tito autoři tvrdili, že existuje (nejméně) pět často se vyskytujících ‚důvodů‘, proč k problémovému chování dětí (a často i dospělých) dochází, a to:

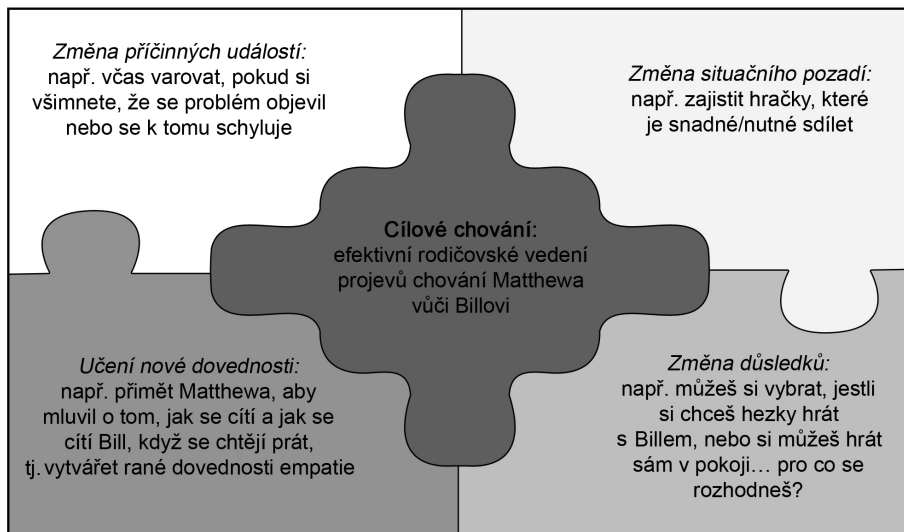
- *získání přístupu k určitým objektům, situacím nebo lidem* (např. snaha být s jinou osobou, provádět oblíbenou činnost);
- *vyžadování pozornosti* (zahájení sociálního kontaktu);
- *projevování moci a/nebo kontroly* (např. návrat ke konkrétním/upřednostňovaným situacím);
- *snaha vystoupit/uniknout z konkrétní situace* (např. zvýšení stimulace únikem z nudy);
- *touha po pomstě* (vyřídit si to s někým, kdo něco zmařil, odmítl, kdo nějak ranil nebo nějak projevil neúctu).

Jelikož se jedná o rozšíření přístupu ABC, znamená tento doplňující ‚komunikační‘ rozměr, že vylepšený model můžeme označovat jako *model chování ABC+C*, který je znázorněn na obrázku 4.4. Právě tento další faktor C umožňuje detailně studovat chování dítěte či mladého člověka, které nejen osvětluje některé jemnější nebo málo patrné příčinné, průvodní a následné události kolem problémového chování, ale také vyzdvihnout ty dovednosti individualizovaného výukového programu, které mají snížit míru problémového chování nebo poskytnout alternativní nebo konkurenční reakci ke snížení doby trvání a/nebo četnosti nežádoucího chování.

Na obrázku 4.4 je ilustrovaný příklad toho, jak by se dal přístup ABC+C využít k vymezení klíčových složek individualizovaného plánu nácviku chování pro Matthewa, jehož záznam denních událostí je uveden výše v tabulce 4.2, kdy byl model ABC uplatňován samostatně. Zatímco model ABC lze vnímat jako základní kámen zvládnutí chování, obrázek 4.5 ilustruje zavedenější a propracovanější strategie řešení, které lze zavedením tohoto dalšího, *komunikačního* faktoru (model ABC+C) vytvořit, a dále to, jak tento *faktor +C* může dostupné informace o povaze chování dítěte nebo mladého člověka rozšířit o další významný rozměr.



Obrázek 4.4 | Uplatnění modelu ABC+C (převzato z Dreikurs a kol., 1979, Edwards a Watts, 2004)



Obrázek 4.5 | Použití modelu ABC+C k vytvoření strategie vedení pro Matthewa (převzato z publikace Dreikurs a Soldz, 1964)

Jakou emocionální potřebu myslíte, že Matthew svým chováním sděloval?

Vraťme se k případu našeho osmiletého Matthewa. Dospělí probírali seznam možných sdělení, které se Matthew svým rušivým chováním snažil sdělit, tj. nevyřčené zprávy sdělované jeho chováním. Po krátké diskusi pěstouni a psycholog konečně vybrali jako nejpravděpodobnější sdělení potřebu *moci a kontroly*.

Souhlasíte s touto hypotézou, nebo máte pro Matthewovo problémové chování lepší vysvětlení?

Jaké změny byste ve světle těchto nových informací provedli u faktorů A, B, C nebo faktoru +C, aby se Matthewovo problémové chování zlepšilo?

Jakou konkrétní radu byste nyní dali Matthewovým pěstounům ohledně toho, jak efektivně řešit jeho chování doma?

A co je neméně důležité, jakou novou dovednost byste doporučili Matthewovým vychovatelům, aby mu pomohli učit se a on se tak v budoucnu lépe dokázal vyrovnávat s Billovým rušením?

Příklad Matthewa (a Billa) byl jednoduchý, protože Matthewovo rušivé chování mělo celkem zřejmý důvod, obě děti byly ještě v útlém věku a byla vyšší pravděpodobnost, že budou reagovat na autoritu dospělých. Problémy ‚svéhlavé‘ dospívající Jax jsou složitější a obtížněji zvladatelné. Popis využití přístupu ABC+C k tomu, aby vychovatelé lépe pochopili a zlepšili zvládání Jax a její podporu, jsou shrnuty v případové studii 4.1.

Případová studie 4.1 Poznámky z poradenského sezení ohledně Jax

Tyto poznámky se netýkají konkrétního mladého člověka, ale jsou souhrnem složeným z případů několika dětí.

(1) Jaxiny přednosti/klady, které uváděli vychovatelé (a některé děti)

- Přemýšlivá
- Okouzlivá osobnost při individuálním setkání
- Přiměřeně vysoká míra sebepojetí
- Dokáže projevit nečekanou ‚moudrost‘ a vhléd do složitých situací
- Jaxino chování se celkově zlepšuje

(2) Jaxino problémové chování

- Náladové chování a trucování
- Když se rozzlobí, ničí věci nebo jimi mrští o zed'
- Ráda manipuluje vychovatele (a dopaluje ostatní děti)

(3) Možnosti řízení podmínek ABC pro řešení problémového chování Jax

(a) Příčinné události

- Výraz obličejů – napjaté, zasmušilé, zamračené výrazy mohou signalizovat výbuch. Lze pozorovat i další příznaky frustrace, jako je hyperaktivita, neklidné chování a nadávání
- K tomuto chování často dochází poté, kdy požadavky vůči dospělým nejsou okamžitě splněny
- Jax stále scházejí její sourozenci. K výbuchům může někdy dojít po telefonickém kontaktu s některými z nich

(b) Situační pozadí

- Obvykle před publikem
- Často náladová a těžko zvládnutelná v ranních hodinách. Jax není ranní ptáče!

(c) Důsledky

- Jako nejefektivnější strategie zvládání se ukazuje nevsímat si jí
- Někdy funguje přemlouvání a humor

4) Současné strategie zvládání používané vychovateli

(a) *Příčinné události*: snažit se odhalit známky zlosti/podrážděnosti/frustrace a odvést její pozornost

(b) *Situační pozadí*: nebylo zjištěno/ uvedeno nebo rozebíráno

(c) *Důsledky*: nevšímat si problémového chování a pomáhat Jax samostatně řešit její (naštěstí ustupující) problémy sebeovládání. Tato strategie podle všeho funguje dobře

(5) Komunikace (faktor +C)

Co Jax svým chováním pravděpodobně sděluje?

- ‚Chci ve svém životě ovládat nějaké dospělé‘
- ‚Chybí mi rodina‘

(6) Možné doplňky k aktuálním plánu řešení

(a) *Příčinné události*: při konfrontaci s Jaxiným rušivým chováním by vychovatelé měli přijmout přesvědčení/přístup, že je to chování emočně nevyspělé třináctileté dívky, která potřebuje vřelost a náklonnost stejně tak jako vedení

(b) *Situační pozadí*: žádná zlepšení nebyla navržena: jiné dítě je zapojeno jen zřídka a chování časně ráno se dá zvládnout s minimálním úsilím dospělých

(c) *Důsledky*: nadále učit Jax postupům sebeřízení, ale přidat ‚složku reflexe‘ vybidnutím Jax k tomu, aby sama sobě kladla klíčové otázky týkající se zvládání hněvu, např.:

- Je moje současná reakce přiměřená?
- Je tato situace opravdu natolik důležitá, abych se kvůli ní rozčilovala?
- Jaký je nejlepší způsob, kterým mám tuto situaci zvládnout?

Pověřit Jaxinu oblíbenou nebo důvěryhodnou osobu z řad vychovatelů (například Ali nebo Emmu), ať tyto otázky nadnese, aby se Jax naučila rozpoznat obtížnou situaci a zůstala v ní klidná!

(7) Naučit Jax nové klíčové dovednosti

Vývoj sebereflexe: Ali nebo Emma mohou pomoci Jax rozpoznat svůj vlastní osobní/interpersonální úspěch tím, že jí položí rychlé návodné otázky, např.:

- Které věci, jež jsem neuměla, když jsem sem poprvé přišla, už dokážu?
- Který dospělý mi nejvíce pomohl (a jak)?
- Co dalšího potřebuji vnést do svého života, abych byla šťastnější?

Zvládání násilného chování

Obecně platí, že v prostředích, jako jsou dětské domovy a školy, se vyvinuly organizační struktury, které podporují atmosféru, v níž děti a mladí lidé mohou pociťovat ocenění, péči a bezpečí, a kde je možné rušivé chování zvládat s minimálním úsilím. Dokonce i ve skupinách dětí, u nichž se uvádí, že mají sociální, emocionální a behaviorální potíže, zůstávají projevy extrémního násilí vzácné. Převážná část dětí v rámci této malé skupiny se pravděpodobně potýkala se značným znevýhodněním a narušením rodinného života, má speciální vzdělávací potřeby, nedostatečné dovednosti v jazyce, má potíže s gramotností a nedokáže snadno zvládat své vlastní chování a emoce (srov. Ofsted, 2005).

U dětí a mladých lidí obecně by výchozím bodem všech programů emocionálního a sociálního rozvoje měl být pozitivní přístup ke zlepšení chování, který vytváří příležitosti pro odměňování úsilí a snaživosti a buduje sebeúctu (viz Ofsted, 2005, odd. 3.4). Součástí proaktivního řešení by mělo být zkoumání toho, proč se dítě nebo mladý člověk chová tak, jak se chová, pochopení faktorů, které ovlivňují toto chování, a odhalení časných varovných příznaků, které naznačují rozvoj rušivého chování.

V případě násilného chování nabízejí Rae a Daly (2008) specifický program pro výuku sebeřízení a kontrolu fyzicky násilného chování, avšak aktivní intervence by rovněž zahrnovala snahu naplňovat speciální potřeby mladého člověka, podporovat pozitivní výběr, rozvíjet jeho sebeovládání, poskytovat podporu v obtížných situacích a pro bezpečné zvládání krizí, jestliže nastanou.

V případě dětí a dospívajících, kteří svým chováním představují riziko sami vůči sobě, ostatním dětem a pracovníkům, se na vytváření podpůrných programů podílejí dva další procesy: *hodnocení rizik* a *řízení rizik*.

Hodnocení rizik (viz Ofsted, 2005, odd. 4.3) spočívá ve zvažování potenciálních a skutečných rizik. Přehled agresivního a násilného chování (uvedený v tabulce 4.3) má sloužit k určení typu problémového chování, k němuž by mohlo dojít, a situace, ve kterých k takovému chování s největší pravděpodobností dojde. Není pochyb o tom, že jeho autorka Baileyová jej sestavovala s tím, že bude používán v rámci strukturovaného rozhovoru s dítětem nebo dospívajícím, ale může být také vyplněn vychovateli, kteří znají historii dítěte nebo dospívajícího, s cílem ověřit údaje již poskytnuté dospívajícím a příležitostně diskusní body z nich vyplývající.

Vedle pečlivého zvážení povahy problémového chování patří k ostatním složkám procesu hodnocení rizik:

- *posouzení kontextu rizika* – snažit se předvídat situace, ve kterých riziko nastává nebo může nastat

- *posouzení pravděpodobnosti rizika* – snažit se odhadnout, jak pravděpodobné je, že riziková situace nastane, a zda je (nebo není) pravděpodobné, že dojde ke zranění nebo újmě
- *hodnocení závažnosti daného chování* – snažit se odhadnout, jaký druh zranění a újmy může vzniknout. Například dušení, modřiny, krvácení, výrony, zlomeniny, stres a emocionální vyhoření, záchvaty paniky, nervová zhroucení a posttraumatická stresová porucha.

Otázky pro dítě nebo dospívajícího	Doma	Ve škole	Ve společnosti
Už po tobě někdo něco někdy hodil?			
Už jsi někdy něco po někom hodil/a?			
Už jsi někdy někoho štouchl/a, popadl/a a strčil/a?			
Už jsi někdy někomu dala facku?			
Už jsi někdy někoho tahal/a nebo jím cloumal/a za vlasy?			
Už jsi někdy někoho kousl/a?			
Už jsi někdy někoho uhodil/a?			
Už jsi někdy někoho kopl/a?			
Už jsi někdy do někoho vrazil/a hlavou?			
Už jsi někdy někoho kopl/a kolenem?			
Už jsi někdy někomu nasadil/a kravatu?			
Už jsi někdy držel/a někoho kolem krku tak, že se mohl začít dusit?			
Už jsi někdy někomu vyhrožoval/a s nožem nebo jiným předmětem nebo zbraní?			
Už jsi někdy použil/a nůž, zbraň?			
Už jsi někdy udělal/a něco jiného, co mohlo být považováno za násilí?			

Zdroj: Bailey (2002)

Tabulka 4.3 | Přehled agresivního a násilného chování

Snižování rizik zahrnuje zkoumání možností řízení rizik a zvážení výhod a nevýhod jednotlivých možností pro dítě nebo mladistvého a pro ostatní dotčené osoby. Po zvážení možných dostupných možností mohou být některé vyřazeny jako nevhodné; obvykle proto, že nemají dostatečný dopad na riziko, nebo mají příliš mnoho nevýhod. Měl by být veden písemný záznam možností snižování rizik, které byly zvažovány a zamítnuty, a stejně tak těch, které byly pro dané dítě nebo mladistvého přijaty.

Hlavní složky snižování rizik (viz Ofsted, 2005, odd. 4.4) jsou následující:

- *proaktivní opatření*, jejichž cílem je podpořit dítě, a zabránit tak vznikajícím problémům;
- *včasná intervence*, která má pomoci dítěti v obtížných situacích a odvrátit problémy;
- *plánovaná reaktivní opatření* k bezpečnému zvládnání dítěte a dalších, když nastanou nevyhnutelné potíže.

Sankce za závažné nebo přetrvávající špatné chování by mohly zahrnovat ‚zákaz vycházení‘ po určitý počet večerů, provedení (smysluplného) úkolu, který bude pro skupinu přínosný, zajištění nápravy (například úklid místnosti, kde byl rozbit nějaký předmět), nebo odčinění škody jinému dítěti nebo skupině dětí/vychovatelů.

V posledních několika letech se hojněji využívá ‚restorativní justice‘. Termín byl definován Radou soudnictví ve věcech mládeže (Youth Justice Board) (2004) jako zkoumání a náprava škod způsobených trestným činem a spočívá ve strukturovaném procesu, který umožňuje pachatelům i obětem hlouběji pochopit pozadí trestného činu, jeho dlouhodobé a krátkodobé dopady, a co je potřeba udělat k nápravě újmy, která jím vznikla. V oblasti ústavní péče o děti uvádí Willmott (2007) slibný popis toho, jak by přístup restorativní justice mohl být přizpůsoben tak, aby řešil následky konfliktů a zásadních incidentů, v nichž se objevují násilné činy, a krátký, zato promyšlený přehled možností jak začlenit restorativní justici do systému péče o dítě publikoval Hopkins (2008).

Fyzické omezení a restriktivní postupy

Objeví-li se chování, které pro dítě nebo mladého člověka, jeho vrstevníky nebo vychovatele představuje riziko, nebo by pravděpodobně mělo za následek značné škody na majetku, pak lze zvážit možnost fyzického omezení (další podrobnosti viz DfES, 2003). Tato intervence je kontroverzní a nachází se hned za seznamem zakázaných strategií, které se objevují v *Národních minimálních standardech a předpisech pro dětské domovy* (Ministerstvo zdravotnictví, 2002, odd. 17).

Volba restriktivního postupu jako strategie zvládnání chování vyžaduje pečlivé plánování, školení vychovatelů, sledování, evidenci a častý přezkum. Pokyny ohledně ‚bezpečných technik‘, které vydal skotský Institut ústavní péče o děti (Davidson a kol., 2005), nastiňuje znalosti, dovednosti, postoje vychovatelů a metody dohledu, které jsou základem používání restriktivních postupů, jestliže jsou nezbytně nutné.

Jeden zvláště obsáhlý a uživatelsky přívětivý soubor pokynů pro vychovatele ke zvládání chování v dětských domovech vydala Rada hrabství Cambridgeshire (2003). Tyto pokyny, které byly vypracovány s přihlédnutím ke třem důležitým právním dokumentům – Předpisům pro dětské domovy (2001), zákonu o lidských právech (1998) a Úmluvě OSN o právech dítěte (1991) – vycházejí z pragmatického pohledu na fyzické omezení a restriktivní postupy a uvádějí tvrzení, že „jestliže musíme vůči dětem zasáhnout, nemělo by to být vnímáno jako selhání, ale jako nedílná součást řádné péče a terapie. Ke správné výchově to patří“ (Rada hrabství Cambridgeshire, 2003, odd. 2.3).

Další závažné problémy při poskytování náhradní péče

Tyto problémy mají řadu charakteristik; vedle toho, že jsou nepříjemné pro vychovatele i děti, zvyšují obavy a znepokojení vychovatelů, vyvolávají u vychovatelů nejistotu ohledně vhodného řešení a mnohdy vyžadují, aby o nich vychovatelé mezi sebou a v multidisciplinárních týmech debatovali a dohodli se na dalším postupu. Závažné problémy u dětí a mládeže bývají vzácné, ale jsou také zdrojem značného napětí pro vychovatele, učitele a další děti. Z našich diskusí s vychovateli v různých zařízeních ústavní péče vzešel následující seznam problémů, které oni sami vnímali jako „tvrdý oříšek“ v péči o děti:

- fyzické násilí (oproti pouze agresivnímu chování)
- časté útoky
- šikanování, viktimizace a zastrašování
- častá obvinění z fyzického a sexuálního zneužívání ze strany vychovatelů (to vychovatelé v ústavěch vnímají jako „nejděsivější problémy“)
- nutkavé lhaní
- závažné projevy úsilí o získání pozornosti
- plivání, prskání a štípání
- trvalé rasistické/sexistické poznámky
- „nechutné“ chování u jídla
- špatná osobní hygiena (včetně potříšňování).

Pokud tyto hlavní příčiny úzkosti, nepříjemností a nejistoty vychovatelů pojmenujeme a hovoříme o nich, můžeme tím připravit půdu pro zkoumání vhodného psychologického výzkumu a teorie, což vede k vypracování pokynů pro dobrou praxi, k diskusi a dalšímu profesnímu rozvoji vychovatelů, vedoucích pracovníků a psychologických poradců docházejících do zařízení.

Závěrečné poznámky

Ačkoli na toto téma bylo napsáno mnoho knih, je skutečností, že žádný jednoduchý způsob zvládnání problémového chování dětí (a dospělých) neexistuje, avšak největší šanci na úspěch mají ty strategie, které stojí na teoretickém zdůvodnění chování, na výzkumu podloženém důkazy, který podporuje používání konkrétních strategií zvládnání, a na každodenních činnostech významných dospělých, kteří vědí, jak konzistentním způsobem reagovat na nežádoucí chování.

V této kapitole jsme podpořili stupňovité uspořádání kroků ke zvládnání problémového chování, kdy jsme doporučili strategie nevyhrocených, nenáročných a minimálních intervencí jako nejvhodnější východiska pro zlepšování chování dětí a mládeže předtím, než k problému zaujmeme tvrdší postoj. Doufáme, že tím vychovatelům v ústavní péči a pěstounům umožníme vyhnout se pokušení, které je v náročných a hrozivých situacích vždy přítomné, a sice řídit se heslem ‚když to nejde po dobrém, tak to půjde po zlém!‘.

Čas k zamyšlení

Většina dokumentů vlády a místní správy týkajících se rušivého a problémového chování dětí a mládeže podává podrobný popis podmínek a omezení vztahujících se na vychovatele v zařízeních ústavní péče a pěstouny a seznam zakázaných opatření. Jak by tedy vychovatelé *měli* tyto problémy řešit?

5 Podpora adaptivního emočního vývoje

*Uprostřed hluboké zimy jsem konečně přišel na to,
že se ve mně skrývá nepřemožitelné léto.*

Albert Camus, 1913–1960, francouzský autor,
filozof a publicista alžírského původu

Pracovníci dětských domovů, v nichž jsme vyvinuli tzv. model autentické vřelosti v péči o děti, často pracovali ve třech osmihodinových směnách, bez přestávky: Po noční směně, která začínala ve dvě hodiny ráno, často následovala pohotovost, která obvykle znamenala strávit noc v dětském domově, a poté následovala ranní směna následujícího dne až do tří hodin odpoledne. Dvacet pět hodin strávených v odloučení od rodiny a mimo domov je přijímáno jako jedna ze stránek ústavní péče o děti, ale když jde vše dobře, když děti dělají pokroky, když je součástí společně stráveného času zábava a náklonnost stejně jako výchova a podpora, pak tato pětadvacetihodinová směna pravděpodobně přinese osobní i profesní uspokojení.

Když jsou však vychovatelé vystaveni nadávkám, když některé děti sabotují veškeré pokusy zapojit je do činností, když některé dítě objeví novou a bolestivou strategii jak někoho urazit nebo mu ublížit, pak člověk musí považovat za své malé životní vítězství, když se mu podaří vydržet až do konce směny a dočkat se ho (fyzicky i psychicky) bez úhony! Zkušenosti vychovatelé už se samozřejmě naučili využívat svůj nepracovní čas k reflexi, k načerpání energie, k pohledu na věc z širší perspektivy a na další směnu přicházejí svěžší, ale náhradní rodiče jsou stejní jako všichni ostatní: zraňuje je odmítnutí, jsou unavení, hladoví, rozzlobení a stejně jako děti, o něž se starají, jsou rádi, když je někdo obejmě nebo pochválí.

Výchova dětí někoho jiného však také vyžaduje, aby vychovatelé přinejmenším nezpůsobili žádnou škodu, i když jsou unavení nebo rozzlobení (vlastně zvláště v takových chvílích), a nesou odpovědnost za to, aby zvládli náklonnost i agresi, kterou vůči nim děti a mladí lidé projevují, a za to, aby po převážnou většinu doby dokázali nacházet tu ‚správnou míru‘.

Najít tu ‚správnou míru‘ při setkání s nepřijemným, hrozivým a stresujícím chováním je podstatou tzv. přístupu ‚autentické vřelosti‘ a v kapitole 4 jsme

uvedli strategie a techniky zvládnání problémového chování. V této kapitole klademe takové chování do kontextu emoční bolesti dítěte vyplývající z odmítání, zanedbávání a zneužívání v rodině. Tyto znalosti umožňují vychovatelům hlouběji pochopit často problémové chování dětí v náhradní péči a pomáhají vychovatelům na takové chování reagovat promyšleným a pomáhajícím způsobem. Tyto znalosti mohou vychovatelům pomoci pochopit, že to, co děti dělají a říkají, z převážné části není osobní útok, ale pozorovatelný projev mimořádné emoční bolesti v jejich životě.

Příčiny emoční bolesti

Ne všichni rodiče jsou schopni nebo ochotni poskytnout svým dětem základní složky potřebné pro jejich zdravý vývoj a menší část těchto rodičů děti bohužel odmítá, zneužívá a zanedbává. Děti, které neměly dobrou rodičovskou výchovu a/nebo zažily ve svém životě negativní události, pravděpodobně budou mít osobní, sociální, emocionální problémy a problémy s učením a velmi často se stávají další generací agresivních, společensky izolovaných a citově bezohledných rodičů.

Vědět, jak na tuto bolest vhodně reagovat, je nedílnou součástí poslání náhradního rodiče. V kapitole 2 jsme se zaměřili na negativní dopady sociálního odmítnutí a ještě více zničující emoční účinky v případě, že dítě takto odmítají rodiče. Slovo ‚bolest‘ nepoužíváme k popisu reakce dítěte na odmítání náhodou; nedávné pokroky v zobrazovacích metodách činnosti mozku potvrdily, že sociální odmítnutí a bolest se zpracovávají stejným způsobem a na stejném místě mozku, a mají tedy ‚společný neuroanatomický základ‘ (Eisenberger, 2006, Eisenberger a kol., 2003). Čtenáři si vybaví, že Baumeister (2005) uvedl přirovnání, že reakce na sociální odmítnutí je ‚něco jako dostat ránu do hlavy cihlou‘, a poukázal na podobnosti s našimi fyziologickými reakcemi na bolestivé zranění – po šoku následuje otupělost, pak frustrace, roztrpčenost a hněv.

Jednoduše řečeno, děti jsou odrazem světa, v němž jsou vychovávány. Pokud tento svět charakterizují hrozby, chaos, nepředvídatelnost, strach a trauma, mozek bude tuto skutečnost reflektovat tím, že změní vývoj nervových systémů, které jsou zapojeny do reakce na stres a strach. (Perry, 2000, s. 50)

Tato zjištění mají pro profesionální vychovatele určité důsledky a naznačují, že nejen že děti a mladí lidé v náhradní péči potřebují autenticky vřelou výchovu, ale že také potřebují takovou emocionální podporu, která usnadní proces hojení. Mnoho dětí a mladých lidí může na dětský domov nebo pěstounskou rodinu pohlížet jako na ‚psychologickou nehodu a pohotovostní službu‘, která se snaží řešit buďto otřes, jenž bezprostředně vedl ke svěřeni do péče, nebo emoční dopady traumat působících po značně dlouhou dobu.

Význam poskytování správného typu podpory v pravý čas potvrzují těžko zpochybnitelné důkazy, které trvale ukazují, že pozorovatelné výsledky u dětí, které jsou v náhradní péči, zůstávají i nadále slabé ve srovnání s dětmi všeobecně (Ministerstvo pro záležitosti dětí, škol a rodiny, 2008). V širším kontextu však souvislost mezi psychickou a fyzickou stránkou lidských bytostí vedla k přehodnocení mnoha studií, které spojují trauma v dětství s hypochondrií a psychosomatickými nemocemi v dospělosti, tj. případy pacientů, kteří si stěžují na různé tělesné příznaky, jež nemají zjistitelný tělesný původ. Pojednání o těchto otázkách viz Waldinger a kol. (2006) nebo Starcevic (2005).

V případě dětí ve veřejné péči zaznívá výzva po radikálnějším souboru intervencí, než jsou ty, které uvádí vládní Bílá kniha *Care Matters: Time for Change* (Na péči záleží: čas pro změnu) (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2007); přinejmenším je třeba více promyslet proces umístění dětí do péče, aby bylo zajištěno, že osoby pečující o traumatizované děti budou mít dovednosti (a odborné zázemí) k poskytování podpory, kterou děti potřebují. Podobně také – na základě toho, že zadávat lze procesy, avšak ne výsledky – by potřeby dětí a mladých lidí v náhradní péči měli posuzovat odborníci, kteří znají výzkum a teorii týkající se této skupiny klientů, místo toho, aby děti prošly administrativním posouzením podle toho, jaké služby a zdroje jsou v rámci místního rozpočtu k dispozici.

Poskytování citlivé podpory

Každý, kdo se podílí na lidsky obohacující práci s těmito dětmi a mladými lidmi v systému péče, potřebuje mít znalosti a dovednosti k řešení psychických traumat dětí. Ty dětské domovy, v nichž vychovatelé vědí, jak správně ve správnou chvíli reagovat, výrazně vyčnívají z řady dětských domovů, které poskytují proslulou službu noclehu se snídaní (se symbolickými projevy emocionální podpory a s vysokou mírou riziku se vyhýbající, zato politicky korektní praxe). Nejlepší jsou ty dětské domovy, kde vychovatelé umějí uplatnit nejnovější psychologické poznatky na pomoc dítěti v obtížném a bolestném období jeho života, přičemž jsou citliví, důslední, dávají dítěti jasné hranice, dávají dítěti pocítit vřelost a pomoc, která dětem umožňuje najít svou vnitřní sílu a využít své schopnosti v úsilí dosáhnout v životě naplnění.

V této kapitole si vysvětlíme, jak složka adaptivního emočního vývoje v rámci tzv. modelu ‚autentické vřelosti‘ profesionální péče o děti může pomoci náhradním rodičům pochopit dětskou bolest a reagovat na ni a zároveň děti chránit před více stresujícími stránkami této práce. Učiníme tak tím, že se podíváme na tři oblasti a uvedeme, jak může psychologický poradce poskytovat v každé z nich odbornou podporu.

1. *Žnalost a vhled.* Přizpůsobili jsme třístupňový model cesty traumatickým stresem podle knihy *Attachment, Trauma and Resilience* (Cairnssová, 2002), aby nám pomohl pochopit různé etapy zotavení z traumatu a reagovat na ně.
2. *Trajektorie zotavení.* Rozlišení a pochopení různých trajektorií reakce, které následují po dlouhodobém odmítání, zneužívání a zanedbávání, a různých druhů podpory, které mohou být pro každou z nich potřebné.
3. *Posttraumatický růst.* Tzv. přístup ‚autentické vřelosti‘ byl koncipován s cílem posunout tradiční cíl profesionální výchovy – pomoci dětem a mladým lidem zvládat životní situace – do vyšší polohy, kterou je posttraumatický *růst*, kde se snažíme stavět na silných stránkách, dovednostech a pozitivních vlastnostech dítěte a pomáháme našim dětem na jejich cestě od bolesti ke zotavení a konečnému znovunalezení sebe sama (srov. Joseph a Linley, 2008).

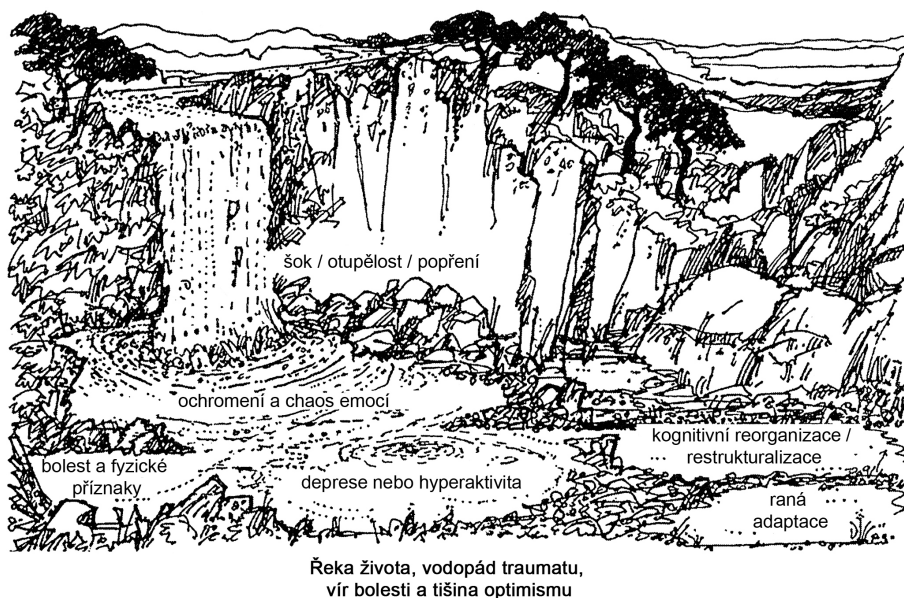
Znalost a vhled

Dokonce i ten nejempatičtější a nejpozornější vychovatel dokáže vyzorovat jen záblesky emoční bolesti a utrpení, které vyplývají z odmítání, zanedbávání a zneužívání. Stejně jako je každé dítě jedinečné, jsou jedinečné i jeho prožitky a reakce. Poučit se můžeme ze zkušeností, reflexe a výzkumu ostatních; například Cairnssová (2002) dává nahlédnout do každodenních pohnutých dramát péče o dlouhodobě traumatizované děti. Další popisy bolestných prožitků dětí lze získat z přímých vyprávění zneužívaných dětí, a to z mnoha knih tohoto žánru. V knize *A child called ‚IT‘* dokládá její autor Pelzer (1995), jak daleko jsou někteří narušení rodiče připraveni zajít při ponižování a týrání svých dětí, a také jak hluboko sahají emoční zranění, která mnohé děti v důsledku takového zacházení utrpí. Landon (2007) ve své knize *Daddy's Little Earner* vypráví otřesný příběh o tom, jak otec nutil svou dceru v útlém věku k prostituci.

U Korunního soudu v Bristolu byla v dubnu 2007 odsouzena 62letá Eunice Spry (pěstounka) ke 14 letům vězení za těžké ublížení na zdraví a systematické krutosti a násilí páchané na dětech svěřených jí do péče a příběh tohoto zneužívání vyprávějí nezávisle na sobě dvě z dětí, které byly v její péči, *Child C: Surviving a Foster Mother's Reign of Terror* (Spry, 2008) a *Deliver Me from Evil* (Gilbert, 2008).

Takový materiál může dát vychovatelům představu o tom, jak důležité a významné mohou pro dítě být i malé projevy laskavosti, a upozorňuje na výskyt zneužívání a zanedbávání dětí a jeho zničující důsledky, což potvrzuje naléhavou potřebu kvalifikovaných, dobře pečujících a informovaných pracovníků dětských domovů.

Mají-li vychovatelé podporovat jednotlivé děti na jejich nelehké cestě z post-traumatického pocitu neštěstí ke schopnosti znovu milovat a učit se, musejí být schopni vytvořit si představu o citových problémech a úskalích, kterými děti na této cestě procházejí. Obrázek ‚řeky života‘, originální a působivá myšlenka dr. Richarda Wilsona, pediatra nemocnice Kingston Hospital v Surrey, byl na školeních vychovatelů a vedoucích pracovníků použit již mnohokrát (obr. 5.1) a jen málokdy nevyvolal mezi účastníky překvapení a optimismus. Častým výsledkem těchto diskusí bylo to, že účastníci přehodnotili chování jednoho nebo dvou velmi obtížně zvladatelných dětí, a jejich jednání, které původně vnímali jako hluboce zakořeněné a mstivé, s malou nadějí na změnu, nově chápali jako potvrzení jejich emoční bolesti, viděli možnost adaptivního emočního vývoje (*věci se mohou změnit*) a uvažovali o strategiích, které by mohly děti podpořit na cestě za lepší budoucností.



Obrázek 5.1 | Emoční cesta od traumatu k vnitřnímu klidu. Reprodukováno s laskavým svolením dr. Richarda Wilsona, Kingston Hospital, Surrey; autorem kresby je David Thomas, ředitel katedry výtvarného umění na Peter Symonds College ve Winchesteru

První popis posloupnosti emočních stavů, které pravděpodobně následují po traumatické události, vznikl na základě pozorování malých dětí Bowlbym (1961), který uvedl čtyři etapy procesu zotavení: šok/otupělost, touha/hledání, chaos/zoufalství a konečná reorganizace. Později autorka Kubler-Rossová ve svých rozhovorech s traumatizovanými nevléčitelně nemocnými pacienty

uvedla pět fází: popření, hněv, smlouvání, deprese a smíření (shrnutí uvedeno viz Kubler-Rossová a Kessler, 2007).

Na základě svých přímých zkušeností s dětmi z pěstounských rodin Cairnssová (2002) překročila rámec vysvětlení směřujícího k doporučením ohledně typu podpory a zvládnání, jež budou pravděpodobně nutné pro práci s traumatizovanými dětmi v různých stádiích jejich posttraumatické adaptace. Uznává také emoční nároky kladené na vychovatele, kteří těmto dětem poskytují potřebnou podporu, a jasně se vyjadřuje k nezbytné míře jejich odhodlání: ‚Pokud nejste schopni takové odhodlání nabídnout, vůbec se do této práce neponouštějte‘ (s. 68).

V modelu Cairnsové byl proces posttraumatického stresu zjednodušen na tři hlavní etapy nebo fáze – *stabilizace*, *integrace* a *adaptace* –, z nichž každá má tři obecné podpůrné činnosti. Přehled je uveden v tabulce 5.1, spolu s některými postupy dobré praxe z obsáhlejší nabídky podpůrných činností, které naši vychovatelé a vedoucí pracovníci uvedli pro případné každodenní použití. Podobným způsobem, jakým jsme dospěli k činnostem vychovatelů na podporu pilířů rodičovství, byly podpůrné činnosti ‚adaptivního emočního vývoje‘ výsledkem příspěvků čerpajících z předchozích zkušeností vychovatelů a vedoucích pracovníků, některých příspěvků psychologického poradce a neformálních debat s dětmi a mladými lidmi na téma ‚z čeho jste nešťastní a co vám pomáhá cítit se znovu šťastnější?‘

Stabilizace <i>(Zajištění bezpečného a předvídatelného fyzického a psychologického prostředí)</i>	Integrace <i>(Pomoc dítěti nebo mladému člověku při zpracování traumatu, tj. zařazení minulosti na její místo)</i>	Adaptace <i>(Umožnění obnovy sociální propojenosti, soběstačnosti a znovuoobjevení radosti ze života)</i>
Opatření navrhovaná ze strany vychovatelů:	Opatření navrhovaná ze strany vychovatelů:	Opatření navrhovaná ze strany vychovatelů:
<ul style="list-style-type: none"> • Vytvořit pro dítě jasný a předvídatelný vzorec denních událostí • Chránit dítě před škádlením, šikanou a zastrahováním • Vytvářet pocit sounáležitosti (např. vlastní výzdoba pokoje, výběr oblečení atd.) • Chovat se k dětem nebo mladým lidem otevřeně, předvídatelně a způsobem, který vyjadřuje ocenění 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdůrazňovat normálnost pocitů spojených s předchozími traumatickými zážitky • Když se takové příležitosti přirozeně vyskytnou, vybízet děti k tomu, aby mluvily o událostech ve svém životě a jejich pocitech, které se k nim vážou • Reagovat na tyto příležitosti způsobem, který je citlivý, vyjadřuje ocenění a je přiměřený věku • Stát se dobrým vzorem tím, že vyjadřujeme své pocity z událostí ve svém životě nebo v životě druhých, které přirozeně přicházejí 	<ul style="list-style-type: none"> • Pomáhat dítěti přijmout některé z životních změn, které nastaly • Podporovat vlastní úsilí dítěte přizpůsobit se změněným okolnostem • Pozvolna zpochybňovat dysfunkční nebo nevhodné způsoby atribuce negativních událostí prožitých dítětem • Připomínat dítěti ty oblasti, kde ve svém životě může řídit vývoj událostí

<i>Stabilizace (pokračování)</i>	<i>Integrace (pokračování)</i>	<i>Adaptace (pokračování)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ujišťovat dítě, že vychovatelé jsou přátelštější a budou dítěti naslouchat 	<ul style="list-style-type: none"> • Zdůrazňovat ‚normálnost‘ smutku, hněvu, pocitu viny, lítosti a dalších bolestných pocitů týkajících se traumatických událostí, které dítě vyjadřuje 	<ul style="list-style-type: none"> • Pomáhat dítěti přijmout, že mohou existovat některé věci, které lidé dělají, nebo některé události v životě, které se dějí, a kterým se nikdy nepodaří plně porozumět a které možná budeme muset přijmout a naučit se ‚s nimi žít‘
<ul style="list-style-type: none"> • Začínat si vytvářet vztah k dítěti 	<ul style="list-style-type: none"> • Zvládnout silné emoce dítěte, např. zármutek, emoční bolest, strach, zmatek, nabídnutím vhodné útěchy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nabízet naději, že věci se mohou měnit, věci se mohou zlepšovat a že posttraumatický růst je možný
<ul style="list-style-type: none"> • Vytvořit jasný a předvídatelný vzorec denních událostí a podpořit tím pocity bezpečí 	<ul style="list-style-type: none"> • Snažit se pochopit příčinu rušivého chování dítěte předtím, než zvolíme/uplatníme jeho důsledky 	
<ul style="list-style-type: none"> • Stanovit jasná pravidla chování vůči vychovatelům a ostatním dětem a uplatňovat je spravedlivě u všech 	<ul style="list-style-type: none"> • Zajistit zvládnání pocitu viny nebo odpovědnosti dítěte za to, co se stalo 	
<ul style="list-style-type: none"> • Nabízet spontánně náklonnost nebo pochvalu 	<ul style="list-style-type: none"> • Chválit dítě za to, že má odvahu mluvit o emočně náročných záležitostech 	
<ul style="list-style-type: none"> • Zařazovat ‚hodnotná setkání‘ s dětmi nebo mladými lidmi 	<ul style="list-style-type: none"> • Být připraven opakovat informaci několikrát, než ji dítě zpracuje 	
<ul style="list-style-type: none"> • Nabízet možnosti, aby dítě získalo kontrolu nad událostmi ve svém životě 		
<ul style="list-style-type: none"> • Sledovat známky úzkosti a stresu (např. vyhýbání se vrstevníkům a vychovatelům, trávení dlouhých časových úseků o samotě, poruchy spánku) 		

Zdroj: Cairnssová (2002)

Tabulka 5.1 | Cairnssová model emoční adaptace, spolu s opatřeními, jež navrhli vychovatelé na podporu dítěte nebo mladého člověka v různých fázích směrem k adaptivnímu emočnímu vývoji

Výhodou modelu Cairnssová je to, že dokáže poskytnout jasný, a přitom pracovaný rámec pro pochopení vývoje od stresu vyvolaného traumatem až ke zotavení, což lze použít při sezeních věnovaných praktickému nácviku a konzultacím s pracovníky, kteří přímo poskytují péči. Třebaže pečlivou diskusi a reflexi vyžadují všechny tři etapy, fáze ‚integrace‘ klade na vychovatele i poradce největší nároky. Z psychologického hlediska je úkolem pomoci dítěti nebo mladému člověku kognitivně zpracovat emoční dopad traumatických událostí a umožnit dítěti najít způsoby, jak se jim přizpůsobit, aby mohly být zařazeny

do jeho kognitivních schémat a dítě mohlo přejít k tomu, aby reagovalo na současně a pozitivnější události. Z pohledu vychovatele je úkolem umožnit dítěti najít emoční vysvětlení pro to, co se stalo, aby dítě mohlo ‚jít dále‘.

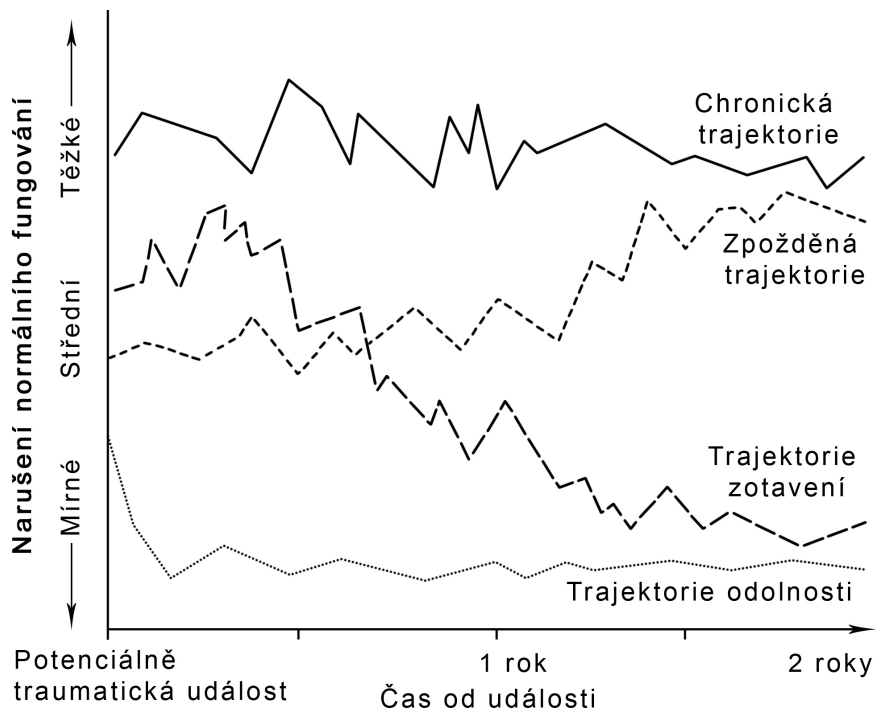
Úkolem psychologického poradce je spojit (mnohdy úctyhodné) znalosti a postřehy vychovatelů týkající se konkrétního dítěte s teorií a výzkumem vycházejícím ze znalostní báze psychologie. Pokud je to provedeno dobře, může být výstupem plán podpory, který je šitý na míru konkrétnímu dítěti v určitém okamžiku, podporuje tvůrčí uplatnění psychologie, a přesto zachovává praktickou a pragmatickou složku, která zajistí, aby rady mohly být aplikovány při každodenních setkáních s tímto dítětem nebo mladým člověkem. Co se týká prevence, může takový plán podpory zabránit vzniku sebepodrývajícího chování a názorů, včetně izolace od ostatních, obviňování sebe sama (např. ‚útek‘ ke zneužívání alkoholu a drog) nebo obviňování jiných osob z odpovědnosti za každodenní problémy, které se objevují.

Vypracování plánu podpory může psychologovi také dát příležitost k tomu, aby upozornil na rozdíl mezi profesionální reakcí a dobře míněnými, ale většinou nijak prospěšnými každodenními prohlášeními jako např. ‚Já vím, jak se cítíš‘ (když přitom nikdo jiný to skutečně vědět nemůže) nebo ‚Teď už je to dobré‘ (když to přitom zjevně dobré není). Dokonce je třeba dbát na to, aby vychovatel neuváženou a netaktní poznámkou situaci nechtěně ještě nezhoršil.

Ústředním bodem modelu ‚autentické vřelosti‘ je uznání individuality každého dítěte nebo mladého člověka: každé dítě je jedinečné, stejně jako jeho reakce na trauma. Prvek adaptivního emočního vývoje jako součást přístupu ‚autentické vřelosti‘ umožňuje funkční, třebaže obecné pochopení procesu změn; je to nabídka postupů, která uvádí přehled pečlivě promyšlených a vybraných možností reakcí vychovatelů nezbytných pro splnění specifických potřeb jednotlivce.

Trajektorie posttraumatické reakce

Je také třeba uznat, že děti a mladí lidé, kteří prožili zásadní negativní životní událost, mohou reagovat různými způsoby. Mnohé z nich jsou těmito událostmi ve svém životě vážně ovlivněny, jiné méně, a u některých dalších, odolnějších jedinců se nemusí projevit žádné zjevné narušení jejich schopnosti fungovat a jsou podle všeho schopni jít dále a čelit novým životním výzvám, jakmile se objeví. Zatímco někteří odborníci se mohou domnívat, že takto snadnou adaptaci lze přičíst na vrub ‚popření‘ nebo ‚opožděné reakci smutku‘ (srov. Middleton a kol., 1996), optimističtější pohled předkládají Bonanno a Mancini (2008), kteří uvádějí argument, že lidské bytosti mají schopnost prospívat i navzdory mimořádně nepříznivým okolnostem a že odolná reakce na potenciálně traumatické události je běžnou reakcí většiny lidí vystavených traumatu.



Obrázek 5.2 | Čtyři možné emoční trajektorie následující po potenciálně traumatické události (Bonanno, 2004)

Tento pohled může být povzbudivý, co se týká budoucích pozitivních výsledků u většiny dětí, které byly vystaveny traumatickým událostem, ale zároveň dokládá složitost těchto otázek, na což Bonanno a Mancini (2008) upozorňují v následujícím dovětku:

[T]ento důkaz odolnosti u dětí obvykle vyžaduje pečlivější a složitější sledování v různých oblastech (např. vztahy s vrstevníky, prospěch ve škole). (s. 371)

Bonanno (2004) nastínil čtyři různé trajektorie následující po potenciálně traumatické události: *chronická trajektorie*, *zpožděná trajektorie*, *trajektorie zotavení* a *trajektorie odolnosti* (viz obrázek 5.2). Naše práce na složce adaptivního emočního vývoje jako součásti tzv. přístupu ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti se vztahuje konkrétně k trajektorii zotavení. Déle trvající narušení normálního fungování, které se často vyskytuje u zpožděné nebo chronické trajektorie, bude vyžadovat podrobnější zkoumání a silnější strategie, které se budou zabývat složitostí reakcí dítěte a dlouhodobými intervencemi. Na druhou stranu, děti

a mladí lidé, jejichž reakce na trauma spadá do trajektorie odolnosti (možná většina?) pravděpodobně bude prospívat dobře v péči, která poskytuje autoritativní výchovu, staví na jejich silných stránkách a podporuje tyto děti a mladé lidi k tomu, aby ze vzdělávacích příležitostí vytěžili co nejvíce.

Důležitou úlohou psychologického poradce je sledovat trajektorie každého dítěte, aby bylo možné zjistit chronické reakce a uvědomit ty, kdo zodpovídají za umístění dítěte do péče, aby chápali význam práce s dítětem nebo mladým člověkem a aby příslušný úřad i nadále sledoval a podporoval pokrok. Jak obrázek 5.2 rovněž ukazuje, pravidelná hodnocení dětí v trajektorii zotavení jsou také důležitá, a to kvůli kontrole možnosti, že dojde k opožděné reakci.

Tvůrcům politik a členům komisí sociální péče o děti obrázek 5.2 také ukazuje špatně chápaný, ale zvláště důležitý rys profesionální péče o nešťastné děti, a sice že typická doba zotavení je jeden až dva roky. Zatímco soudy jsou nuceny dodržovat právní předpisy, které vyžadují, aby pozornost byla věnována primárně potřebám dítěte, je jasné patrné, že místní úřady, které se často potýkají s finančními omezeními, mohou být nuceny dávat prioritu *mnoha* primárním hlediskům. Tyto tlaky mohou vést k nedobrym, a dokonce škodlivým postupům, v nichž není neobvyklé, že místní úřady změni umístění dítěte, často přes odpor ze strany sociálního pracovníka dítěte, aniž věc s dítětem nebo mladým člověkem proberou, a ještě narychlo. K tomuto tématu se vracíme v kapitole 9, v níž vybízíme všechny, kdo se v oblasti veřejné péče pohybují, aby zkoumali, jakým způsobem plní své občanské povinnosti.

Posttraumatický růst

Koncept růstu následujícího po utrpení lze nalézt v mnoha starověkých kulturách a náboženstvích (viz Tedeschi a Calhoun, 1995), zdá se však, že v psychologii mu překvapivě nebyla až donedávna věnována pozornost. Od první světové války se aplikovaná psychologie zaměřila na to, aby lidem pomáhala vyrovnat se s nepříznivými reakcemi na zármutek a trauma a zaměřovala se na zmírňování duševních nemocí; představa, že po protivenstvích by mohl následovat emoční růst, byla většinou opomíjena nebo zmiňována jen jako zajímavá podružnost. Až poměrně nedávno začaly empirické studie přejímat prastarou moudrost a znovu objevovat možnost pomoci klientům pracovat na sobě nad rámec zvládnání, podpořit jejich emoční růst a umožnit jednotlivcům, aby sami uváděli významné změny ve vnímání sebe sama, ve filozofii života a ve vztazích s ostatními po událostech, které jsou považovány za krajně traumatické (Tedeschi, 1999, s. 320–321).

Během posledních deseti let byla tomuto fascinujícímu jevu věnována zvýšená pozornost (viz Joseph a Linley 2008; Linley, 2000; Tedeschi a Calhoun, 1995, 2004). Tito badatelé vnímají posttraumatický stres, k němuž dochází buď

v důsledku jediné události v životě daného člověka, nebo jestliže je dlouhodobě vystaven působení dramatických událostí, jako kontinuum adaptivního chování namísto abnormální reakce, a za předpokladu, že se dokáže propracovat výsledným stresem, existuje reálná možnost, že v jeho životě dojde k pozitivní změně a růstu. Mnoho z těchto prvků růstu se vztahuje k vědecké literatuře na téma odolnosti a pohody, neboť prvek ‚růstu‘ v posttraumatickém stresu může vést k ocenění síly osobnosti, vytvoření soucitu a empatie k druhým a zvýšenému povědomí o dění v každodenním životě.

Tváří v tvář výzvě poskytovat podporu traumatizovaným dětem ve veřejné péči na cestě ke zotavení uvádějí Joseph a Linley (2008), že kognitivně-emoční zpracování, k němuž u dítěte dochází po traumatické události, nejspíše dosáhne jednoho z těchto tří možných výsledků:

1. *Asimilace*: nová informace související s traumatem je vstřebána do stávajících modelů a přesvědčení o světě, například, strategie sebeobviňování může vést k nikterak prospěšnému přesvědčení, že ‚asi mám, co si zasloužím‘. Součástí tohoto nijak prospěšného a odmítavého pohledu na svět často bývá to, že se dítě určitých přesvědčení defenzivně drží, navzdory důkazům o opaku.
2. *Negativní přizpůsobení*: jedná se o přezkoumání a změnu modelů světa a přesvědčení o světě, aby ‚se přizpůsobily‘ informaci související s traumatem. Pokud však (jak tomu je u mnoha dětí ve veřejné péči) prostředí není příznivé a mladý člověk má nízká očekávání ohledně autonomie, kompetence a vztahů, pak tyto faktory mohou vést k ‚negativnímu přizpůsobení‘, přičemž převáží depresivní, beznadějná a bezmocné názory na svět.
3. *Pozitivní přizpůsobení*: stejně jako v případě negativního přizpůsobení se jedná o přezkoumání a změnu modelů světa a přesvědčení o světě, aby ‚se přizpůsobily‘ informaci související s traumatem; významný rozdíl je v tom, že k růstu dojde pouze v případě ‚pozitivního přizpůsobení‘. K tomu, aby převážil tento funkčnější pohled na svět, je potřebné prostředí, které mladé lidi pozitivně podporuje tím, že je povzbuzuje k těsným vztahům, autonomii, pozitivnímu sebepojetí, emoční kompetenci, pocitu sounáležitosti, tedy vlastně ve všech osmi pilířích rodičovství podrobně popsanych v kapitole 3. S tímto růstem přichází vděčnost za život, oceňování vztahů a schopnost žít v přítomném okamžiku (namísto toho, aby člověk upínal veškeré naděje na zázračně proměněnou a zcela odlišnou budoucnost).

Ve svých každodenních setkáních s dětmi a mladými lidmi, kteří usilují o adaptivní emoční vývoj, mohou vychovatelé tento proces pozitivního přizpůsobení podporovat těmito činnostmi:

- pomáhat dětem pochopit, z čeho některé z jejich silných emocí vznikají;
- pomáhat jim budovat víru a důvěru v ostatní lidi;
- pomáhat dětem zabránit tomu, aby si dávaly vinu za některá selhání svých rodičů;
- umožnit jim zvládat vlastní pochybnosti a klást si vysoké ambice;
- stanovit hranice a pomáhat dětem pracovat na tom, aby si samy řídily své učení a chování, a pracovat na svém sebeurčení;
- odosobnění negativních prožitků; například ‚máma se odstěhovala, protože se s tátou prostě nesnesli/už dál nedokázala snášet tátovo násilné chování‘ a naproti tomu ‚máma se odstěhovala, protože už mě neměla ráda‘;
- sebeřízení: například ‚snažil jsem se uklidnit tím, že jsem mluvil sám se sebou, zavolal jsem kamarádovi Chrisovi nebo jsem šel na procházku do parku‘;
- pomáhat dětem vidět některé ‚dobré věci‘, které se v životě dějí, a některé projevy laskavosti a ohleduplnosti od ostatních lidí;
- pomáhat dětem uvědomovat si ‚dobré dny‘ a některé úspěchy.

Posun paradigmatu od současného terapeutického pohledu na posttraumatický stres, který se zaměřuje na problém, navrhují Joseph a Linley (2008), kteří uvádějí tvrzení, že ‚je možné, že stávající terapie traumatu mohou někdy překazit procesy související s růstem‘ (s. 15). Jejich odborné stanovisko, založené na ‚organismické hodnotící teorii‘ předpokládá určitou vnitřní motivaci směrem k růstu, tj. ‚lidé jsou motivováni k pozitivnímu přizpůsobení po traumatu, stejně jako v životě obecně‘ (tamtéž, s. 15).

Růst z nepříznivých okolností může nabídnout alternativní vysvětlení známé studie Jacksonové a Martina (1998), v níž sledovali malou skupinu lidí, kteří vyrostli v náhradní péči a dosáhli úspěchu ve vzdělávání. Studie vycházela z rámce rizika a odolnosti a jako klíčové faktory pozitivnějších životních trajektorií identifikovala schopnost číst v raném věku a úspěch ve vzdělávání; skutečnost, že tyto děti a mladí lidé byli v náhradní péči, přitom potvrzuje, že přestáli odloučení od svých rodičů. V širší studii, která se také zabývala úspěšnými životními trajektoriemi, předložil Eisenstadt (1978) teorii, která přičítá věhlas a genialitu reakci dítěte na smrt jednoho nebo obou rodičů. Eisenstadtovi posloužila *Encyclopaedia Britannica* a *Encyclopaedia Americana* ke zjištění údajů 699 jedinců, kteří v životě dosáhli ve svém oboru věhlasu. Poté se zaměřil na informace o jejich věku v době úmrtí jednoho a poté druhého rodiče a dospěl k závěru, že ‚genialita nebo věhlas podle všeho souvisejí s faktory osiřeni‘ (Eisenstadt, 1978, s. 216).

Takže téma růstu následujícího po protivenstvích je společné jak ‚organismické hodnotící teorii‘ Josepha a Linleyho, tak ‚vysoce úspěšným lidem‘

Jacksonové a Martina i Eisenstadtovým ‚géniům‘. Přestože podporovat děti, které měly v životě zásadní negativní prožitky, stojí obrovské úsilí, mohou být praktické důsledky potenciálního růstu z nepříznivých okolností u dětí ve veřejné péči odborně slibné i osobně motivující. S kvalifikovanou podporou vychovatelů a promyšleným vedením psychologického poradce mohou být strategie pro práci s mladými lidmi navrženy tak, aby vychovatelé dokázali nejen podporovat pozitivní přizpůsobení dětí emočnímu traumatu, ale také jejich pozitivní vývoj v budoucím životě.

Závěrečné poznámky

I když to možná není nový pohled na úděl dětí a mladých lidí ve veřejné péči, opět se ukazuje, že nejprve musíme začít řešit jejich emoční problémy a teprve pak můžeme očekávat, že dosáhnou velkých studijních úspěchů. Podpora vychovatele v adaptivním emočním vývoji prostřednictvím modelu ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti neznamená pomáhat dětem a mladým lidem zapomenout nebo potlačit v sobě dramatické události, ale naopak zahrnuje to, že jim umožní zpracovávat negativní prožitky a pomůže jim zařadit tyto prožitky na jejich místo mezi ostatní životní zkušenosti (pozitivní i negativní).

Podpora potřebná k dosažení tohoto růstu je tak rozmanitá a jedinečná, kolik je dětí a jejich individuálních rozdílů, avšak spojení všech složek tzv. přístupu ‚autentické vřelosti‘ nabízí vychovatelům ucelené teoretické vysvětlení toho, *co* dělat, *proč* to dělat a *co* nedělat. Vychovatelům může také dát určitý podklad a důvěru k tomu, aby napadali nepodložená rozhodnutí, hájili práva dětí svěřených jim do péče, a co je nejdůležitější, aby byli katalyzátorem umožňujícím dítěti začít stoupat vzhůru po vlastní životní dráze.

Význam tohoto procesu obnovy spočívá v tom, že může začít připravovat děti a mladé lidi na řešení nejen problémů, ale také možností samostatného života v dospělosti. Pátrání po smyslu a emoční adaptaci nemusí být snadné, ale nyní existují důkazy nasvědčující tomu, že to není marná snaha a že na konci tohoto procesu je určitá pravděpodobnost stát se komplexnějším a emočně silnějším člověkem.

Čas k zamyšlení

Jestliže správný typ emoční podpory může vést k posttraumatickému *růstu*, neklademe si nerealisticky *nízké* cíle, když se zaměřujeme na to, abychom umožnili dětem a mladým lidem vědět si rady ve světě dospělých?

6 Vzdělávací rozměr

Dospěl jsem k děsivému závěru, že rozhodujícím prvkem ve třídě jsem já sám. Můj osobní přístup vytváří klima, moje denní nálada určuje počasí. Jako učitel mám obrovskou moc udělat studentovi ze života peklo, nebo ho naplnit radostí, mohu být nástrojem mučení nebo zdrojem inspirace. Mohu ponížit nebo rozesmát, ranit nebo léčit. Ve všech situacích je to právě moje reakce, která rozhodne o tom, zda se krize vystupňuje nebo uklidní a zda lidská podstata studenta bude povznesena nebo mu naopak bude upřena.

Haim G. Ginott, 1922–1973, pedagog,
dětský psycholog a psychoterapeut

Poté, co jsme v prvních dvou kapitolách této knihy snesli pádné argumenty ohledně toho, že vláda klade příliš velký důraz na zvýšení dosaženého stupně vzdělání dětí v náhradní péči, a pokračovali stejně naléhavou výzvou za opožděné uznání významu plnění výchovných potřeb dětí a mladých lidí ve veřejné péči a podpory jejich adaptivního emočního vývoje, může se zdát paradoxní věnovat ‚vzdělávacímu rozměru‘ péče o dítě celou kapitolu. Bylo by však závažnou chybou, kdybychom opomněli, jak silně se může vzdělávací proces projevit na zlepšení (nebo někdy zhoršení) osobních, sociálních, studijních a ekonomických výsledků všech dětí, ale především těch, které jsou ve veřejné péči. Naopak ochotně uznáváme, že neúspěch ve vzdělávání příliš často omezuje životní příležitosti, může vést k sociálnímu vyloučení, snižuje jejich vyhlídky na zaměstnání, a vede k odklonu do paralelního světa alkoholu a zneužívání látek, sexuálního vykořisťování a trestné činnosti.

Samozřejmě, že vzdělávací systém poskytuje nejen příležitosti k dosahování studijních výsledků, ale je také mocnou silou pohánějící osobní a sociální rozvoj. Hart a kol. (1996) konstatovali některé méně patrné stránky dynamiky vzdělávacího procesu, když uvedli tvrzení, že pracovníci ve školství pravděpodobně patří k nejspolehlivějším zdrojům kompenzačních vztahů a vzorům pro děti, které ve svém životě jinak neměly dobré vztahy nebo neměly pozitivní dospělý vzor. Dále jsou školy ‚terapeutickým prostředím‘ v tom, že podporují úspěch a dosažení prosociálního vývoje u dětí, a to i případě, že se vyskytují problémy du-

ševního zdraví a rodinné patologie. Ve svém přehledu vzdělávací a ústavní péče uvádí Kendrick (1998) dvě důležité, i když mnohdy přehlížené výhody pozitivní vzdělávací zkušenosti: působí v životě dítěte jako faktory vytvářející silnou odolnost a jako zdroj stability, když je všechno ostatní v životě dítěte nejisté.

Moc vzdělání jako síly, která je pohonem pozitivní změny v životě mladých lidí, rovněž zdůraznili Jacksonová a McParlin (2006), kteří napsali, že ‚každý další stupeň žebříčku vzdělání je spojen se zlepšením v oblasti zdraví, zaměstnanosti, příjmů, bydlení, rodinného života, absence problémů se závislostí a nižším rizikem páchání trestné činnosti‘ (str. 90).

Vysoce kvalitní vzdělání představuje základ proměny života dětí v náhradní péči. Ti, kterým se v oblasti vzdělávání daří, mají vyšší pravděpodobnost, že získají zaměstnání, povedou zdravější život a budou hrát ve společnosti aktivní roli. (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2007, s. 9)

Dosažené vzdělání u dětí a mládeže v náhradní péči

Čtenář je nyní už dobře obeznámen s každoročně opakovanými informacemi o špatných výsledcích, kterých děti a mladí lidé ve veřejné péči dosahují při zkouškách. Z více než šesti tisíc dospívajících, kteří každý rok opouštějí náhradní péči, jich pravděpodobně půjde na vysokou školu nebo bude dále pokračovat ve studiu asi šedesát (Sergeant, 2006), což je zoufale nízký počet oštre kontrastující se 43 procenty celkové populace, jež v současnosti studuje v rámci vyššího školství.

Zpráva Ministerstva pro záležitosti dětí, škol a rodiny (DCSF, 2008a) o ukazatelích dosaženého stupně vzdělání u dětí v náhradní péči nepodává důkazy, které by dávaly do budoucna důvod k optimismu; jeho statistiky dokonce ukázaly, že rozdíl ve výsledcích zkoušek mezi dětmi ve veřejné péči a jejich vrstevníky naopak vlastně *vzrostl* a byly hlášeny tyto neuspokojivé výsledky:

- ve srovnání s 62 procenty všech dětí a mladých lidí dosáhlo dobrých výsledků v testech GCSE (známky 1 až 3) pouze 13 procent mladých lidí ve veřejné péči.
- U dvaceti osmi procent populace dětí v náhradní péči byla konstatována potřeba speciálních vzdělávacích potřeb, což je v kontrastu s necelými třemi procenty všech dětí a mladých lidí v Anglii.
- Více než každé sedmé dítě zameškalo nejméně 25 dnů školní docházky a každé sté dítě bylo ze školní docházky trvale vyloučeno (údaje DCSF (2008b) odhadují, že ze školní docházky je v Anglii trvale vyloučeno 0,2 procenta všech dětí).
- Ve věku 16 let téměř třetina mladých lidí ve státní péči neabsolvovala ani jednu zkoušku GCSE nebo GNVQ (na rozdíl od přibližně 1 procenta z celkové populace).

-
- Snaha podporovat ohrožené žáky versus požadavky dosahování vyšších vzdělávacích výsledků
 - Potřeby jednotlivých žáků versus potřeby školní populace jako celku
 - Rovné příležitosti versus úsilí o vynikající výsledky
 - Rozšíření možností výběru pro žáky obecně versus přesměrování školních zdrojů na podporu znevýhodněných skupin (včetně dětí a mladých lidí ve veřejné péči)
 - Inkluze versus speciální třídy/osnovy
 - Nároky versus očekávané řízení zdrojů
-

Tabulka 6.1 | Některé rozpory, které panují v dnešním systému vzdělávání

Významné vládní iniciativy

Celá jedna kapitola publikace Ministerstva školství a kvalifikace (DfES, 2006) *Care Matters: Transforming the Lives of Children and Young People in Care* (Na péči záleží: Proměna života dětí a mladých lidí v náhradní péči) je věnována poskytování ‚prvotřídního vzdělávání‘ této skupině klientů, v níž se konstatuje, že v důsledku traumatu a dalších problémů, s nimiž se potýkají, jsou tyto děti a mladí lidé ‚v přístupu ke vzdělání v nevýhodě‘. V rámci postupu proti těmto negativním okolnostem je pro populaci dětí v náhradní péči navrhována řada významných vylepšení, mimo jiné: dát místním úřadům pravomoc nařít školám přijmout děti v náhradní péči (i když je škola plně obsazená); vytvořit obecný předpoklad, že děti a mladí lidé v náhradní péči by neměli měnit během desátého a jedenáctého roku školy (pokud to není jasně v jejich nejlepším zájmu); nabídnout nárok na dopravu do školy zdarma, aby děti v náhradní péči mohly zůstat ve stejné škole po umístění do jiného zařízení; poskytovat finanční prostředky, které by školám umožnily nabízet dětem v péči místních úřadů ‚vynikající individuální vzdělávání‘; vytvořit ‚virtuální‘ ředitele pro podporu škol v jejich práci s dětmi v náhradní péči; poskytovat povinné školení pro nové ředitele škol v zařízeních dalšího vzdělávání; a zřizovat předučnovské vzdělávání s cílem pomoci mladým lidem získat dovednosti potřebné k úspěšnému zvládnutí učnovského oboru.

I přes svůj zřejmý potenciál podpory jsou všechny výše uvedené úkoly pouze dalším přílepkiem k dlouhému seznamu požadavků a priorit, které od škol dnešní společnost vyžaduje. Často je možné začlenit taková zlepšení do stávající školské praxe, ale řada těchto požadavků si podle všeho mnohdy vzájemně konkurují a vytváří napětí v systému vzdělávání i v systému školství. Jako podklad k této kapitole věnované vzdělávacímu rozměru jsou v tabulce 6.1 uvedeny některé z těchto rozporů.

Co tedy chybí?

Zvyšování dosaženého vzdělání u dětí v náhradní péči, které tolik zaostávají za dětmi z obecné populace, musí jednoznačně začít ranou intervencí, která může odvrátit domácí násilí, odstranit dopady chudoby na rodiny, vytvářet pozitivní rodičovské dovednosti a zabránit tomu, aby se mladí lidé v systému náhradní péče vůbec ocitli.

Co potřebují děti k podpoře pozitivního kognitivního vývoje a dobrému postoji k učení? Organizace The Ramey Partnership na Alabamské univerzitě v Birminghamu, která je hlavním zastáncem rané intervence, prováděla po více než dvě desetiletí výzkum, který umožnil zdůraznit následující klíčové úkoly rodičovské výchovy: vybízet děti ke zkoumání, poskytovat mentoring při získávání prvních dovedností, oslavovat úspěchy, nacvičovat a rozšiřovat nové dovednosti, chránit před nevhodným odmítáním a poskytovat podnětné a vnímavé vzdělávací prostředí (Ramey a Ramey, 1998).

Bohužel, většina dětí a mladých lidí, kteří vstupují do systému náhradní péče, zažila v minulosti odmítání, zneužívání a zanedbávání, takže raná intervence není v této pozdní fázi řešením. Navíc je pravděpodobné, že budou ve vzdělávání výrazně zaostávat za ostatními ve stejném věku a budou ve třídě potřebovat další pomoc a podporu, což obojí bývá často uznáváno, jak objevila Harkerová a kol. (2003), když zjišťovala to, jak děti vnímaly užitečnou a méně užitečnou podporu ve škole.

Je skutečností, že pro mnoho mladých lidí v náhradní péči je vzdělání ta poslední věc, která jim přijde na mysl: jejich prioritou je přežití a svět je pro ně nepřátelské místo. Teprve tehdy, když se jim dostane pomoci při zvládnutí těchto emočních problémů, začnou mít samy ze sebe dobrý pocit, začne se u nich vytvářet pocit sounáležitosti a může je začít bavit, že svět se stává zajímavým místem plným příležitostí – místem, které mohou zkoumat. V tomto novém stavu myslí nabývají děti, které byly odmítány, zanedbávány a zneužívány, schopnosti a ochoty chopit se vzdělávacích příležitostí.

Co se týká dětí ve veřejné péči, stojí za to znovu opakovat výrok, jehož autorem je Howe (2005):

Čím bezpečněji se děti cítí, tím více mají času, energie a tím větší sklon mají k tomu, aby hledaly porozumění a smysl. Zatímco strach omezuje, bezpečí rozšiřuje rozsah zkoumání. To je důvod, proč je sociální, emoční a kognitivní vývoj zneužívaných a zanedbávaných dětí tak silně ohrožen. Nemají pocit bezpečí, málokdy se uvolní. Strach může být v těchto dětech zakořeněn natolik, že zkoumání světa je slabé, úzkostlivé a sporadické. (s. 3)

I přes jejich nevýhody však existují důkazy z průzkumů, které naznačují, že většina dětí a mladých lidí ve veřejné péči doufá, že ve škole se jim bude dařit.

Děti a mladí lidé v náhradní péči nám říkají, že chtějí vést normální život. Chtějí uspět ve vzdělávání, užívat si celou řadu pozitivních aktivit a dosáhnout úspěšného přechodu do dospělosti. Musíme jim pomoci dosáhnout jejich potenciálu tím, že jim poskytneme vynikající výchovu, vysoce kvalitní vzdělání, příležitost rozvíjet svůj talent a schopnosti a zajistíme jim podporu při přechodu do dospělosti. (Ministerstvo školství a kvalifikace, 2007, s. 5)

Co podporuje úspěch ve vzdělávání?

V posledních deseti nebo více letech se vědci snažili identifikovat některé z rysů systému péče a vzdělávání, které podle všeho snižují studijní příležitosti dětí a mladých lidí v náhradní péči. Jacksonová a McParlin (2006) vymezili některá předvídatelnější omezení, mezi nimiž jsou tato: nízká priorita, kterou otázkám vzdělávání dávají někteří sociální pracovníci; narušená školní docházka v důsledku častého přerazování do jiných zařízení; pravděpodobně snížená očekávání učitelů a sociálních pracovníků; dobře doložené problémy s gramotností u dětí ve veřejné péči; nedostatečný přístup k naučné literatuře a nepříznivé podmínky pro studium (především v ústavní péči); často nízká úroveň vzdělání vychovatelů (s. 92).

Studie Jacksonové a Martina (1998) se zaměřila na malé procento vysoce úspěšných mladých lidí v systému náhradní péče a zjistila, že stupeň dosaženého vzdělání zvyšují následující faktory, které by se všechny jednoznačně měly dostat na seznam podpurných programů všech místních úřadů: stabilita a návaznost vzdělávání; naučit se brzy a plynule číst; mít rodiče nebo vychovatele, kteří oceňují vzdělání jako cestu k lepšímu životu; mít přátele, kteří ve škole dobře prospívají; rozvíjet mimoškolní zájmy a koníčky; setkávat se s významným dospělým, který působí jako důsledný mentor nebo vzor, a chodit pravidelně do školy (s. 578).

Rušivé chování ve třídě

Jak již bylo uvedeno, děti, které prošly velkými traumaty a zážitky měnícími život, nejspíše nebudou schopny přijít do školy, sednout si, otevřít učebnici a pustit se ve třídě do učení. Často lze jejich rušivé chování interpretovat jako přímý a osobní útok proti třídě nebo autoritě učitele předmětu a může to vést k vytvoření začarovaného kruhu, v němž je pro učitele stále obtížnější zachovat profesionální postoj k tomuto chování a projevovat vůči danému dítěti větší pružnost a toleranci. Autoritářské vedení ze strany učitele může paradoxně vést k ještě rušivějšímu chování dítěte nebo mladého člověka, který si může ostřejší reakci učitele vykládat jako ‚nespravedlivou‘ a ‚osobní‘.

Užitečná publikace Ofsted (2005) nazvaná *Managing Challenging Behaviour* (Zvládání problémového chování) navrhuje určitá doporučení, jak školy jakožto organizace a místní úřady mohou podporovat zlepšení výuky, úpravu osnov vhodnou pro zapojení problémovějších žáků a důslednost pracovníků při plnění zvláštních potřeb dětí v náhradní péči. Nicméně, profesní výzva v podobě obtížně zvládnutelného žáka ve třídě vyžaduje a pravděpodobně bude i nadále vyžadovat více než nepřímé vlivy organizační změny; poskytnout učitelům vědomosti a dovednosti pro změnu chování žáka se tak stává prioritním úkolem aplikované psychologie.

Miller (2003) tvrdí, že u lidí existuje v souvislosti se složitými jevy, jako je problémové chování ve třídě, silná tendence k atribuci. Nejčastěji používané kauzální atribuce učitelů, rodičů a žáků, které zjistily Millerovy studie, lze shrnout takto:

- Učitelé přisuzují problémové chování žáků především *dětem samotným* (například potřeba chvály, odmítání společenských norem, tělesné/zdravotní problémy atd.) nebo *nepříznivým rodinným faktorům* (např. zvládání dětí rodiči, násilí v rodině atd.).
- Rodiče přisuzují problémové chování žáků *nespravedlivému jednání učitelů* (např. že si na určité žáky zasednou, nespravedlivě je obviňují a nenaslouhají jim) a *zranitelnosti žáka* (např. vlivům vrstevníků a nepříznivým rodinným faktorům).
- Žáci přisuzují problémové chování jiných žáků *nespravedlivému jednání učitelů a zranitelnosti žáků* (tamtéž, s. 143).

Důležitým bodem, který Miller dále konstatuje ohledně těchto různých náhledů vysvětlujících chování dětí a mladých lidí ve škole, je jejich vnímaná míra zvládnutelnosti. Jestliže učitelé vnímají obtížné a problémové chování tak, že je v možnostech dítěte je zvládnout, pak je větší pravděpodobnost, že budou mít pro potřeby dítěte pochopení a budou k němu tolerantnější a vstřícnější. Pomoci učitelům jasněji vidět, co je základem takového chování dětí ve veřejné péči, se tedy stává obzvláště důležitým úkolem pro podpurné odborníky, jako jsou psychologové.

Je zřejmé, že sdílení hlubších poznatků o negativních účincích odmítání, zneužívání a zanedbávání (o nichž pojednává kapitola 2) je dobrým výchozím bodem pro zvýšení povědomí učitelů a s tímto záměrem vydala Národní kancelář pro záležitosti dětí (National Children's Bureau) užitečnou brožuru pro učitele, aby jim umožnila pochopit proces vytváření citové vazby a to, jaký vliv může bezpečná a nejistá citová vazba mít na vzdělávání všech dětí, zejména těch, které jsou ve veřejné péči (Ryan, 2006). Podobně učitelé potřebují vědět, že také dysfunkční rané vztahy mají zásadní význam v nervovém vývoji výkonných funkcí prefrontálního laloku, mezi něž patří paměť, vypravování, vyjadřování emocí a stavů myslí, z nichž všechny, jak Greig a kol. (2008) poukázali, jsou pro studijní výsledky a sociální adaptaci zásadní.

-
- neustálé mluvení
 - nenápadné, avšak vytrvalé a vzdorné chování
 - nedostatečná úcta k autoritám
 - používání ‚práv‘ jako zbraně k řízení chování dospělých
 - nízká motivace k učení
 - očekávání, že učení by mělo být vždy snadné a bez námahy
 - neschopnost vyrovnat se s neúspěchem
-

Tabulka 6.2 | Chování žáků, které může upozornit učitele na existenci skrytějších emočních potřeb dítěte nebo mladého člověka

Proto mohou děti a mladí lidé ve veřejné péči nejen zaostávat ve vzdělávání kvůli tomu, že zameškali mnoho dnů nebo byli příliš citově rozrušení na to, aby se soustředili na práci ve třídě, ale mohou mít také nevyrovnaný profil kognitivních schopností, který jim učení ztěžuje.

Z pragmatictějšího pohledu model zvládnání chování, který představuje Dreikurs a kol. (1982) a o kterém pojednává kapitola 4 a publikace Cameron (1998), umožňuje učitelům nahlédnout pod povrch zjevného chování, přemýšlet o zásadním sdělení, které dítě nebo mladý člověk tímto chováním vysílá, a reagovat empatičtěji (viz tabulka 6.2).

Zajistit, aby učitelé hlouběji pochopili vztah mezi negativními ranými prožitky, vzniklou emoční bolestí a zmatkem, náročností prostředí třídy a jejich souvislosti s rušivým chováním, neznamená zbavit žáka jeho odpovědnosti. Je také třeba, aby vychovatelé podporovali právo učitelů učit, právo studentů učit se, právo každého na fyzickou a psychickou bezpečnost a právo každého na důstojné a uctivé jednání (srov. Hook a Vass, 2004). Ukázka takové podpory je uvedena formou výňatku z poradenského sezení v příkladu 6.1.

Jak už bylo uvedeno dříve, školní prospěch mladých lidí v ústavní péči je často slabý, a třebaže pravděpodobnou příčinou je významný faktor odmítání, zneužívání, zanedbávání a dalších negativních prožitků z doby před umístěním do péče, další související faktory budou pravděpodobně důsledkem nízkých očekávání vychovatelů, nedostatečné návaznosti vzdělávání, minimální výměny informací mezi domovem a školou a minimálního společného plánování. Všechna tato často neúmyslná omezení mají významné důsledky pro zlepšení a zacelení stávajících mezer v systémech vzdělávání a sociální péče.

Vychovatele a pěstouny je třeba upozorňovat na to, jaký přínos má vzdělání, když dětem a mladým lidem ve veřejné péči poskytuje tolik potřebné příležitosti k tomu, aby zažívali úspěch, získávali sebevědomí a zvyšovali své životní možnosti a příležitosti. (Přehled správných postupů v oblasti vzdělávání dětí v ústavní péči viz Gallagher a kol., 2004.)

Příklad 6.1 Poznámky k poradenskému sezení s vychovatelem ohledně opatření při výuce Jona

Tyto poznámky se netýkají konkrétního mladého člověka, ale jsou souhrnem složeným z případů několika dětí.

Problém: Vychovatelé, kteří každý den doprovázejí Jona na jeho šedesátiminutovou domácí výuku s paní Smithovou, uváděli, že jeho chování během této hodiny je velmi rušivé a že je na paní Smithovou bezdůvodně hrubý.

Pravděpodobné přispívající faktory: má potíže klidně sedět, omezená koncentrace, potíže s učením obecně, důsledky vзору v násilně se chovajícím starším bratřovi v jeho předchozím domácím prostředí a hned pramenící z odloučení od svých tří bratrů a svého pejska Gnasher.

Dohodnutá opatření pracovníků ke zvládnutí tohoto problému

1. Revidovat vztah Jona a paní Smithové

Jonův hlavní vychovatel Arthur probere s paní Smithovou následující otázky:

- Jak podle vás nynější hodiny s Jonem probíhají?
- Jaké věci jdou podle vás dobře?
- Jaké důležité prvky na těchto hodinách scházejí?
- Jak mohou vychovatelé vás a Jona více podpořit?
- Jaké věci se nedaří?

2. Dohodnout nový formát těchto hodin

Jelikož doba, kdy se Jono věnuje úkolu, je poměrně krátká, mohl by být vhodnější následující vzorový rozvrh hodiny:

- Pětiminutový blok na zklidnění.
- Patnáctiminutový blok soustavné školní práce s pomocí mentora.
- Pětiminutový blok věnovaný rozhovoru o úkolu, který Jono právě dokončil, a tomu, jak snadný nebo obtížný pro něj byl.
- Krátká přestávka, která může zahrnovat nějakou činnost (např. desková hra), do níž se může zapojit přítomný vychovatel.
- Další patnáctiminutový blok práce s pomocí mentora a zopakování.
- Krátký ‚pozitivní závěr‘ včetně sdělení ‚těším se na zítřejší hodinu‘.

Arthur (Jonův hlavní vychovatel) sestaví pro Jona motivační plán a bude se snažit Jona zapojit do návrhu/vypracování tohoto plánu.

Pokud je to možné, měli by Jona doprovázet na jeho domácí výuku vždy jeden nebo dva vychovatelé.

3. Společné hodiny výuky s dalším dítětem

- Zvážit možnost uspořádat po krátké období společné hodiny Jona a Sally (která také chodí na domácí hodiny hned vedle).
- Jonův hlavní vychovatel se pokusí sladit určitou část výuky, která probíhá v odpolední škole, kam Jono chodí, s dopolední hodinou domácí výuky.
- Vystavit některé nejpovedenější výsledky Jonovy práce v jídelně.

4. Stanovit očekávání pro chování během hodiny

Arthur ve vhodnou chvíli promluví s Jonem o jeho chování v hodině u paní Smithové, o jejím právu na zdvořilé jednání a o tom, že i když si to Jono možná těžko uvědomuje, ráda mu pomáhá a dál ho bude učit, protože pomáhat mu v učení bude pro Jona v dospělosti příliš důležité, než aby ji jeho chování od výuky teď odradilo.

Vytváření odolnosti

Dosud byl důraz kladen na to, jak zlepšit přesvědčení, postoje a ambice učitelů a vychovatelů, aby dokázali pochopit a zvládat rušivé, antisociální, někdy agresivní a příležitostně násilné chování dětí a mladých lidí ve veřejné péči. Existuje však další a podceňovaná složka vzdělávacího rozměru, a sice jeho přínos ke zvyšování sebeúcty, pohody a sociální kompetence.

V kapitole 4 jsme pojednali o významu odolnosti jakožto faktoru s výrazným vlivem na život lidí. Vysoká míra odolnosti umožňuje lidem nejen snášet životní protivenství, ale vyrovnat se s nimi a zvládat je: zatímco zranitelnost lze vnímat jako náchylnost jedince k tomu, že jej negativní prožitky srazí na kolena, odolnost je naopak schopnost postavit se na nohy, oprášit se a začít znovu! Není pochyb o tom, že dění ve třídě a v širším školním prostředí může významně přispět k rozvoji odolnosti dětí a mladých lidí. Po rodinném prostředí jsou vlastně školy pravděpodobně druhým nejúčinnějším prostředím pro získávání dovedností nezávislosti, podporu self-efficacy (vnímané osobní účinnosti) a rozvoj dovedností řešení problémů dětí a mladých lidí, zejména těch, kteří zažili negativní životní události. (Pojednání o přínosu pedagogické psychologie v posilování odolnosti dětí v náhradní péči viz Dent a Cameron, 2003, a tabulka 6.3 uvádějící přehled některých učitelů navrhovaných nenáročných strategií vytváření školního prostředí, které je k žákům přívětivější, více je oceňuje a zvyšuje jejich odolnost.) V obou těchto oblastech může mít důležitou úlohu podpůrný pedagogický asistent, jak popsal Burton (2008), svými nepřímými, ale důležitými všestrannými rozvojovými činnostmi.

-
- družiny pro vypracovávání domácích úkolů
 - povzbuzovat přátelství mezi ohroženými dětmi a jejich úspěšnými vrstevníky
 - všimnout si nadání a přirozených dovedností, např. kreslení, zpěv, tanec, dramatické dovednosti, schopnost hry, koníčky, zájmy, atd. a podporovat je
 - umožnit dítěti nebo mladému člověku rozvíjet strategie pro efektivní zvládnání potenciálních ohnisek konfliktu, jako je šikana a nadávky, upozorňování na sebe před učitelem; naučit se omluvě, naučit se asertivně říci „ne“, pochválit práci ostatních žáků, a vyhnout se označení „šprt“ atd.
 - dávat zpětnou vazbu v poměru tří kladných poznámek na každou poznámku sdělující nutnost zlepšení
 - požadovat od dítěte, aby přemýšlelo o dovednostech a znalostech, které využilo při úspěšném plnění úkolu ve třídě nebo při plnění domácího úkolu
 - chválit nevtíravě (zejména v případě žáků středoškolského věku)
-

Tabulka 6.3 | Některé příklady malých, ale důležitých změn zvyšujících odolnost, které by bylo možné do škol nebo tříd zavést

Pro skupiny zranitelných nebo ohrožených dětí a mládeže je program *Bounce Back* (Odraž se) (McGrath a Noble, 2003) dobrým příkladem přístupu založeného na osnově výuky odolnosti a pohody, která má psychologickou oporu a zaměřuje se na osobní dovednosti a hodnoty odolnosti, jež lze vyučovat, a to:

- prosociální hodnoty, jako je spolupráce, spravedlnost, podpora a starost o druhé;
- optimistické myšlení, včetně uplatňování humoru jako nástroje pro zvládnání situací;
- prospěšné myšlení;
- dovednosti, které vedou k dosažení cíle, včetně plánování, organizování, sebekázně, sebereflexe a řešení problémů;
- dovednosti pro chápání a zvládnání emocí;
- sociální dovednosti.

Je zajímavé, že sebekázeň se ukazuje jako zvláště důležitý faktor odolnosti, a uvádí se tvrzení, že tento faktor může předpovídat budoucí studijní úspěch efektivněji než schopnosti kognitivní (srov. Duckworth a Seligman, 2005). K těmto příkladům sebekázně patří schopnost dětí dodržovat pravidla a vyhýbat se impulzivnímu jednání a přijímání bezprostředních odměn, což později přináší uspokojení.

Některé méně patrné možnosti podpory

Ve velkých organizacích, jako jsou školy, je často obtížné vytvořit *pocit sounáležitosti* potřebný k tomu, aby se žáci s danou školou ztotožnili (Goodenow, 1993; McNeeley a kol., 2002), je to však důležitý rozměr školního života pro všechny žáky, a zvláště důležitý je u dětí a mládeže ve veřejné péči, kteří možná nikdy nezažili pocit sounáležitosti s nějakou skupinou nebo organizací. Pocit sounáležitosti je základní lidská potřeba, a přece dnes mnoho dětí a mladých lidí má zřejmě jen slabý pocit, že patří do místa, obce nebo země, kde žijí, a mnohdy tak mohou sklouznout do nějaké party nebo gangu, které tuto potřebu dokáží naplnit.

Stále více důkazů nasvědčuje tomu, že pokud dospívající cítí, že lidé v jejich škole o ně pečují, a pokud se cítí být součástí své školy, je méně pravděpodobné, že začnou užívat látky, zapojí se do násilí nebo zahájí sexuální aktivitu v raném věku. (McNeely a kol., 2002, s. 138)

McLaughlin (2007) studoval pocit sounáležitosti se školou z pohledu studentů a zjistil tyto charakteristiky:

- pocit, že jsou oceňováni jako jednotlivci
- pocit, že jsou přijímáni a součástí celku
- prožitek osobního úspěchu
- pocit, že jsou zapojeni a že jim někdo naslouchá
- prožitek smysluplné výuky a učení
- chápání školy jako organizace a ztotožnění se s ní (faktor shody)
- pocit osobní účinnosti, tj. že věci se vyvíjejí k lepšímu

Tyto faktory, díky nimž se mohou mladí lidé blíže ztotožnit se školou jako organizací a snáze přijmout za své záměry a očekávání pracovníků školy, mohou posloužit jako program organizační změny, která by mohla nejen vytvořit pro studenty podnětné a přívětivé sociální prostředí, ale také pomáhají vytvářet mezi studenty a učiteli vztahy, které přinášejí uspokojení oběma skupinám.

Přestože negativní postoje pedagogů k některým dětem a mladým lidem v náhradní péči mohou být pochopitelné, nejenže na straně učitele snižují očekávání dobrého chování, ale také pravděpodobně zastírají nadání a přednosti dítěte. Seligman (2002) se domnívá, že každý člověk má několik *charakteristických silných stránek* představujících výrazné rysy, které člověk sám vědomě má, připomíná si je a (pokud může) zahrnuje do každodenních činností, jako je práce, láska, hra, vztahy a rodičovství. Ačkoli charakteristické silné stránky byly původně popsány s ohledem na dospělé, Katherine Dahlsgaardová, která se na Seligmanově výzkumu podílela, uskutečnila „průzkum silných stránek dětí“ (viz Seligman, 2002, s. 231–244).

Úplný seznam charakteristických silných stránek (v němž se objevují předvídatelné položky jako touha učit se, spravedlnost, humor a nadšení) lze nalézt v Seligmanově knize; k těm méně předvídatelným, jež se mohou vztahovat zejména na děti ve veřejné péči, pak patří tyto:

- *Zvídavost a zájem o svět.* Zvídavý zájem o svět znamená otevřenost vůči zkušenostem a pružnost v záležitostech, které ne vždy odpovídají našim předem vytvořeným názorům. Zvídaví lidé dvojznačnost nejen pouze snášejí; líbí se jim a láká je.
- *Praktické myšlení.* Promyšlení věcí a nahlížení na ně ze všech stran.
- *Odvaha* (zahrnuje jak morální odvahu, tak psychickou odvahu).
- Bezúhonnost a čestnost, laskavost a velkorysost, věrnost a týmová práce.
- *Uvážlivost* (neříkat neuváženě věci, kterých by později mohl člověk litovat).
- *Vděčnost* (být si vědom toho dobrého, co se přihodí, a nikdy to nebrat jako samozřejmost).
- *Duchovno a smysl života.*

Jakmile člověk najde a přisvojí si své charakteristické silné stránky, radí Seligman při jejich uplatňování zvážit, jakým způsobem a v jakém kontextu je lze v každodenním životě použít. Vzhledem k tomu, jak snadno mladí lidé používají informační technologie, bude pro ně vyplnění dotazníku zjišťujícího jejich charakteristické silné stránky nejspíše lákadlem (na adrese www.authenticappiness.sas.upenn.edu). Následná diskuse však bude pravděpodobně nejpřínosnější, pokud k ní dojde mezi učitelem, vychovatelem a dítětem nebo mladým člověkem samým.

Třebaže Banks a Woolfson (2008) připomínají význam očekávání učitelů, poukazují také na silný vliv *toho, čemu dítě samo připisuje svůj zdar a nezdar* ve škole, na jeho studijní úspěchy a na školu: děti s pevně danými, zažitými a neměnnými atribucemi (jako např. ‚já prostě v matematice nikdy dobrý nebudu‘) mají tendenci k horšímu prospěchu než děti s pozitivními atribucemi. Jednou z méně patrných schopností, kterou vynikají vysoce úspěšní učitelé, je to, jak dokáží podporovat rozvoj pozitivních, ale zároveň realistických atribucí úspěchu a nenásilně zpochybňovat negativní atribuce.

Závěrečné poznámky

Úřad zdravotní osvěty (HEA, 1997) definoval dušení zdraví jako ‚emocionální a duchovní nezlomnost, která nám umožňuje užívat života a přežít bolest, zklamání a smutek. Je to pozitivní pocit pohody a základní víra v důstojnost a hodnotu nás samých a ostatních‘ (s. 7). V objektivnějším vyjádření je ‚duševně

zdravý jedinec' popsán v definici Nadace pro duševní zdraví (Mental Health Foundation, 1999) jako člověk, který dokáže splnit tyto složité životní úkoly:

- rozvíjet svou emoční, tvůrčí, intelektuální a duchovní stránku; iniciovat, rozvíjet a udržovat vzájemně uspokojivé osobní vztahy; čelit problémům, řešit je a učit se z nich; mít sebedůvěru a být asertivní; být si vědom druhých a umět se vcítit do jejich pocitů;
- umět být o samotě a užívat si samotu;
- hrát si a bavit se;
- smát se, a to sobě i světu.

Naše duševní zdraví ovlivňuje, jak myslíme, cítíme, vážíme si sami sebe, vážíme si ostatních lidí, a přerušuje to, co se děje vně i uvnitř našich domovů. Po domácím prostředí je vzdělání pravděpodobně druhým nejvýznamnějším vlivem podporujícím pozitivní rozvoj všech dětí a pro některé zranitelnější děti se škola může stát natolik silným faktorem, že jim umožní uvedených kritérií zdravého emočního vývoje dosáhnout.

Čas k zamyšlení

Jak reálné je očekávat, že učitelé vedle podpory studijních úspěchů dětí a mladých lidí vytvoří pocit sounáležitosti, budou dětem pomáhat, aby našly a uplatnily své charakteristické silné stránky, a budou zpochybňovat jejich vlastní omezující atribuce úspěchu a neúspěchu ve škole?

7 Psychologické poradenství a podpora

*Smyslem psychologie je dát nám zcela jinou představu
o věcech, které známe nejlépe.*

Paul Valéry, 1871–1945, francouzský básník,
esejista a kritik

Problémy – jak ty zjevné, tak ty mnohdy skryté –, se kterými se potýkají děti a mladí lidé, již zažili odmítání, zneužívání a zanedbávání, pravděpodobně budou mnohvrstvé, obtížně se rozebírají a nejspíše nebudou mít jednoduchá řešení. Jednou z výhod modelu tzv. ‚autentické vřelosti‘ péče o děti je to, že umožňuje vychovatelům a odborným pracovníkům, kteří je podporují, tuto složitost částečně překonat a vytvořit akční plán, který vychází ze stávajících dovedností vychovatelů, významně se opírá o znalostní bázi psychologie, je podporován odbornou znalostí certifikovaného psychologa a je uzpůsoben k tomu, aby zjistil silné stránky dítěte a stavěl na nich. Takový akční plán je konkrétně navržen tak, aby vyhovoval potřebám daného dítěte v daném časovém okamžiku.

V předchozích kapitolách jsme viděli, jak mohou pilíře rodičovství nabídnout prostředí pro poskytování tolik potřebných prožitků rodičovské výchovy během každodenních setkání s dětmi, zatímco přístup Cairnsové k posttraumatickému stresu zdůraznil význam dlouhodobého pohledu na jejich cestu k emoční adaptaci. Informace a dohodnutá opatření, která se objeví v akčním plánu, mohou zneužívaným a zanedbávaným dětem pomoci k tomu, aby zažívaly pozitivní rodičovství, zabývaly se svými pocity ublížení, viny a hněvu a začaly nacházet emoční zařazení těchto pocitů, což jim umožňuje pokročit v emočním vývoji dále. Spojení prvků rodičovské výchovy a emoční podpory, které tato kniha popisuje, představuje dvě hlavní složky přístupu ‚autentické vřelosti‘ k péči o děti.

K tomu, aby podpořil vychovatele v jejich každodenních setkáních s mnohdy narušenými a znepokojivě se chovajícími dětmi a aby vychovatelům umožnil zvládat některé z těchto problémů, které Schon (1987) popisuje jako ‚chaotické, zmatené, nevědomé a vzpírající se snadné analýze nebo jednoduchému řešení‘,

čerpá své rady každý praktik v oboru dětské psychologie ze sofistikovaného, ale ne vždy zcela zjevného nebo transparentního teoretického zázemí.

Hlavním cílem této kapitoly je popsat, jak může poradce v osobě certifikovaného psychologa pomoci vychovatelům získat hlubší poznatky o nejpravděpodobnějších faktorech, které jsou důvodem těchto emočních, sociálních a behaviorálních problémů, a zvážit vhodné přístupy založené na důkazech při zvládnání těchto problémů, aby vychovatelé byli lépe schopni podporovat děti a dospívající na cestě složitými a někdy děsivými úseky jejich emočního vývoje.

Především se zabýváme mnohdy úctyhodným souborem poznatků, zkušeností a odborných znalostí, které jsou podkladem kvalitního psychologického poradenství, které si vychovatelé nemusejí uvědomovat a které ne vždy psycholog jasně vysvětlí.

Síla psychologie

Psychologický pohled může umožnit vychovatelům, kteří mají s dětmi každodenní přímý kontakt, 'uchopit' komplexní problémové situace a kreativně zvážit možnosti změny. Znalostní báze aplikované psychologie je bohatým zdrojem pojmů, teorií a výzkumu, jež zdatný dětský psychologický poradce může využít k tomu, aby odhalil skryté faktory, které daný problém podněcují nebo dále živí, a umožnil vychovatelům hlouběji pochopit povahu problémové situace a její možná řešení. Těmito způsoby může psychologie potvrzovat, utvářet i zpochybňovat postupy vychovatelů.

Psycholog přináší odlišný úhel pohledu, klade zvláštní typy otázek a používá ověřené intervence a nástroje. Základem tohoto pohledu je na jedné straně vědecká psychologie a na straně druhé závazek používat postupy a vědecké metody založené na důkazech. (*EuroPsychT*, 2001, s. 8)

Model 'autentické vřelosti' poskytuje pevný rámec pro odpovídající zajištění potřeb dětí a mladých lidí ve veřejné péči, jejíž nedílnou součástí je pomoc a poradenství poradce z oboru aplikované psychologie. Staví na podrobné niterné znalosti dítěte, kterou si vychovatel vytvoří, dále ji doplňuje a interpretuje. Spojení znalostní základny vychovatele a psychologa s hlavními složkami modelu, jmenovitě uplatnění pilířů rodičovství, umožňuje vychovateli poskytovat dítěti pozitivní prožitek rodičovské výchovy. Ke klíčovým prvkům procesu označovaného jako 'konzultace' patří model ABC+C managementu chování, adaptivní emoční podpora potřebná v posttraumatickém stresu a pokud možno také prožitky dítěte ze školy.

Konzultace je...

Konzultace byla v odborné literatuře definována mnoha různými způsoby. Například Wagner (2000) chápe tento termín jako ‚dobrovolný přístup bez dohledu na základě spolupráce, jehož cílem je pomoci fungování systému a fungování vzájemně propojených systémů‘ (str. 11). Přístupnější a podloženější definici konzultace vytvořili Sheridan a kol., kteří vnímají proces konzultací jako mezilidské interakce zahrnující ‚proces nepřímého řešení problémů mezi [poradcem] a jednou nebo více [konzultujícími osobami] k řešení záležitostí klienta‘ (Sheridan a kol., 1996, str. 341–342). Přestože tato druhá definice nemusí vystihovat konzultaci v jejích různých podobách, zdůrazňuje společné prvky, jako je řešení problémů a trojstranný vztah mezi poradcem (např. certifikovaným psychologem), konzultující osobou (tj. rodičem, vychovatelem nebo učitelem) a dítětem, které je středem zájmu (např. dítě v péči nebo žák ve třídě). Definice podle Sheridan a kol. výslovně zmiňuje nepřímou povahu podpory ze strany poradce, která je poskytována dítěti prostřednictvím vychovatele (vychovatelů) v přímém kontaktu, a uznává, že proces konzultace stejně jako jeho *výsledek* z pohledu konzultujících osob i z pohledu dětí si zaslouží pravidelné zkoumání.

Důkazní základna pro konzultace

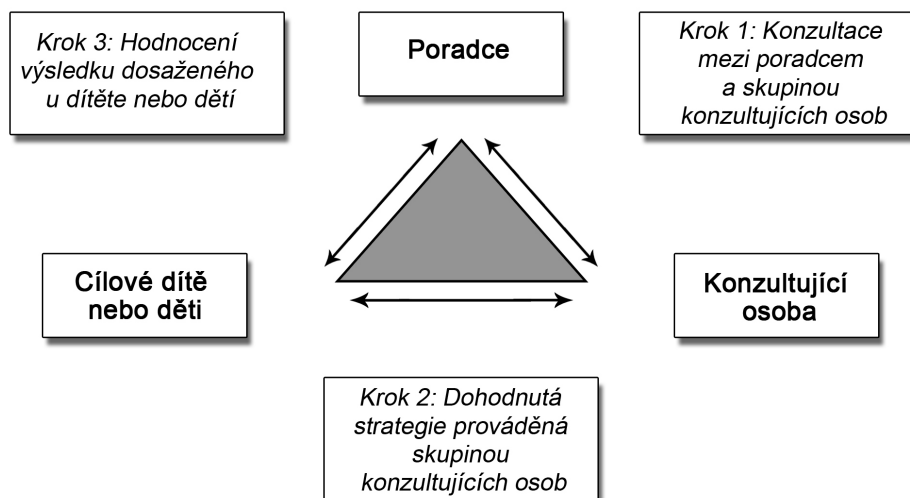
Otázkou ‚jak efektivní jsou konzultace?‘ se zabývala řada amerických přehledových studií a metaanalýz publikovaných výzkumných prací, které se datují do 70. let 20. století. Stejně jako mnoho zdánlivě jednoduchých otázek v psychologii se i tato otázka ukazuje jako ošidná, zejména proto, že účast nejméně tří klíčových osob zapojených do komplexních mezilidských interakcí (viz obr. 7.1) znamená, že rozhodnutí o tom, jaké jsou faktory účinnosti, které by bylo nejvhodnější měřit, jsou výzvou jak pro vědecké pracovníky, tak pro odborníky z praxe (pojednání o některých těchto problémech viz Kennedy a kol., v tisku).

I přes tuto složitost jsou zjištění většiny autorů studií podobná, a to, že společná konzultace ohledně chování je efektivní v celé řadě různých problémových situací a konzultace zůstává velmi slibným přístupem k přizpůsobení aplikované psychologie pro použití v situacích řešení komplexních problémů (srov. Knotek a kol., 2003; Reddy a kol., 2000; Sheridan a kol., 1996; 2001). Graden (2004) vyjádřil názory mnoha autorů, když napsal: ‚význam přijetí modelu poskytování služeb na základě konzultací... které jsou zaměřeny na uspokojování potřeb dětí, rodin a škol... je nesporný‘ (s. 46).

Konzultační proces

Na základě dialogu, který vychází z klientovy osobní znalosti problému a znalostí a dovedností poradce, jsou vytvořeny nové poznatky, příležitosti a možnosti. Tyto možnosti nastávají v důsledku spojení mezi niternou znalostí případu na straně konzultujících osob a znalostmi psychologie a profesní zdatností na straně poradce. V ideálním případě tento dialog vytváří na obou stranách optimismus, posiluje pocit kontroly tam, kde předtím neexistoval, a podporuje pozitivní přesvědčení, že i když problémy lidí nejsou nikdy jednoduché, lidé se mohou zlepšovat a rozvíjet a věci se mohou měnit k lepšímu (srov. Miller a Rollnick, 2002).

V kterékoli z následujících tří etap mohou vzniknout potíže, které mohou mít kladný nebo záporný vliv na úspěch či neúspěch cyklu konzultací.

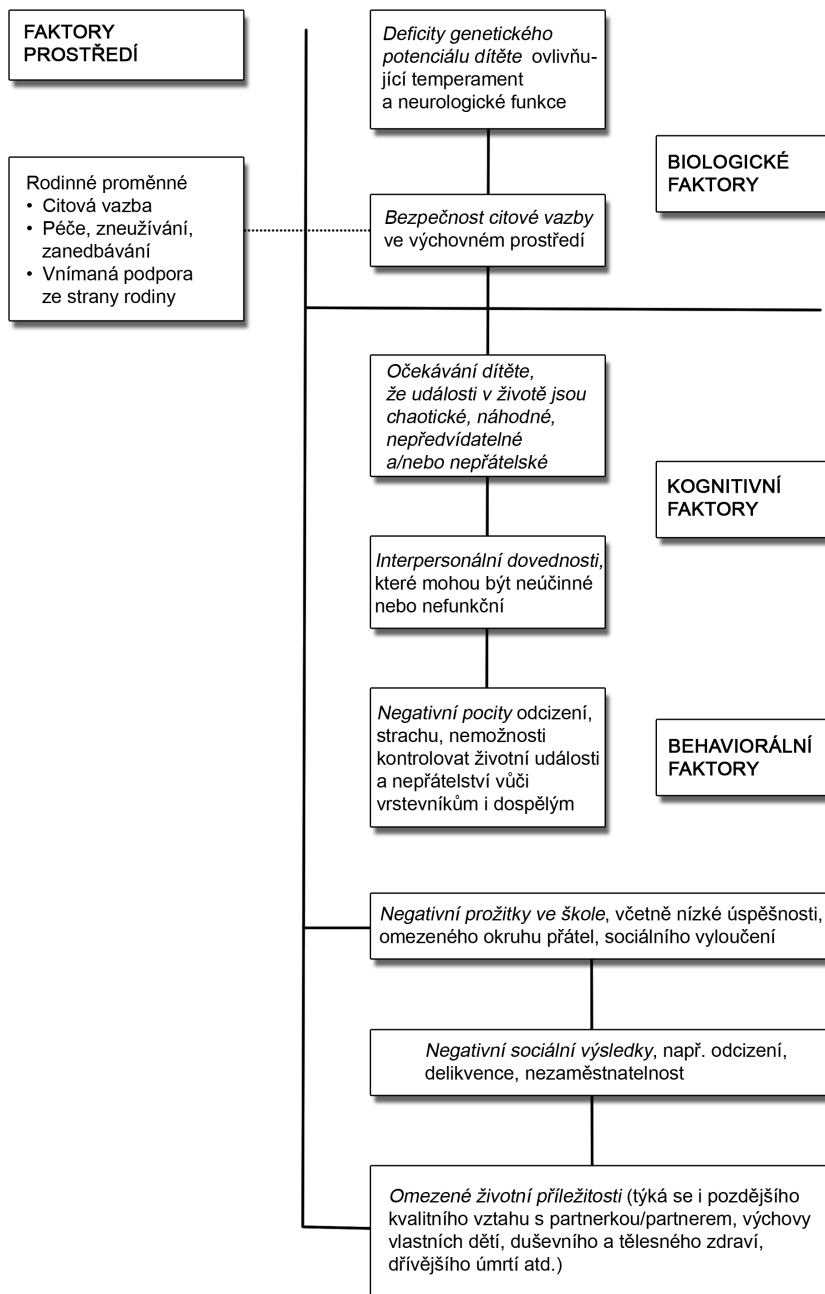


Obrázek 7.1 | Klíčové interakce v rámci procesu konzultace

Jedinečnost této profese nespočívá pouze v dovednostech certifikovaného psychologa při řešení problémů nebo v jeho interpersonálních dovednostech (například získání závazku ke změně): psychology od ostatních lidí pracujících

ve výchovatelských profesích odlišuje kreativní uplatnění psychologického výzkumu a teorie, které utvářejí rozhodování a poskytované poradenství. Tento ‚tvůrčí profesní přístup‘ se opírá o následující charakteristické rysy postupů aplikované psychologie, které nejspíše odlišují pohled certifikovaného psychologa od pohledu ostatních profesních skupin:

1. Přijetí *interaktivního pohledu* na povahu lidských problémů. Například je pravděpodobnější, že problémy jsou způsobeny interakcí mnoha vzájemně se ovlivňujících faktorů, které mohou nastat v rámci osobnosti dítěte, v rámci rodiny, školy nebo okolí, než že by měly jediný původ. (Letný nástin sofistických vysvětlení používaných psychologem viz obr. 7.2, kde je uveden model zranitelnosti dětí a mladých lidí ve veřejné péči s biologickými, kognitivními/afektivními, behaviorálními a environmentálními faktory.)
2. Čerpání ze znalostní báze psychologie s cílem odhalit *ty zprostředkující* nebo *vysvětlující proměnné*, které mohou poskytnout vysvětlení ohledně toho, proč některé události možná souvisejí (např. zprostředkující proměnnou je silný faktor ‚odmítání ze strany rodičů‘, který spojuje rané negativní prožitky dítěte s rušivým chováním ve třídě nebo v prostředí ústavní nebo pěstounské péče).
3. Určení *hlavních rozměrů problémů člověka*. Využití psychologie, zveřejněných výsledků výzkumu i na místě zjištěných údajů k poskytnutí jednoduché, ale praktické mapy interakcí mezi lidmi, faktorů a aspektů jejich životního/učebního prostředí, které mohou problém (problémy) vyvolávat nebo udržovat.
4. Využití informací z oblasti výzkumu a teoretické základny v psychologii k doporučení strategií ke změně, jež jsou *založeny na důkazech*.
5. Podpora inovativních a kreativních způsobů práce, které se nejen opírají o výsledky výzkumu a psychologické teorie, ale které klientům umožní vidět potenciální příležitosti k pozitivní změně.
6. Zajištění toho, aby významní dospělí, například rodiče, vychovatelé, učitelé a další, kteří mají přímý kontakt s dětmi a mládeží, měli přístup k nejrozumnějším nástrojům, jejich vytváření a uplatnění, které jim umožní měřit výsledky u dětí, hodnotit vlastní postupy a podávat důkazy umožňující vnější kontrolu a hodnocení jejich práce.



Obrázek 7.2 | Model interaktivních faktorů zranitelnosti (podle Mortona a Fritha, 1995)

Základní konzultační dovednosti

Jaké jsou některé z odborných dovedností, které tvoří základ konzultační kompetence v aplikované psychologii? Přestože každý seznam, který se pokusí popsat komplexní lidské interakce, bude nejspíše velmi dlouhý, mezi klíčové kompetence budou pravděpodobně patřit některé z těch následujících:

- *Vyjasnění problému.* Zvážení různých pohledů na problém, rozlišení podložených faktů od domněnek, použití otázek v polostrukturovaném rozhovoru, dosažení společné definice problému atd.
- *Znalost organizace, kontextu a kultury,* v níž vychovatelé a pěstouni pracují. Použití informací podložených výzkumem k odhalení některých méně zřejmých charakteristik organizace, jako je plánování pro případ mimořádných událostí, přesvědčení vychovatelů o jejich práci a povaha a míra dostupné podpory vedení.
- *Analýza problému.* Vytvoření možných vysvětlení problému, jejich prověření s pracovníky a výběr nejvýznamnějších faktorů pro diskusi.
- *Řízení skupinového rozhodování a poskytování odborného poradenství.* Použití dovedností, jako je aktivní naslouchání, vzájemné zapojení a udělování slova, umožňujících fungovat jako prostředník při řešení problému ve spolupráci s konzultujícími osobami (například skupinou pěstounů nebo poskytovatelů ústavní péče). Dále uplatňování odborných znalostí a zkušeností a nabídka fundovaného poradenství v případě potřeby.
- *Pozitivní přeformulování problému.* Pokud je to nezbytné, pomoc konzultujícím osobám odhlédnout od běžně zastávaných pohledů na problémy, které vyplývají především z vnitřních deficitů dítěte nebo mladého člověka (a proto je těžké s nimi nějak výrazněji pohnout) k více kontextově cílenému zvážení dovedností, silných stránek a dalších předností dítěte, očekávání a přesvědčení vychovatelů a možných faktorů v životním a vzdělávacím prostředí dítěte, které mohou problém (problémy) vyvolávat nebo udržovat.
- *Žoládání problémů.* Zajištění toho, aby se rozhodnutí a dohodnutá opatření řídila nejlepšími možnými důkazy ze znalostní báze psychologie.
- *Žpětná vazba a sebereflexe.* Umožnit vychovatelům vidět jasné spojení mezi psychologií a řešením problémů, zaujmout konstruktivně kritické stanovisko a pomáhat skupině uplatňovat proces sebereflexe.

Další podrobnosti o těchto specifických odborných znalostech, které tvoří základ konzultační kompetence v oblasti pedagogické a dětské psychologie, lze nalézt v publikaci Kennedy a kol. (v tisku).

Konzultace a přístup tzv. ‚autentické vřelosti‘

Pravidelné psychologické konzultace umožňují vychovatelům hlouběji pochopit potřeby dítěte a pracovat společně s poradcem na poskytování nejlepší možné podpory v určitém časovém okamžiku. Vedle výběru vhodných výchovných aktivit z osmi pilířů rodičovství a vedle toho, že nechává dítě vidět a cítit, že je o ně pečováno, vychází model tzv. ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti dále z nutnosti dalšího vzdělávání a psychologické podpory vychovatelů, aby hlouběji chápali emoční a kognitivní procesy, které probíhají v obdobích, kdy se děti propracovávají bolestnými prožitky a adaptují se na ně.

Aby vychovatelé v zařízeních ústavní péče a pěstouni poskytovali dětem promyšlenou péči, je nezbytné pochopit proces posttraumatického stresu, a to platí zejména v případě dítěte, jehož chování může být vnímáno jako záměrně mstivé a ubližující a které často odmítá projevy laskavosti, náklonnosti a dobrého úmyslu ze strany vychovatele nebo vrstevníků, pohrdá jimi a zneužívá je. (Protokol pro konzultaci v rámci přístupu tzv. ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti lze nalézt na obrázku 7.3.)

Z pohledu skupiny vychovatelů může konzultace přinášet odborné ocenění, během něhož jsou jejich praktické postupy potvrzeny, validovány nebo naopak zpochybněny. Jakmile se vytvoří kultura vzájemné důvěry, je vítáno jak uznání dobré praxe, tak návrhy ke zlepšení práce, jelikož konzultace podporuje rozvoj přístupů, které budou pro dítě nejvíce prospěšné. Vychovatelé dokonce uváděli, že v případě zvláště těžkých období v péči o dítě se může vstup psychologa stát jakýmsi záchranným lanem pro ty, kdo den co den čelí extrémnímu chování, jež často vychází z bolestných vzpomínek a neodbytných myšlenek dětí. Přestože někdy postačí už to, že vychovatelé mají možnost sdílet své frustrace a úzkosti s účastným týmem a poradcem, častěji se stává, že konzultační sezení dostanou čerstvý impuls díky novým úhlům pohledu, alternativním vysvětlením, postřehům a strategiím, které inspirují, motivují a upravují další směřování.

(1) Diskuse o velkých i skromných úspěších dosažených vychovateli od posledního konzultačního sezení	Asi 5 minut.	
(2) Aktuální informace o dítěti nebo dospívajícím projednávaném výše, včetně pohledu dítěte nebo dospívajícího na jeho pokrok nebo naopak	Asi 5 minut.	
(3) Diskuse o problémech zvládnání nově vybraného dítěte (pokud jsou)	Asi 15 minut.	
<ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika dítěte nebo mladého člověka • Stručný přehled problému (problémů) dítěte a diskuse o působících faktorech ABC+C • Změna klíčových faktorů ABC a učení novým dovednostem +C • Dohodnuté akční strategie vedení a podpory • Plán provádění, monitorování a hodnocení • Shrnutí dohodnutých opatření 		
(4) Projednání a vymezení současných výchovných potřeb dítěte (pomocí seznamu „pilířů rodičovství“ a výběru z nabídky podpůrných činností vychovatelů)		Asi 5 minut.
(5) Projednání a vymezení posttraumatických emočních potřeb dítěte (pomocí modelu adaptivního emočního vývoje a zařazení vybraných položek z nabídky podpůrných činností vychovatelů)		Asi 10 minut.
(6) Diskuse o přednostech a talentu dítěte a zvážení možností učení, které z těchto silných stránek vyplývají		Asi 5 minut.
(7) Shrnutí a záznam dohodnutých opatření vychovatelů nebo poradce	Asi 5 minut.	
(8) Provedení metaanalýzy sezení. Diskuse o postupu konzultačního sezení a zvážení jeho přínosů a oblastí, které lze zlepšit	Asi 5 minut.	
Celkový čas = přibližně 1 hodina		

Obrázek 7.3 | Protokol konzultačního sezení s týmem vychovatelů nebo pěstounů

Každá skupinová konzultace s vychovateli se značně liší od běžnějšího, tradičního psychoterapeutického sezení. Během konzultace v rámci tzv. přístupu „autentické vřelosti“ se zaměřujeme na kontext, v němž má dítě nebo mladý člověk potíže, a probíhá neustálý dialog mezi dospělými v přímém a nepřímém kontaktu s dítětem, přičemž hlavní podpora dítěte pochází od lidí, kteří jsou přímo s dítětem, a ne od terapeutů z klinického prostředí (pojednání o této problematice viz Dent a Golding, 2006). Vychovatelé v ústavěch a pěstouni mají ideální možnost pracovat na adaptivním emočním vývoji, a to poskytováním příslušných doporučení a pozitivních prožitků, které mohou pomoci v procesu kognitivní rekonstrukce, protože příležitosti k poskytování terapeutických prožitků se často a přirozeně vyskytují při každodenních setkáních, například když dítě nebo mladý člověk hledají útěchu, informace, emoční úlevu nebo se snaží něčemu porozumět.

Na ukázkou toho, jak uvedené funguje v praxi, je v příkladu 7.1 uveden přepis poznámek z konzultačního sezení. Ten obsahuje přehled o dohodnutých

opatřeních ve všech hlavních složkách přístupu tzv. ‚autentické vřelosti‘ – managementu chování, výchovných činností vychovatelů, dohodnutých strategií podpory adaptivního emočního vývoje dítěte a činností, které mají dítěti pomoci využít jeho silné stránky. Jelikož je toto shrnutí živým a pracovním dokumentem, který obsahuje dohodnutá opatření ze strany vychovatelů a subjektů zapojených do individuálního plánu péče, měla by se zpráva v ideálním případě dostat do rukou vychovatelů už několik hodin po konzultaci. Vedení organizace poskytující péči nebo dětského domova má dva prioritní úkoly: zajistit, aby (1) zpráva byla všem vychovatelům k dispozici a (2) organizační struktura byla taková, aby podporovala aktivity doporučené vychovateli.

Příklad 7.1 Poznámky ke konzultačnímu sezení s vychovateli ohledně Ity

Tyto poznámky se netýkají konkrétního mladého člověka, ale jsou souhrnem složeným z případů několika dětí.



Pilíře rodičovství

Psychologie pro život

Poznámky z konzultace v Hogwartově dětském domově

Diskusní sezení ohledně Ity

Hlavní vychovatelka: Chris

(a) ***Aktuální informace ohledně dítěte projednávané na posledním konzultačním sezení:*** strategie managementu chování ve třídě dohodnutá na posledním sezení začíná fungovat, ale Ita stále ještě potřebuje ve třídě vychovatelku, aby neobtěžovala ostatní žáky. Ita výrazně zlepšila kvalitu své práce a její nová učitelka matematiky říká, že pololetní písemná práce se jí povedla.

Opatření: přezkoumat po velikonočních prázdninách.

(b) ***Shrnutí pokroku Ity:*** Ita je atraktivní a temperamentní třináctiletá dívka, která má ve škole i doma mnoho blízkých přátel. Je empatická k vychovatelům a laskavá k ostatním dětem v domově, zejména k těm mladším. Její práce ve škole je na vysoké úrovni, sama si dělá úkoly bez pobízení a je obecně považována za výbornou žákyňu.

Problémové chování: sexualizované chování, např. flirtování, nevhodný výběr oblečení a nevhodné pohledy na muže.

Obecně platí, že Ita v dětském domově a v místní škole prospívá dobře; vychovatelům však dělá čím dál větší starost její sexualizované chování. Některé z jejích smyšlených, zato živých popisů jejího chování vůči ‚klukům‘ a její neskrývané a nevhodné vyhledávání vztahu může být důsledkem nezralosti a vzorů, které zažila ve své rodině. Bylo zmíněno, že nejlepší strategií vůči takovému fantazijnímu chování často bývá nezpochybňovat je, ale vyzvat Itu, aby uvažovala o alternativních plánech na víkend apod.

Dohodnutá opatření ohledně sexualizovanému chování – pevné a rozhodné sdělení Itě:

- „Myslím si, že není vhodné jít ven v oblečení, které sis vybrala. Možná máš dobrý pocit z toho, jak vypadáš, ale ostatní lidé tě mohou vidět jinak. Pojdme si promluvit o tom, co svým oblečením říkáš a co bys chtěla říkat.“
- „Je z tebe nesvůj. Přemýšlej chvíli o tom, co svým oblečením říkáš... co si podle tebe o tobě myslí on?“

Bylo konstatováno, že zaměstnanci jednají s Itou ‚otevřeně a přímo‘, když s ní diskutují o jejím sexualizovaném chování, a že v tomto případě je to vhodná strategie.

Rovněž bylo zopakováno, že dobré základní pravidlo ohledně prohlášení dospívajících typu ‚je mi to fuk‘ je brát je jako projevy siláctví/nezralosti/snahy zachovat si tvář, a ne jako skutečná prohlášení... jinak řečeno, vychovatelé by měli vytrvat!

(c) **Výchovné potřeby Ity:** Pilíř rodičovství, který byl pro Itu vybrán jako prioritní v tomto okamžiku a který se zabývá nejproblematictějšími chováními, tedy *osobní a společenská odpovědnost*, je pilířem č. 8. Projednávaná opatření na podporu tohoto pilíře ze strany vychovatelů lze shrnout takto:

- Diskutovat s Itou o vztazích (pracovních, přátelských, sexuálních atd.)
- Pomoci Itě přemýšlet o jejích budoucích ambicích

(d) **Zpracování posttraumatického stresu.** V úvahu byly vzaty některé prožitky zneužívání v raném dětství Ity. Bylo dosaženo shody v tom, že Ita nyní přechází v modelu Cairnsové do fáze ‚adaptace‘. Klíčové činnosti vychovatelů potřebné pro podporu sociální propojenosti a vímané osobní účinnosti byly dohodou stanoveny takto:

- Připomínat Itě oblasti, v nichž může události ve svém životě řídit. Pomáhat Itě přijmout některé z životních změn, kterými prošla.

- Vychovatelé v dětském domově by měli zdůrazňovat to, jak je důležité konzistentně se držet svých rozhodnutí, zmiňovat dlouhodobé výhody toho, když člověk dotahuje věci do konce, a pomáhat Itě ‚vytrvat‘.
- Jedním z úkolů pro všechny vychovatele je přijmout ‚rodičovskou úlohu‘ a motivovat Itu zdůrazňováním toho, že dospívá a je dost velká na to, aby se uměla rozhodnout.

(e) Rozvoj charakteristických silných stránek.

- Ita k dnešnímu dni složila všechny závěrečné zkoušky a mohla by absolvovat maturitní zkoušku ze zeměpisu dříve než ostatní spolužáci.
- Ita má ráda gymnastiku a irské tance.

Bude určena jedna vychovatelka, která bude dohlížet nad tím, jak Ita a její dva vrstevníci plní domácí úkoly.

Bod k zamyšlení:

Ita se pravděpodobně bude čím dál více zabývat vzhledem svého těla, částečně kvůli tomu, jak sdělovací prostředky prezentují obraz ‚dokonalých‘ ženských křivek. Reakce vychovatelů na prohlášení typu ‚jsem přílišně tlustá‘ by měly současnou posedlost po ‚velikosti nula‘ zpochybňovat.

Podpora ze strany vychovatelů

Děti a mladí lidé nám často dávají najevo své pocity nejrůznějšími neverbálními způsoby, mnohdy natolik rázně, že vyvolají silné a někdy pohnuté emoce u významných dospělých, kteří se usilovně snaží poskytovat podporu. Práce vychovatele může přinášet osobní uspokojení, ale není snadná. Není divu, že po určitou dobu byl konvenční pohled na ústavní péči takový, že vychovatelé a manažeři mají nízkou morálku a pečování o děti jiných lidí jim přináší jen malé uspokojení z práce. V současné době existují důkazy, že tento obraz není přesný, a studie ‚čtyř národů‘, kterou ve své publikaci uvádějí Mainey a Crimmens (2006), tuto zavedenou představu zpochybňuje shromážděnými důkazy, které ukazují, že pracovní morálka a uspokojení z práce, třebaže nejsou jednotně dobré v celém sektoru, jsou přece jen lepší, než se očekávalo, a že existuje více stránek praxe ústavní péče o děti, které byly ihned označeny za ‚pozitivní‘, než bylo po mnoho desetiletí zřejmé.

Důležité je také to, že studie vymezila faktory, které přispívaly k vysoké míře osobní i profesní spokojenosti v ústavní péči o děti. Zejména bylo kon-

statováno, že podpora ze strany kolegů (i manažerů) a dobrá týmová práce měly nejen velký vliv na to, jak zaměstnanci vnímali svou práci, ale byly také velmi důležitými faktory pro kvalitu poskytované péče o děti a mládež. Mainey a Crimmens také představili do budoucna určité výzvy, mimo jiné vznik profesionálního statusu vychovatele a společný základ znalostí a dovedností pro personální pracovníky, jasný profesní postoj a kariérní postup a dobré vedení a řízení.

Příspěvek vychovatelů, kteří pracují přímo s dětmi, je zásadní pro hladké fungování modelu tzv. ‚autentické vřelosti‘, v němž se všechny úkoly odborné přípravy, monitorování výkonů pracovníků a poskytování vysoce kvalitní podpory pracovníkům stávají prioritami organizace. Uznává se, že systém národní profesní kvalifikace (NVQ) úroveň 3 představuje užitečný model odborné přípravy, který zahrnuje zaškolení v zaměstnání a příležitosti k ukázkám a rozboru základních dovedností péče o děti se zkušenějšími pracovníky. Z našich postřehů je však zřejmé, že rada od kolegy, která vychází pouze ze zkušenosti, a ne z pečlivě vědecky podloženého modelu péče o děti, ke zlepšení praxe v profesionální péči o dítě nestačí, a do rozšířených osnov odborné přípravy tak proto bude třeba zahrnout následující chybějící témata:

- teorie rodičovské akceptace a odmítání a jejich dopad na emoční vývoj dětí
- chápání procesu vyladění a jeho vlivu na bezpečnou citovou vazbu
- výchovný styl a význam autoritativní výchovy pro sociální vývoj dětí
- procesy emočního traumatu, kognitivní rekonstrukce a citlivá podpora ke zotavení
- pojem posttraumatického růstu
- potřeba dalšího profesního rozvoje pro vychovatele a manažery, včetně sebehodnocení a reflexe.

Tímto způsobem by model tzv. ‚autentické vřelosti‘ mohl poskytnout materiál pro rozvoj osvědčených postupů v profesionální péči o děti, přičemž upravený systém NVQ by mohl poskytnout mechanismy pro navazující odbornou přípravu a validaci. Taková kombinace by mohla přinést vychovatele s propracovanými dovednostmi a znalostmi, kteří by uměli nejen dokázat dítěti nebo dospívajícímu, že o ně někdo pečuje (a ne je pouze ‚opatruje‘), ale uměli by také pochopit a vhodně podpořit emoční a kognitivní procesy, které probíhají, když děti zpracovávají své dřívější negativní prožitky a adaptují se na ně.

Mainey a Crimmens (2006) uvádějí řadu výzev pro budoucnost a pro péči o děti vybrali následující profesní cíle – vytvořit status profese, vypracovat základní osnovu dovedností a znalostí a přijmout jasný a zřetelně formulovaný

profesní postoj –, a přestože průběžná psychologická konzultační sezení mohou výraznou měrou přispět k dosažení těchto výsledků, existuje také potřeba trvalého profesního rozvoje, aby vychovatelé mohli reagovat na nové výzvy ve své práci a přizpůsobovat se neustále se měnícím okolnostem péče o děti.

To znamená, že některá konzultační sezení pravděpodobně budou zahrnovat spíše odbornou přípravu a rozvoj vychovatelů, než že by měla obvyklejší formát zaměřený na konkrétní dítě. Témata těchto školení vzejdou přirozeně z konzultačních sezení a může se jednat o *obecné* problémy (například jakým jazykem děti chválit nebo jak vytvořit vysoce výkonný tým (viz příklad 7.2) nebo *témata zaměřená na konkrétní děti* (například jak reagovat přiměřeně na děti, které sexuálně zneužívají ostatní děti nebo vykazují zjevné sexualizované chování vůči pracovníkům nebo trpí sebepoškozováním nebo poruchami příjmu potravy). Některá konzultační sezení s vychovateli mohou také zahrnovat *organizační záležitosti*, jako je přizpůsobení se novému vedení týmů, zajištění dobrého začátku při nástupu zaměstnanců a dobrého konce pracovního poměru při jejich odchodu, nebo zlepšování týmu (viz příklad 7.3).

Multidisciplinární rozměr

Děti a mladí lidé v péči, kteří byli odmítáni, zanedbáváni a zneužíváni, budou pravděpodobně potřebovat celou řadu specifických služeb, od zubního lékaře až po dietologa. Co se týká oblasti emoční pohody, kde problémy pravděpodobně budou mnohovrstvé a budou zahrnovat více faktorů, je profesionální spolupráce zásadní pro úspěšnou podporu dětí a mladých lidí, kteří mají za sebou významné negativní prožitky, přesto bychom však rádi zdůraznili výrazný přínos každé jednotlivé skupiny. Existuje zřejmý rozdíl mezi prací vychovatele nebo pěstouna v přímém kontaktu s dětmi a prací osob v nepřímém kontaktu v rámci podpůrných profesí, jako jsou psychologové, sociální pracovníci, zubní lékaři a další. V této kapitole jsme zdůraznili výraznou roli psychologického poradce, který dokáže výrazně čerpat z výzkumu a teoretické znalostní báze psychologie, která je základem přístupu ‚autentické vřelosti‘, a přestože ochotně uznáváme, že někdy bude mezi obory psychologie a sociální práce blízký vztah a budou se do určité míry překrývat, existují také výrazné přínosy, které každá profesní skupina má pro diskusi a plánovací porady sama o sobě.

Příklad 7.2 Porada navazující na workshop profesního rozvoje pro vychovatele na vyžádané téma ‚chápání skupinové dynamiky a vytvoření vysoce výkonného týmu‘

Shrnutí konzultačního sezení

Přítomni: Výchovný tým (sedm vychovatelů a vyšší manažer)
a psychologický poradce.

Současná situace

V návaznosti na původní červnové konzultační sezení a červencový workshop na téma ‚chápání skupinové dynamiky a vytvoření vysoce výkonného týmu‘ se uskutečnila řada team-buildingových a rozvojových aktivit, mimo jiné:

- Týmový večírek.
- Jmenování dvou nových pracovníků, kteří se těší, že se stanou součástí týmu. Panuje pocit, že jejich příchod pomohl obnovit rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem, kterou členové týmu během jednoho z předchozích konzultačních sezení uváděli jako problémovou.
- Byla uvítána snaha manažerů zajistit ocenění a uznání kvalitní práce (úsilí navíc) tvořivosti a inovace ze strany týmů i jednotlivců. Konstatování skutečnosti, že je uznávána kvalitní práce ‚pro děti‘ i práce ‚s dětmi‘.
- Narůstá všeobecný pocit, že nadšení a týmová morálka/týmový duch se pomalu blíží k vysoké úrovni, které dosahoval před rokem.

Některé úvahy do budoucnosti

- Úsilí ředitele, týmu vedení a všech pracovníků zdůrazňovat přednosti a výhody umístění ohrožených dětí a mladých lidí do našich dvou dětských domovů přináší některé pozitivní výsledky.
- Větší míra vedení a větší kontakt ze strany ředitele i vyšších manažerů, a to jak na úrovni týmu, tak na úrovni individuální, by byla považována za velmi cennou a byla by v týmu vítána.
- Mohl by být uspořádán další týmový večírek. Byla navržena akce ‚Jde se do Háje‘!!!
- Je třeba, aby dále pokračovaly promyšlené a citlivé aktivity a podpora, aby se noví zaměstnanci sžili s týmem.

Příklad 7.3 Shrnutí konzultačního sezení iniciovaného vychovateli na vyžádané téma ‚obnovení týmového ducha a pohody‘

Shrnutí konzultačního sezení

Přítomni: Osm členů týmu a psychologický poradce.

Současná situace

- Pracovníci si uvědomují, že profesionální péči o ohrožené a (často) emočně narušené děti je povolání, které může být fyzicky a emočně náročné, vyčerpávající a obtížné. Ochotně také uznávají skutečnost, že tato práce může přinášet vysokou míru osobního uspokojení, které v zaměstnání na mnoha jiných pracovních místech veřejného a soukromého sektoru chybí.
- Události, k nimž došlo během několika posledních měsíců, měly, jak se zdá, na všechny pracovníky z různých důvodů obzvláště stresující a znepokojující vliv.
- Přestože pracovníci mají pocit, že všech šest dětí žijících v dětském domově reagovalo kladně na péči a vřelost ze strany vychovatelů (a dvě z nich zaznamenaly výjimečný pokrok), panuje obecný pocit, že nadšení a týmová morálka/týmový duch jsou nižší, než tomu bylo ve stejné době loňského roku.
- Částečně může tato nižší než obvyklá míra týmového nadšení a pohody pramenit z nynější (celostátně) menší poptávky po místech v zařízeních ústavní péče a z možnosti propouštění zaměstnanců, ve které by mohla vyústit.
- Dalším faktorem může být snížení míry pružnosti pracovní doby v důsledku menšího počtu pracovníků, což může vést k dodatečným nárokům na pracovní dobu, kdy bude nutné častěji zaskakovat za nemocné nebo nedostupné kolegy, a pocit nutnosti vzdát se části nepracovního víkendu při napjaté personální situaci.
- V rámci profese se zdá, že přibýlo papírování a neúprosných lhůt, telefonických dotazů a práce, kterou si zaměstnanci nosí domů.
- Dále panuje pocit lítosti nad tím, že některé profesně uspokojující činnosti byly z pracovního dne téměř vytlačeny. Mezi ně patří: čas na důkladné předávací porady, probrání kritických incidentů s kolegou/kolegyní, příležitosti k neformální výměně názorů a připomínek a humor s ostatními členy týmu.
- A konečně, členové týmu by se rádi pokusili obnovit vysokou úroveň nadšení, energie a osobní naplnění, které tým dosáhl před dvanácti měsíci.

Dosažení pozitivní změny v týmu

1. Mezi již dostupné strategie patří:

- S novými pracovníky budou probíhat pohovory.
- Je zaváděno kreativní a strategické řízení rozpisu úkolů, které zohlední některé osobní a rodinné faktory stejně jako důležité pracovní nároky.
- Úsilí ředitele, týmu vedení a všech pracovníků zdůrazňovat přednosti a výhody umístění některých ohrožených dětí a mladých lidí do dětských domovů začíná přinášet určité výsledky.

2. Některé možné strategie ke zvážení:

- Společný večer pracovníků v domově (nebo mimo něj) k obnovení neformálních kontaktů mezi členy týmu a jako příležitost načerpat týmového ducha.
- Větší míra vedení a kontakt ze strany ředitele na úrovni týmu i jednotlivců.
- Příležitost k reflexi s manažerem ohledně současné rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem.
- Další rozměr systému řízení, který oceňuje a uznává kvalitní práci a úsilí navíc/tvořivosti a inovace ze strany týmů i jednotlivců. Kvalitní práce může probíhat s dětmi, ale také s kolegy, pěstouny, sociálními pracovníky, rodiči, úředníky místní správy, pracovníky škol atd.

Milligan a Stevens (2006, s. 3) zdůraznili nejen nutnost všestranného partnerství, ale také rozdíly mezi pracovníky zařízení ústavní péče a sociálními pracovníky a uvedli, že existují významné rozdíly v práci, kterou jednotlivé skupiny provádějí, a dovednostmi, které při ní běžně uplatňují. Nedávný rozvoj multidisciplinárních služeb pro děti na úrovni místních úřadů podpořil módní názor, že k jednotlivým stránkám vývoje dítěte může každý něco důležitého říci, avšak podle našich zkušeností se právě v okamžiku, kdy se psychologové snaží stát amatérskými sociálními pracovníky (a naopak), spolupráce v praxi může proměnit v konfrontační výměny názorů a profesní sebestřednost. Skutečně integrované, multi-disciplinární týmy potřebují nejen mluvit společným jazykem, ale také musejí být připraveny uznat a respektovat osobité pohledy na věc, které přinášejí různí odborníci do diskusí a plánovacích porad.

Jako rozumná by se jevila myšlenka jmenovat konkrétní osobu, která by fungovala jako jednotné kontaktní místo pro dítě a jeho rodinu, zvláště v případech, kdy je potřebná široká škála různých služeb (srov. Rada pro rozvoj odborné přípravy osob pracujících s dětmi (Children's Workforce Development Council), 2008). Koordinace služeb pro děti (a rodiny) je však pouze jednou ze

součástí podpory; k dalším významným součástem patří úloha hlavního vychovatele, jehož úkolem je dohlížet na každodenní osobní potřeby dítěte a mladého člověka v náhradní péči, přičemž třetí úroveň podpory je trvalá podpora, poradenství a odborná příprava požadovaná samotnými vychovateli, a ta bude pravděpodobně vyžadovat externího poradce výchovných pracovníků.

Měření a hodnocení

Jak již bylo zmíněno, psychologie může utvářet i zpochybňovat činnost vychovatelů tím, že čerpá informace z výzkumu a praxe, ale může jim také umožnit měnit stávající praxi na základě hodnocení výsledků jejich úsilí při práci s dětmi a mladými lidmi v jejich péči. Samozřejmě existují ukazatele změny na základě 'tvrdých dat', včetně získání nových dovedností dítětem, zvýšení nebo snížení incidentů nežádoucího a nespolečenského chování, snížení nebo zvýšení výskytu sebepoškozujícího chování, nočních můr nebo útěků a zlepšení nebo naopak zhoršení školního prospěchu; žádný z těchto bodů však nenaznačuje, proč k těmto událostem dochází.

Vše, co je počitatelné, se nemusí nutně počítat: vše, co se počítá, nemusí být nutně počitatelné. (Svatý Augustin, *O velikosti duše/De Quantitate Animae*)

Pokusíme-li se o kvantifikaci a pochopení účinku modelu tzv. 'autentické vřelosti' na děti a mladé lidi, existuje řada komerčně vytvořených ukazatelů, jako jsou například ukazatele, které používá Evert (2007) a které jsou uvedeny v tabulce 7.1. Tyto ukazatele jsou užitečné, protože mohou poskytnout časové snímky vývoje dítěte (nebo nedostatečného vývoje). Některé z těchto ukazatelů mohou být užitečné pro vychovatele, manažery a podpůrné odborníky, protože mohou poskytnout srovnatelné údaje, jež mohou odpovědět na otázku 'jaké jsou výkony tohoto dítěte nebo mladého člověka v porovnání s jinými dětmi jeho věku?'

Evertova studie sice byla pilotní a zahrnovala sběr a analýzu výchozích a následných dat za krátké (dvouměsíční) období, nicméně přesto byly u dětí zaznamenány některé zajímavé výsledky. Prvním z nich bylo to, že nastala malá nebo žádná změna v základních dovednostech, pohodě a exekutivních funkcích, ale k výraznému zlepšení došlo v emočních oblastech, jako jsou deprese, disociativní symptomy (včetně derealizace, emočního otupění a předstírání, že dotyčný je někým jiným), a dále v podškále sexuálních problémů. Ačkoli tato měřená zlepšení v emočním vývoji jsou slibná, je nyní třeba provést rozsáhlejší studie po více adekvátní období jednoho až dvou let, aby bylo možné určit vliv modelu tzv. 'autentické vřelosti' péče o děti.

Autoři	Test	Téma	Provádí
Naglieri, J. A. a kol. (1993)	Devereux	Problémové chování	Učitel, vychovatel
Dodge a kol. (1985, citace Frederickson a Graham, 1999)	TOPSS (Taxonomy of Problematic Social Situations for Children, Taxonomie problémových sociálních situací pro děti)	Sociální dovednosti: sociální situace – chování	Učitel
Ryff, C. a Essex, M.J. (1992)	Škály psychické pohody (devítibodové škály)	Psychická pohoda	Dítě
Maines, B. a Robinson, G. (1988)	B/G-STEEM	Sebeúcta a centrum kontroly	Dítě
Frederickson, N. a Simmons, E. (v tisku)	Dotazník ke zjištění pocitu sounáležitosti	Pocit sounáležitosti	Dítě
Bar-On, R. a Parker, J.D.A. (2000)	BarOn EQ-I: YV(S)	Emoční kompetence	Dítě
Briere, J. (1996)	TSCC (Trauma Symptom Checklist for Children, dotazník pro měření posttraumatických symptomů u dětí)	Posttraumatický stres, úzkost, deprese atd.	Dítě
Parry, G. (1990)	Postoje k pomoci	Postoje k pomoci	Dítě
Elliott a kol. (1996)	BAS (British Ability Scales)	Základní školní dovednosti: počty, čtení, psaní	Dítě
Gioia, G. A. a kol. (1996)	BRIEF (Behaviour Rating Inventory of Executive Functioning, Škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí)	Exekutivní funkce	Učitel, vychovatel

Tabulka 7.1 | Seznam zveřejněných testů a ukazatelů použitých Evertem (2007)

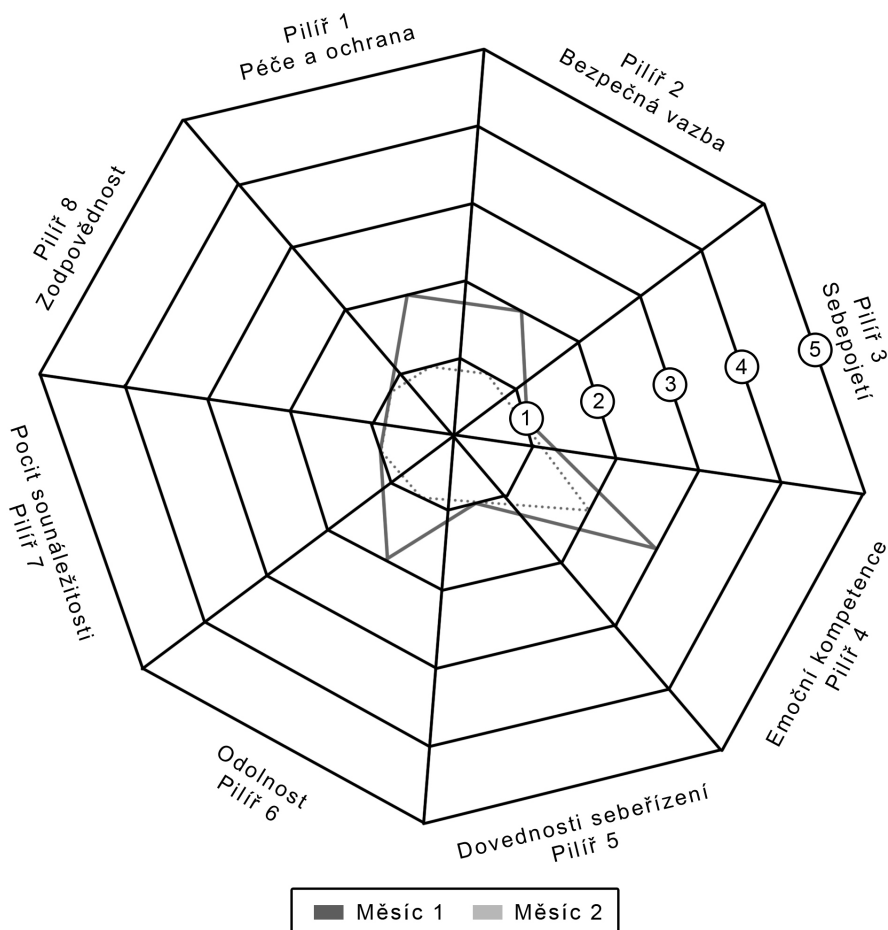
Výsledky dětí poskytují data, která nejen informují vychovatele o výsledcích jejich úsilí, ale také slouží jako externí validace úspěchu (či neúspěchu) jakéhokoli modelu péče. U mnoha našich dětí by měření pokroku bývalo bylo jednoduchým úkolem spočívajícím ve shromažďování údajů o počtu hlášených nebo zaznamenaných incidentů; abychom však mohli tato tvrdá data odůvodnit a osvětlit, jsou nutné citlivější ukazatele, které se zaměřují na proces změny u dětí za delší období. Z tohoto důvodu byl navržen ‚pavučinový diagram‘ pro měření změn na jednotlivých pilířích rodičovství a také v ‚rozměru adaptivního emočního vývoje‘ (viz obrázek 7.4). Tyto pavučinové diagramy měří a ilustrují odezvu dítěte nebo mladého člověka na pozitivní rodičovství a podporu v posttraumatickém stresu.

Proces záznamu dat do pavučinového diagramu umožňuje vychovatelům hodnotit pokrok dítěte nebo mladého člověka na pětistupňové škále (od ‚mnohem horší‘ až po ‚mnohem lepší‘) v každém z osmi pilířů rodičovství. Tyto výsledky pak lze zakreslit do pavučinového diagramu, což umožňuje sledovat pokrok v čase. Pro vizuální zobrazení zlepšení (nebo zhoršení) výsledků za delší období lze použít různé barvy. Obdobná pětibodová stupnice v pavučinovém diagramu může poskytnout základní informace o jednotlivých fázích adaptivního emočního vývoje. Diagram umožňuje také zjistit, když se pokrok nedostavuje, a věnovat se příčinám.

Tento nástroj není vhodný jen pro ty, kdo pracují přímo s dětmi, neboť ukazuje, kde došlo k úspěchu a kam by se mělo zaměřit budoucí úsilí, ale nabízí také neocenitelnou, rychlou a praktickou vizuální pomůcku pro dohlížející úředníky z orgánů rozhodujících o umístění do náhradní péče. Stejně tak se mohou poskytnuté údaje stát účinným prvkem kontroly pro orgán rozhodující o umístění do náhradní péče, jelikož poskytují vizuální záznam postupující práce s dítětem nebo mladým člověkem i oblasti zaměření budoucího rozvoje.

Dalším možným ukazatelem pokroku (nebo nedostatečného pokroku) dítěte v čase je škálové hodnocení dosažených cílů. Škálové hodnocení dosažených cílů popisuje Lewis a kol. (1987) jako ‚proces hodnocení, který je možné zaměřit na problémové oblasti specifické pro daného jednotlivce... a který zároveň poskytuje číselné hodnoty, jež lze zaznamenávat pro účely srovnání mezi skupinami‘ (s. 407). Škálové hodnocení dosažených cílů zahrnuje stanovení cílů a ukazatelů s očekávanou úrovní výsledku pro každý z nich. Očekávané úrovně výsledku jsou také stanoveny jako ‚o něco více‘ (plus jedna), ‚o něco méně‘ (mínus jedna), ‚mnohem více‘ (plus dva) a ‚mnohem méně‘ (mínus dva) (podrobnosti viz Frederickson, 2002).

Hlavní výhodou škálového hodnocení dosažených cílů je to, že jednotlivé škály hodnocení lze shrnout a převést na T-skóre pomocí vzorce a převodní tabulky podle Kiresuka a kol. (1994) a sdružené údaje tohoto typu mohou být použity pro hodnocení účinnosti různých typů podpory a zkoumání společných faktorů ve vývoji skupin dětí a mladých lidí ve veřejné péči.



Legenda: (kvůli místu jsou zde pro ilustraci uvedeny jen položky pro 3. pilíř)

1. Vnímání sebe sama jako nedůležité osoby.
2. Nedostatečná péče o sebe sama, s nízkou mírou vnímání projevů sebezanedbávání u sebe sama nebo přehnané sebepojetí.
3. Pocit, že mne řídí někdo jiný.
4. Povědomí o tom, jak mne vidí ostatní a schopnost změny.
5. Povědomí o vlastních silných a slabých stránkách s odpovídajícím pozitivním sebeobrazem.

Poděkování: Rady ohledně metodiky zaznamenávání pokroku v čase do pavučinového diagramu nám poskytl kolega Andrew Constable, kterému děkujeme.

Obrázek 7.4 | Pavučinový diagram pro měření pokroku (nebo nedostatečného pokroku) dítěte v čase

Výzkumný institut v Minneapolisu vypracoval seznam ‚vývojových aktiv‘, která popisuje jako ‚konkrétní, běžné, pozitivní zkušenosti a charakteristiky zásadní pro výchovu úspěšných mladých lidí‘. Během mnohdy obtížného přechodu z dětství do dospívání mají tato aktiva moc v kritických letech dospívání ovlivňovat rozhodnutí mladých lidí a pomáhat jim, aby se z nich stali milující a odpovědní dospělí. K příkladům vnějších vývojových aktiv patří úroveň podpory v rámci rodiny a komunity – zapojení, zmocnění, stanovení hranic a očekávání – a k příkladům vnitřních aktiv mimo jiné odhodlání učit se, kladné hodnoty, sociální kompetence a pozitivní identita (Search Institute, 2007).

Stejně jako změny, které se vyskytují u dětí a mladých lidí samotných, je dalším důležitým výsledkem změna, k níž může dojít u vychovatelů, včetně dovedností v oblasti péče o děti, v přínosech týmu, v přesvědčení a důvěře vychovatelů. Stejně jako používání kontrolních seznamů, jejichž pomocí mohli manažeri získat informace o profesním vývoji výchovných pracovníků, by dalším možným přístupem k měření změny na straně pracovníků bylo sebehodnocení a vzájemné hodnocení na základě modelu výchovných stylů podle Baumrinové, přičemž třemi sledovanými faktory by zde byly *znalost dítěte a zájem o dítě, očekávání v oblasti chování a učení* a uplatňování *pozitivního psychologického vedení*. Tento přístup lze efektivně využít při výkonu dohledu, neboť umožňuje jedním nástrojem měřit kvalitu vztahu mezi kterýmkoliv daným vychovatelem a kterýmkoliv daným dítětem.

Hodnocení kvality služeb a organizací

Skotský inspektorát Jejího Veličenstva (pro oblast vzdělávání) (2006) vytvořil rámec pro hodnocení kvality služeb a vymezení základních faktorů, které přispívají k vytvoření úspěšných organizací. Konkrétně jsou v tomto rámci kladeny tyto ‚nadřazené‘ otázky: *Jakých hlavních výsledků jsme dosáhli? Jak dobře naplňujeme potřeby našich zainteresovaných stran? Jak dobře zajišťujeme klíčové procesy? Jak dobré je naše řízení? Jak dobré je naše vedení? A jaká je naše schopnost dále se zlepšovat?* Přestože obecné otázky tohoto typu představují užitečné vstupní hodnocení, nejspíše neodhalí některé ze skrytějších stránek organizace, které mohou působit ve prospěch nebo naopak v neprospěch pozitivních výsledků vychovatelů i dětí.

‚Appreciative Enquiry‘ je manažerský postup, který vybízí pracovníky v organizaci, aby hledali cokoli, co funguje dobře (Cooperrider a Whitney, 2000). I když se takový přístup k organizační změně může jevit jako naivní, nepraktický a utopický, vychází tento model z řady překvapivě pevných předpokladů, včetně potřeby rozpoznat zdravé části organizace, aby se na nich dalo dále stavět, společně s budováním důvěry, která přichází, když pracovníci mohou přejít do nové budoucnosti, přičemž s sebou berou vše, co bylo cenné a funkční v minulosti. Na těchto zásadách je založen kontrolní seznam pro rozšíření

a budování modelu ‚autentické vřelosti‘ (viz příloha 1), který se zaměřuje na psychologické potřeby dítěte nebo mladého člověka v náhradní péči s předpokladem, že základní podmínky, jako je péče a ochrana, již byly zkoumány v rámci tradičnějších kontrol prováděných Úřadem pro standardy ve vzdělávání a jsou již vytvořeny.

Tento kontrolní seznam pro rozšíření a budování modelu je navržen tak, aby vyzdvihl ty organizační funkce dětského domova, které podporují model tzv. ‚autentické vřelosti‘ profesionální péče o děti, a je rozdělen do tří hlavních oblastí: příznivé prostředí, terapeutická péče a obnova ‚normálnosti‘ v životě dětí v náhradní péči. Tyto obecné okruhy vycházejí z Anglinovy studie (2004) znaků úspěšných dětských domovů.

Závěrečné poznámky

Zatímco pilíře rodičovství nabízejí médium pro poskytování tolik potřebných (a dříve chybějících) prožitků rodičovské výchovy v každodenních setkáních s dětmi, posttraumatický adaptivní emoční vývoj umožňuje pracovníkům zařízení ústavní péče a pěstounům získat hlubší poznatky o emočních potřebách traumatizovaných dětí a o významu přijetí dlouhodobého pohledu na proces zotavení. Tyto informace mohou být použity k tomu, abychom pomohli dětem vyrovnat se s mnohdy bolestivými a někdy stud vyvolávajícími pocity a abychom umožnili zneužívaným a zanedbávaným dětem a mladým lidem najít místo pro takové pocity v rámci jejich stávajících a pozitivnějších prožitků. Tyto spojené prvky výchovné a emoční podpory lze označit za ‚autenticky vřelou péči‘ a úplný přehled tohoto modelu profesionální péče o děti lze nalézt v příloze 2.

Dosažení transparentního spojení mezi psychologii a problémy dospělých a dětí bude vyžadovat využívání sofistikovaných konzultačních procesů a důkladnou znalost oboru k tomu, aby odborníci v praxi umožnili vychovatelům hlouběji pochopit problémové situace, nabídnout výzkumem podložené, tvůrčí a účinné způsoby zvládnání těchto problémů a podporovat proaktivní přístupy k minimalizaci výskytu a dopadu těchto problémů vůbec.

Moore (2005) uvádí argumenty pro trvalý, sebekritický a reflexivní postoj, který zkoumá postupy aplikované psychologie v kontextu složitosti a proměn současné společnosti ve Velké Británii. Podle Fräsera a Greenhauga (2001) to znamená uznat, že vedle *kompetence* v odborné praxi se objevila další dynamická charakteristika profesního rozvoje – *kapacita*, přičemž posledně jmenovaný prvek je vlastností, která umožňuje výchovnému pracovníkovi přizpůsobovat se neustálým změnám. Tato zásadní studie účinnosti konzultací zdůraznila, že ‚dobře koncipované modely (konzultací) vystavěné na spolehlivých teoretických základech mohou být lepší než modely bez jasného koncepčního rámce‘ (Sheridan a kol. 1996, s. 349).

Samozřejmě je třeba připustit, že dalšími faktory, které určují výsledky dětí a mládeže v náhradní péči, se stávají prožitky z doby před umístěním do péče, nejruznější faktory v nitru dítěte, chyby ‚veřejné výchovy‘ a nedostatek vhodné podpory ve škole. Žádný z nich však sám o sobě nemůže plně vysvětlit, proč tolik dětí v náhradní péči nakonec dosáhne tak chabých sociálních, vzdělávacích a osobních výsledků. V této kapitole předkládáme argument, že autenticky vřelá péče (zlepšení prožitků rodičovské výchovy a emoční podpory dětí v náhradní péči) s využitím znalostní základny psychologie a dovedností psychologického poradce může nejen zlepšit pohodu těchto dětí, ale může také vést ke zlepšení osobních, sociálních, studijních a ekonomických výsledků. Stručně řečeno, úkolem sociální péče je zajistit kvalitu péče a podpory, s jakou se setkáváme nejen v průměrné domácnosti, ale i v těch nejlépe fungujících rodinách.

Čas k zamyšlení

Efektivní multidisciplinární práce je lákavá, ale ukazuje se, že je až překvapivě nedosažitelná: jak pádné jsou argumenty ve prospěch toho, aby každý člen mezirezortního nebo multidisciplinárního týmu přispěl svým osobitým způsobem (a jaké jsou argumenty potvrzující sdílené postupy)?

8 Teorie v praxi

*Teoreticky žádný rozdíl mezi teorií a praxí neexistuje.
Prakticky však ano.*

Jan van de Snepscheut, 1953–1994, vědecký pracovník
a pedagog v oboru informatiky

Z historického hlediska existovalo v celé profesi péče o děti rozšířené nevyslovené přesvědčení, že pečovat o děti je především věc zdravého rozumu. V Anglii většina pěstounů neprochází formální odbornou přípravou a teprve od roku 2001 musejí vychovatelé v ústavech získat národní odbornou kvalifikaci (NVQ) v oboru péče o děti a mládež (úroveň 3), která se zaměřuje především na otázky, jako je ochrana dětí, zdraví a bezpečnost, výživa a hygiena, vhodné aktivity pro děti a rovné příležitosti. Ačkoli požadavek NVQ je krokem vpřed, je to jen malý krůček k profesi péče o dítě se znalostní základnou relevantní pro dané úkoly a dovednostmi vhodnými pro pochopení a podporu dětí, které mají negativní životní prožitky, a k doplnění základních osobních vlastností, jako je vnímavost, empatie a smysl pro humor, které vychovatelům umožňují, aby se smáli s dětmi (a sami sobě).

Cíle iniciativy Every Child Matters (Jde o každé dítě) (DfES, 2003) pokrývají širokou oblast – *být zdravý, zůstat v bezpečí, zažívat radost a úspěch, být kladným přínosem a dosáhnout hospodářského blahobytu*. Představují také ambiciózní cíle pro všechny děti a významné dospělé v jejich životě, ale před ty, kdo podporují děti a mladé lidi ve veřejné péči, kladou náročné úkoly. K činnosti směřující ke splnění těchto cílů byla v roce 2005 založena Rada pro rozvoj odborné přípravy osob pracujících s dětmi (Children's Workforce Development Council), aby bylo zajištěno, že každý, kdo pracuje s dětmi, bude absolvovat příslušné školení a bude mít k dispozici vysoce kvalitní poradenství. Ve zprávě o stavu personálního zabezpečení dětské sociální péče (CWDC, 2008) zazněla výzva ke zlepšení sběru údajů, aby současná analýza mohla být rozšířena na budoucí dovednosti a kompetence, které vychovatelé budou potřebovat k tomu, aby dětem poskytovali kvalitnější služby. Souhrnně vyjádřeno, zpráva potvrdila potřebu pracovníků, kteří získali příslušné znalosti a praktické dovednosti,

aby mohli pozitivně ovlivnit životní výsledky těchto více než šedesáti tisíc dětí a mladých lidí ve veřejné péči.

„Dobrá praxe“ v odborné péči o děti zahrnuje komplexní soubor činností, občas prováděných za vyčerpávajících nebo mimořádných okolností. V rámci dobré praxe často chybí nebo je narušena spojnice mezi tím, *co je třeba udělat*, a tím, *jak by se to mělo udělat*. V této kapitole se nyní zabýváme praktickými otázkami uplatňování přístupu tzv. „autentické vřelosti“ k profesionální péči o děti a problémy souvisejícími s úsilím o změnu v rámci našich dvou dětských domovů.

Zavedení inovativního modelu péče o děti, který by byl dlouhodobě přínosný pro vychovatele i děti, se muselo uskutečnit za každodenního provozu dětských domovů, kdy vychovatelé hledali okamžité rady a pokyny a kdy problémové děti i nadále potřebovaly „rodičovskou“ podporu, pochopení, bezpečnost, hranice a příležitosti.

Dosavadní výzkum ‚úspěšné‘ péče

Ve své studii kanadských dětí a mládeže v ústavní péči, která měla zjistit proměnné významné pro pochopení skupinového života a skupinové domácí práce v dětském domově, Anglin (2002) zjistil, že hlavní proměnnou byla názorová shoda na dosažení toho, co je v nejlepším zájmu dětí, to znamená, že tým vychovatelů pracoval ve vzájemné shodě tak, aby u mladých lidí v péči dosáhl společných cílů.

Jedním z Anglinových alarmujících závěrů bylo, že ve složité organizaci, jakou je dětský domov, nelze nikdy dosáhnout úplné shody, jelikož praktické záležitosti a požadavky znamenají, že plnění společných cílů může být jediné nekonečným snažením. Anglin tvrdí, že „spíše než dožadovat se nedosažitelného bychom se možná měli více držet doporučení D. Winnicotta (1986) a stanovit si cíl dosažení „dostatečně dobrého“ mateřství a „dostatečně dobré“ péče (Anglin (2002), s. 65). Takový postoj by mohl být přijatelný jako jednoduché pravidlo pro orientační hodnocení rodičovských dovedností biologických rodičů agenturou poskytující péči, zatímco v profesionální péči potřeby těchto dětí vyžaduje profesní odpovědnost a povinnost péče nejen to, aby úroveň „dostatečně dobré“ výchovy byla překonána, ale také to, aby vychovatelé chápali bolest dítěte a byli schopni umožnit dítěti zotavení a v důsledku této starostlivé péče, vzhledu a dobré praxe pěstovali v dítěti důvěru, empatii a odolnost. U těchto dětí ‚dostatečně dobrá‘ péče prostě není nikdy dost dobrá!

Profese vychovatele plní mimořádně důležitý úkol změnit (jinak nevyhnutelné) negativní výsledky jedné z nejvíce znevýhodněných skupin naší společnosti na takové výsledky, které mohou vést k dosažení smysluplného úspěchu. Jako taková musí tato profese usilovat o významnost, a ne zůstat podhodno-

cená a podceňovat sebe samu. Většina čtenářů by váhala, pokud by měla dát svolení k operaci svého blízkého na základě doporučení, že daný chirurg je považován za ‚dostatečně dobrého‘, nebo by se jim nechtělo cestovat s leteckou společností, o které se ví, že kontrolu svých letadel odbývá slovy ‚to bude v pohodě‘. A přece, pokud se nám nepodaří dostát svým závazkům vůči dětem v péči, pak nejenže to může znamenat menší životní příležitosti pro daného jednotlivce, ale vysokou cenu zaplatí nejspíše také budoucí generace, které se budou potýkat s dalšími cykly ‚narušených‘ dětí, duševních nemocí dospělých, násilí a (velmi často) závažných trestných činů.

Ve studii, která zdůrazňuje požadavky na profesionální vychovatele dětí, vymezil Clough a kol. (2006) tři problémové kategorie, které lze seřadit podle míry zranitelnosti a náročnosti takto:

1. Děti, které mají poměrně jednoduché a přímočaré potřeby.
2. Děti (a často rodiny) s hluboce zakořeněnými, komplexními nebo chronickými potřebami.
3. Děti s četnými, komplexními a trvalými potřebami, které jsou komplikovány velmi obtížným chováním.

Zatímco pro naplnění potřeb některých dětí v první (a největší) skupině v naší společnosti může být dostačující včasná intervence, která nabídne praktickou radu, možná s krátkodobou podporou, pro děti a mladé lidi v kategoriích 2 a 3 bude nezbytná jedině pečlivě naplánovaná a dovedně poskytovaná péče takového typu, která *přesáhne* běžnou dobrou výchovu.

Ve snaze identifikovat faktory, které byly pro výsledky mladých lidí z dětských domovů významné, provedl Hicks a kol. (2007) víceúrovňovou modelovou analýzu údajů ze třiceti dětských domovů zřízených orgány místní samosprávy a patnácti nezávislých dětských domovů. Přestože nezávislé dětské domovy přijímaly více problémových dětí, zpráva konstatovala, že ‚nestátní sektor dosahuje podle všeho v řadě oblastí lepších výsledků‘ (tamtéž, s. 185). I když by vysvětlení tohoto závěru částečně mohlo spočívat v tom, že děti žily dále od sociálně znevýhodněných oblastí, zpráva zjistila, že nejvýznamnější vysvětlující proměnnou byla *strategie*. ‚V domovech, kde měl manažer podle našeho názoru jasné, dobře vypracované strategie jak řešit chování a vzdělávání, měli vychovatelé vyšší morálku, cítili, že se jim dostává jasného a lepšího vedení, a vnímali, že mladí lidé se chovají lépe‘ (tamtéž, s. 187).

Na základě své rozsáhlé studie v publikaci *What Works in Residential Child Care?* vymezil také Clough a kol. (2006) tři faktory zjištěné výzkumem jako hodné zvážení: *vedení* dětského domova, *shoda ohledně cílů* mezi vychovateli v dětském domově, manažerem dětského domova, vnějším managementem a širšími sociálními systémy, a vytvoření *vhodné kultury* v dětských domovech (tamtéž, s. 81).

Souhrnně vyjádřeno, Anglinovo zkoumání potřeby reagovat na bolest dětí obrací pozornost k mimořádně kvalifikované péči o dítě, zatímco Clough a jeho kolegové zdůraznili nutnost zadání, které je založeno na schopnosti reagovat na danou úroveň potřeb dítěte. (I když v případě dětí a mladých lidí, které Clough a kol. řadí do třetí kategorie, je pravděpodobné, že pěstounská péče nebude mít úspěch, vysoká četnost přerušování péče ukazuje, že mnoho dětí z této skupiny je do pěstounské péče nadále umísťováno.) A konečně, Hicks a kol. ve výzkumné studii silně zdůrazňují význam přijetí strategického přístupu k profesionální péči o děti.

Bez ohledu na složitost použitých výzkumných metod platí, že nedostatečně pozitivní výsledky u dětí ve veřejné péči nejsou ani zdaleka ideální. Pohlédeme-li na tyto zoufalé výsledky, vybavíme si příběh o cizinci, který hledá malou opuštěnou vesničku: na dotaz, kudy se dát, mu místní po chvíli přemýšlení odpoví: ‚Být na tvém místě, vůbec bych nezačínal odtud.‘

Lepeším východiskem by možná bylo, kdybychom nejprve vymezili, jaké společné univerzální faktory vedou k tomu, že děti jsou psychicky zdravé a šťastné, a teprve poté se snažili odhalit politické, organizační a lidské faktory, které brání dětem ve veřejné péči v naplnění života, na který mají právo.

Zavádění modelu tzv. ‚autentické vřelosti‘

Průzkumy výše uvedeného typu možná nemohou odpovědět na všechny velké otázky týkající se kvalitní péče o děti, ale mohou nabídnout cenné poznatky a osvětlit potenciální problémy týkající se vytvoření pečujícího, podpůrného a oceňujícího prostředí pro děti, které utrpěly mnoho negativních životních zkušeností. Klíčové faktory, které nám umožnily náš nový model praxe zavést a dále rozvíjet, lze rozdělit takto:

- *Model se silnou znalostní základnou psychologie* podporovaný pravidelnými konzultačními sezeními s certifikovaným psychologem.
- *Přívětiví vychovatelé*, kteří chtěli zlepšovat své odborné znalosti a dovednosti při podpoře ‚obtížných‘ dětí a toužili po tom, aby jejich úsilí přinášelo dětem v jejich péči pozitivní změnu.
- *Silné a odhodlané vedení*. Jeho součástí byla snaha udržet strategickou/dlouhodobou perspektivu a zároveň podstoupit nezbytná rizika, uvažovat kreativně a inspirovat vychovatele tím, že jim pomůžeme vidět, čím se oni sami a jejich organizace mohou stát. Každý den zdůvodňovala malá skupina kompetentních, kvalifikovaných a zdatných *manažerů nové organizační a personální postupy*, které byly zaváděny.

Každý z těchto výrazných faktorů měl na zavádění našeho modelu tzv. ‚autentické vřelosti‘ vliv. Závěrečná část této kapitoly uvádí organizační úkoly související s udržováním, sledováním, měřením a aktualizováním tohoto nového přístupu a zajišťováním toho, aby mohl být přizpůsobován měnícím se potřebám dětí a vychovatelů. Vrátime se nyní k naší vlastní zkušenosti s řízením procesu změny a o každém z těchto tří hlavních faktorů změny jednotlivě pojednáme.

1. Model praxe se znalostní základnou psychologie

Pozice manažera v dětském domově ve Spojeném království vyžaduje diplom v oboru sociální práce, nebo národní odbornou kvalifikaci (NVQ) úrovně 4 a podle konkrétní oblasti případně ještě kurz managementu. Vždy jsme se obtížně smiřovali se skutečností, že odborná příprava nutná k tomu, aby se člověk stal manažerem dětského domova, zcela postrádá znalost psychologie, zvláště když ji vnímáme jako obor nejvýznamnější pro pochopení a pomoc zranitelným a sužovaným mladým lidem. Hlavním rysem našeho přístupu k poskytování autenticky vřelé péče dětem a mladým lidem v náhradní péči je znalostní báze psychologie.

Vrátime-li se k rozdělení do tří kategorií problémů/potřeb, které vymezil Clough a kol., je pravděpodobné, že náhodná školení pro manažery mohou poskytnout znalosti pro usnadnění práce s dětmi ve skupině s nízkými nároky (dětí s poměrně jednoduchými a přímočarými potřebami), je však o poznání méně snadné si představit, jak by tyto výchozí znalosti mohly být uplatněny v případě náročnějších problémů dětí nebo rodin s hluboce zakořeněnými, komplexními nebo chronickými potřebami (druhá kategorie) a zvláště pak u nejvíce narušené a znepokojující třetí kategorie dětí, které mají četné, komplexní a trvalé potřeby, navíc komplikované velmi obtížným chováním. Vzhledem k soustavně špatným výsledkům u dětí a mladých lidí ve veřejné péči by nebylo nespravedlivé tvrdit, že současná znalostní základna manažerů (a vychovatelů) ‚dostatečně dobré‘ úrovně nedosahuje!

Přístup tzv. ‚autentické vřelosti‘ poskytuje obecný rámec pro dobrou praxi, ale je třeba jej přizpůsobit individuálním potřebám každého dítěte. Jak jsme viděli v předchozí kapitole, toho je dosaženo prostřednictvím konzultačního procesu, který zahrnuje dětského psychologa pracujícího přímo s vychovateli a využívá psychologie k tomu, aby poskytl hlubší vhled do problematiky a potenciálu každého dítěte a ovlivnil volbu konkrétních podpůrných strategií šitých na míru potřebám dítěte. Právě informace vycházející ze znalostní základny psychologie kreativně upravené psychologem umožňují vychovatelům a manažerům vytvořit, dohodnout a provádět propracované strategie v každodenních interakcích s dětmi. Tím se přístup ‚autentické vřelosti‘ stává dynamickým modelem péče o děti, na rozdíl od statického a nepružného modelu.

Součástí profesní působnosti psychologického poradce je zahrnovat nejnovější a nejdůležitější dostupné poznatky do řešení problémů a obav vychovatelů (a manažerů). Každý poradce pracuje pod dohledem profesně staršího kolegy, který má značné zkušenosti s prací a výzkumem v oblasti sociální péče, a toto pyramidové uspořádání má tu výhodu, že zajišťuje vysoce profesionální standardy poradenství a dbá na to, aby vychovatelé a manažeři měli přístup k nejdůležitějším a nejaktuálnějším poznatkům a praxi.

U zvláště nepřijemných, neobvyklých nebo znepokojujících problémů vznesených vychovateli se očekává, že psychologický poradce prostuduje danou problematiku, získá odborné poznatky a zkušenosti od ostatních poradců a sestaví pokyny, které výchovným pracovníkům umožní tento problém hlouběji pochopit a zvážit, které ze strategií založených na důkazech jsou pro snížení nebo zvládnutí problému nejvhodnější v jejich konkrétním případě.

2. Přívětiví vychovatelé

K dosažení smysluplných vztahů s dětmi je třeba, aby vychovatelé měli nejen dobrý úmysl a nadšení, ale také zachovávali svou úlohu bez zloby a zášti, a to někdy za mimořádně vyčerpávajících okolností. Základní rys všech úspěšných vztahů mezi dospělými a dětmi vystihl Smith (2005, s. 3), když uvedl: ‚každé dítě potřebuje alespoň jednoho dospělého, který je do něj blázen‘ a konstatoval, že ‚nejsilnějšími okamžiky ústavní péče o děti jsou situace, kdy mezi výchovným pracovníkem a mladým člověkem vznikne osobní propojení‘. Při psaní této kapitoly nás napadlo, že totéž lze říci o vychovatelích samotných a o jejich potřebě cítit, že když jde do tuhého, je tu kolega (například manažer nebo další vychovatel), který na ně také myslí!

Smith také zdůraznil ‚osobní styl‘ vychovatelů a dává tento faktor do kontextu dětských domovů, když pojednává o potřebě průběžného ‚dohledu, pracovních porad a kultury otevřenosti a dialogu‘ (2005, s. 3). Jak jsme viděli v kapitole 2, lze pojem ‚osobní styl‘ převést do praxe použitím modelu výchovných stylů podle Baumrindové (1991): osobní styl je způsob, kterým jednotliví vychovatelé provádějí autoritativní výchovu.

Podpora, která umožňuje vztah mezi vychovatelem a dítětem, musí v organizaci přicházet shora; vlastnosti nutné pro přívětivost, jako je vřelost, zájem a absence zášti, vlastně nejsou jen otázkou pro výchovné pracovníky; každý v organizaci, od ředitelů a manažerů až po uklízečky pracující na částečný úvazek a externí údržbáře, by měl sdílet primární cíl umožnit dosažení toho, co je v nejlepším zájmu dítěte.

Aby tyto cíle zůstaly v popředí práce těchto lidí, měl by si čas od času každý z nich položit několik jednoduchých, ale hlubokých otázek: *Vnímám sebe sama jako součást týmu? Pomáhám ostatním v jejich práci? Co dělám proto to, abych zajistil, že s dětmi se bude jednat důstojně? Jakým způsobem se snažím zajistit, aby dětem bylo*

nasloucháno? Jak se snažím dětem přátelsky pomáhat? A co bych udělal, kdybych viděl kolegu, který s dětmi jedná zle a nevlídně?

Co se týká poslední otázky, má organizace, ve které jsme přístup ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti vytvořili, už dobře zavedené mechanismy pro hlášení nekalých praktik; každý, kdo v dětských domovech pracuje (včetně údržbáře), prošel školením v oblasti ochrany dětí a přesně ví, jaké kroky je třeba podniknout, pokud má obavy z toho, jak je s dítětem zacházeno. Vedle vyjasnění toho, co by dospělí neměli dělat, umožnil nový model manažerům i vychovatelům odpovědět na otázku, kterou jsme položili v úvodní kapitole, a sice ‚co by dělal dobrý rodič?‘.

Může se zdát rozumné předpokládat, že lidé, kteří se ucházejí o práci s ohroženými dětmi a mladými lidmi, tak činí s dobrým úmyslem. Jistě, většina vychovatelů vykonává svou práci svědomitě, laskavě, odborně a mnohdy s obdivuhodnou trpělivostí. Nicméně proti těm několika málo dospělým, kteří se rozhodnou zneužívat své pozice moci a důvěry, je třeba v plné míře uplatňovat prostředky právního systému, aby děti byly před osobami se zlými úmysly chráněny, a to tím, že osobám zneužívajícím děti bude zabráněno v kontaktu s dětmi a nebude jim umožněno získat další práci v oblasti péče o děti. Existence takových lidí je zkázou této profese, znehodnocuje dobrou práci, a může dokonce vést k tomu, že lidé vykonávající toto povolání s láskou budou k dětem méně vlídní. Jak již bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, může občasný případ zneužívání několika málo jedinců vyvolat nedůvěru veřejnosti, která zareaguje přehnanou a úzkoprsou politickou korektností, a může vést k drakonickým legislativním úpravám a politikám, které mohou i ty nejlepší úmysly přívětivých vychovatelů potlačit, a to na úkor dětí v jejich péči.

Zatímco závažné případy zneužívání dětí jsou záležitostí pro policii a trestní soudnictví a nenechávají nikoho na pochybách, pokud jde o nevhodnost pachatele pro práci s dětmi, manažeři se potýkají také s úkolem jak řešit absenci výchovných dovedností nebo příležitostné projevy nevlídnosti u vychovatelů. Mezi příklady nesprávné praxe v péči o děti bychom mohli uvést řízení chování dětí založené na ponižování a vyvolávání pocitu viny, nedostatečnou vnímavost a citlivost k dítěti, přílišnou shovívavost (například nestanovení hranic chování) nebo naopak přísnou a tuhou kázeň. Dobrým výchozím bodem pro diskusi o špatné praxi v péči o děti a na podporu pozitivní změny u vychovatelů by bylo posouzení výchovného stylu jednotlivých vychovatelů.

Abychom naladili pozitivnější tón, Mainey a Crimmens (2006) se pokusili vymezit budoucí potřeby výchovných pracovníků ústavní péče o děti v Anglii, Severním Irsku, Skotsku a Walesu a na základě důkazů z kohorty více než 1200 pracovníků zařízení péče o děti zjistili, že ‚morálka a uspokojení z práce v prostředí ústavní péče o děti jsou lepší, než by podle všeobecně rozšířené představy měly být‘ (s. 85). Jejich výzkum zdůraznil význam týmové práce, vedení, kvalifikace a odborné přípravy, ale zároveň uznal, že ‚výzvou je vytvo-

řit nové modely praxe pro zavedení a udržení změn požadovaných agendou Every Child Matters (Jde o každé dítě) (tamtéž, s. 93).

V rámci našeho programu podpory vychovatelů v ‚autentické vřelosti‘ jsme vyvinuli vlastní, složitější verzi dotazníku výchovných stylů, s deseti body na každé z následujících tří stupnic: (1) míra kontroly a očekávání, (2) míra citlivosti a zájmu o dítě a (3) metody psychologického vedení. Zpočátku jsme nabídli vychovatelům příležitost zhodnotit svůj vlastní výchovný styl a zamyslet se nad ním; dotazník by však mohl posloužit nejen jako základ pro hlubší konzultaci mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, ale mohl by být také užitečným nástrojem pro dohled tím, že by zajistil společný týmový přístup k autoritativní výchově a také poskytl společný jazyk v otázkách výchovy.

Jakmile je takový rámec vytvořen, stává se úkol podpory ze strany vedení jasnějším, totiž identifikovat a změnit (mnohdy nechtěné nebo neuvážené) chování vychovatele, které může přispět k příliš shovívavému, nedbalému nebo autoritářskému výchovnému stylu. Z pracovněprávního hlediska se ‚nepřijatelné‘ chování vychovatele již dále nemusí opírat o subjektivní stanovisko manažera, ale stává se transparentním aktem, opatřením nebo poznámkou, které lze hodnotit z hlediska jejich vlivu na dítě.

Zatímco jednotlivé příklady konkrétní výchovný styl pravděpodobně neurčí, tento trojrozměrný model umožňuje manažerům vidět projevující se vzorce špatné péče o děti a zmocňuje je k tomu, aby jednali, jestliže škodlivé výchovné styly převažují. Znaky transparentnosti výchovného stylu mohou pomoci vytvořit významný nástroj ochrany dětí, protože poskytují pevný základ pro řešení škodlivých postupů péče. Dotazník transparentnosti výchovného stylu také usnadňuje profesně mladším výchovným pracovníkům jejich rozhodování o tom, kdy upozornit na neprofesionální chování, které v minulosti možná mohli přehlížet z důvodu neformálních vztahů nebo vnímané služební nadřazenosti.

Jedním z nejdůležitějších faktorů ve fungování modelu ‚autentické vřelosti‘ péče o děti je nasazovat na citlivou a náročnou práci s ohroženými dětmi ty správné lidi a nábor zaměstnanců je třeba pečlivě zvážit. Psycholožka Meredith Kiraly ve své knize z roku 2003 s názvem *Residential Child Care Staff Selection* (Výběr zaměstnanců ústavní péče o děti) uvádí zásady pro výběr pracovníků a poskytuje vodítko při náboru pro organizace pracující s dětmi. Podobně také Grimwood a kol. (2006) vypracovali zprávu a ‚nástrojovou sadu‘, které mají maximalizovat šance na nábor vysoce kvalitních pracovníků (spíše než zamezit jmenování těch ‚špatných‘). Dokument lze stáhnout z internetových stránek Národního centra pro zajišťování kvality ústavní péče o děti (National Centre for Excellence in Residential Child Care).

Souhrnně vyjádřeno, úloha vychovatele je pro dosažení pozitivních výsledků u dětí v náhradní péči nezbytná a průměrnost zde nemá místo. Odpovědností vedení je podpořit a zmocnit vychovatele v zařízeních ústavní péče a pěstouny k jejich práci, a tato podpora bude zahrnovat zajištění odpovída-

jící odborné přípravy na přímou práci s dítětem (*jak?*), psychologickou teorii (*proč?*), podporu formou dohledu (*co teď?*) a odpovídající finanční pobídky za dosažení smysluplných citových vazeb s dětmi.

3. Vedení

K jedenáctým narozeninám koupili prarodiče Paulovi kolo, na kterém chtěl jet do školy; Steven rozmlátil nábytek ve svém pokoji a zabarikádoval se v něm za pomoci rozbité šatní skříně. Paní Davisová, služebně starší (a Stevenova hlavní a velmi úspěšná) vychovatelka telefonovala, že je nemocná; ze školy, kam chodila Lynn, telefonovali, aby nám sdělili, že ji vyloučili, protože napadla svou pedagogickou asistentku, a chtěli, ať si ji co nejdříve vyzvedneme! Na návštěvu přišla Paulova matka a chtěla vědět, jak se stalo, že si odřel holeň, a trvala na tom, že by mu nemělo být dovoleno, aby jezdil na kole po silnici. Mezitím jediný místní úřad, který měl v dětském domově tři děti, ale tři měsíce za ně neplatil faktury, přivodil mzdovému oddělení bolesti hlavy... a pak ještě přišel inspektor na neohlášenou inspekci!

Všechny náročné situace uvedené v předchozí pasáži vycházely z reálných problémů a událostí, které v našem dětském domově nastaly: naštěstí není každý den takový jako ten právě popsáný, každý den však s sebou přináší různé výzvy (a příležitosti). Uvedený scénář však slouží k tomu, aby ilustroval důležitý rozdíl mezi vedením a řízením, protože kompetentní manažer se dokázal účinně vypořádat se všemi uvedenými problémy. Tím se dostáváme ke třetímu bodu při zavádění a udržování modelu tzv. ‚autentické vřelosti‘ v profesionální péči o děti, a tím je *význam vedení*.

Podstatnou vlastností všech dobrých vůdců je podle všeho jejich schopnost dívat se za nejbližší horizont, získat představu o tom, ‚co by mohlo být‘, a pak ji sdílet s ostatními způsobem, který je vybízí k tomu, aby se připojili na profesní cestě směřující k této vizi. Na poněkud pozemštější úrovni vyžaduje vedení také neústupné odhodlání udržovat si kreativní a vzrušující pohled na budoucnost, a to i přes každodenní rozptýlení a překážky.

Jakmile byly naléhavé každodenní záležitosti delegovány v našich dvou dětských domovech manažerskému týmu, bylo možné podívat se na organizaci s odstupem a strategicky. V tomto případě si ředitel uvědomil, že to, co dříve bylo považováno za nedostatky jednotlivých pracovníků, by se dalo správněji připsat organizačním faktorům, jako je nejistá role nebo konfliktní role, nejasná odpovědnost, dobře míněná ale nijak zvlášť docenovaná podpora managementu, a některé nenápadné organizační nároky, které výrazně snižovaly dobu kontaktu vychovatele s dítětem. Uvědomili jsme si, že je třeba řešit organizační nedostatky (stejně tak i nedostatečné znalosti a dovednosti vychovatelů).

Význam dobrého vedení je tématem, k němuž se zpráva *What works in residential care?* Citaci, kterou Clough a kol. (2006) vybrali ze zprávy Inspektorátu

sociální služeb (Social Services Inspectorate, SSI) z roku 1993, stojí za to zde opakovat, jelikož ilustruje význam a funkci dobrého vedení:

[E]fektivita činnosti vychovatelů v domovech, kde byla pozorována dobrá praxe, se opírala o jasné vedení, organizované a důsledné způsoby práce a jasný účel. (551, 1993, s. 31)

Naše zkoumání širších souvislostí (o jehož podrobnostech pojednává kapitola 1) nás vedlo k poznání, že psychologie představuje vhodnou znalostní základnu pro vytvoření modelu, který by měl výchovné pracovníky zmocnit nejen jasným stanovením účelu, ale také jim poskytnout poznatky a rozvíjet v nich dovednosti.

Dosažení těchto cílů vyžadovalo silné vedení, aby se podařilo překonat pochopitelný, a občas i nevysvětlitelný odpor a zajistit, aby nový model neskončil stejně jako jiné dobře míněné iniciativy, které však neměly dlouhého trvání. Vedle velkých problémů byly také obyčejnější, ale nezbytné finanční, logistické a praktické problémy, na které bylo třeba reagovat, včetně těchto úkolů:

- zabezpečit finanční prostředky pro psychologického poradce
- zajistit a poskytovat vedení a odbornou přípravu pracovníků
- vypracovat rozpočet dodatečných nákladů na pracovní dobu pro účast na školeních a konzultačních sezeních
- zajistit, aby manažeři chápali a podporovali novou filozofii
- umožnit manažerům, aby podporovali své týmy, a to tím, že zajistí, aby vychovatelé chápali a dodržovali strategie dohodnuté pro jednotlivé děti
- pracovat s jednotlivými vychovateli, aby chápali a zhodnotili svůj vlastní ‚výchovný styl‘.

Je zajímavé, že tento poslední bod týkající se výchovného stylu přinesl řediteli dětského domova (a spoluautorovi této knihy) významné poznatky o problematice vedení. Není náhodou, že klíčové prvky dobré výchovy, které tvoří trojrozměrný model výchovného stylu (popsaný podrobně v kapitole 2), představují také model dobré praxe pro vedení dětského domova, v němž přístup tzv. ‚autentické vřelosti‘ k profesionální péči o děti poprvé vznikl. Jeden z autorů dokonce použil tentýž trojrozměrný model pro hodnocení svého vlastního stylu vedení a zjistil, že zatímco zaznamenal vysoké skóre v *míře zájmu a citlivosti vůči pracovníkům*, jeho skóre při vymezování hranic a stanovení jasných a vysokých očekávání bylo mnohem nižší, než se očekávalo. Souhrnně vyjádřeno, rozměry výchovného stylu, které podporují dlouhodobé pozitivní výsledky u dětí, se daly snadno převést na styl vedení uplatňovaný ředitelem dětského domova, a to zvýrazněním předností i oblastí zasluhujících zlepšení.

Zavedení změn však vyžaduje více než jen vizi; inovace vyžaduje pečlivé plánování, pochopení současných organizačních a lidských zdrojů a nouzové

strategie přijaté k řešení neočekávaných překážek a problémů. Vyžaduje také uznání energie potřebné k ustavení nového systému s jeho vlastními časově zakotvenými procesy. Provádění změn v organizacích s sebou nese pro novátora řadu těžkostí a Georgiades a Phillimore (1975, s. 315) nám připomínají skutečnost, že ‚organizace, jako jsou školy a nemocnice (a dětské domovy), umějí stejně jako pohádkoví draci spolknout hrdinského novátora jako malinu‘.

Měření standardů péče

Skotská vláda (2005) vypracovala soubor zásad, které jsou používány jako rámec pro hodnocení kvality poskytované péče a všechna zařízení ústavní péče a internátní školy musejí podle těchto norem pracovat. Tyto národní normy (čtenářsky přívětivé shrnutí hlavních kritérií viz příloha 3) jsou zvláště neobvyklé v tom, že jejich středobodem jsou práva dítěte nebo mladého člověka. Jako takové patří k nejdůležitějším a nejpotřebnějším prvkům, které vychovatelé a manažeři mohou použít jako pokyny pro dobrou praxi a které komisaři péče o děti mohou vzít v úvahu při umísťování dítěte do ústavní péče.

Závěrečné poznámky

Získat všechno a všechny ke společné práci v organizaci je, jak Anglin (2002) podotkl, ‚boj o shodu‘ a je obtížné si představit, jak by takové shody mohlo být dosaženo bez jasného modelu praxe, který všichni přijmou za svůj. Když každý člen týmu zajišťujícího péči o děti (včetně psychologického poradce) chápe a sdílí daný přístup, má jasnou představu o své úloze a úlohách ostatních a má za sebou podporu jasného vedení, směřování a řízení, pak součet těchto úsilí značně přesahuje to, co by dokázala skupina i těch nejodhodlanějších jednotlivců pracujících samostatně.

Budování kapacit organizace (viz McKinsey & Co., 2001) je koncepce, která se osvědčila mnoha manažerům, když identifikovali úroveň změny, které musejí nastat, jestliže má novátorský přístup, jako např. model tzv. ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti, přežít a dále se rozvíjet. Tato koncepce zahrnuje zvyšování kapacit organizace v následujících dimenzích:

- *Samotná organizace:* umožnit organizaci zvládat rostoucí a neustále se měnící požadavky vznikající uvnitř i přicházející zvenčí a reagovat na ně.
- *Vedení:* získat dovednosti a znalosti pro naplnění vnitřních i vnějších očekávání.
- *Vychovatelé a ostatní, kteří mají přímý kontakt s dětmi a mladými lidmi:* zlepšit schopnost provádět klíčové úkoly, především reagovat na potřeby dětí v jejich péči.

Ohlédneme-li se zpět, bylo třeba vyvinout koordinované úsilí na všech těchto úrovních, aby bylo možné provést, podporovat a udržovat změny, které si vyžádalo zavedení nového přístupu k profesionální péči. Vlastně nejdůležitějším sdělením plynoucím z této kapitoly je nepodceňovat překážky a potíže spojené se zaváděním nové a radikální praxe do stávající organizace, ale stejně silným sdělením je to, že úspěch může vlít do žil novou důvěrou a nadšením ředitelům, manažerům, vychovatelům a odborníkům v podpůrných profesích, a také dětem a mladým lidem, kteří si pak více vážili času stráveného se svými vychovateli.

Nejviditelnější krátkodobé změny byly pozorovány u vychovatelů, kteří dokázali zvládat svou každodenní práci snadněji díky individuálním plánům péče, jejichž součástí byly strategie učení a řízení, znalost a chápání procesu traumatu a kreativní řešení vzorců chování, které se do té doby zdálo nelogické, ničím nevyvolané a neodůvodněné. V důsledku toho byli vychovatelé méně ochotni zlomit nad dítětem hůl a více připraveni „udělat něco navíc“.

Jedním ze šťastných výsledků naší práce byla zvýšená míra tolerance a porozumění ze strany vychovatelských týmů. Výchovní pracovníci získávali pocit zmocnění pramenící z jejich (mnohdy nového) pohledu na to, čím dítě prochází, přičemž dohodli plán opatření pro každé dítě, který se zaměřoval na silné stránky dítěte, obsahoval metody a strategie pro řešení problémů a potvrzoval význam jejich rolí v životě dětí.

Čas k zamyšlení

Pokud vychovatelé mají nevyřešené osobní problémy, které znamenají jejich predispozici k uplatňování emočního nebo fyzického týrání ve snaze zavést u dětí kázeň, nebo které jim brání v pochopení psychologických potřeb dětí, které byly odmítány, zanedbávány a zneužívány, měli by manažeři zvážit, zda by vychovatel uplatňující tento represivní styl měl podstoupit rozsáhlé přeškolení v péči o dítě, nebo zda by mu mělo být doporučeno, aby si zvolil jinou profesní dráhu mimo oblast péče o děti?

Poznámka:

Je známo, že ne všichni vychovatelé jsou přívětiví a někteří z nich mohou zneužívat svou moc tím, že se chovají k dětem nespravedlivým, ponižujícím nebo mstivým způsobem. Touto důležitou otázkou řízení se zabývá jedna z dalších částí, avšak jak Georgiades a Phillimore (1975) doporučují, je vždy účinnější pro nositele změny napřít počáteční úsilí směrem ke „zdravé části organizace“.

9 Do budoucnosti

*Sny, které sníme pro naše děti, se nikdy nesplní,
avšak nejsou ani zcela marné.*

Bruno Bettelheim, 1903–1990,
psycholog a spisovatel

Tato kniha popisuje cestu, která začala zjištěním, že pro mnoho dětí a mladých lidí ve veřejné péči není vše úplně v pořádku, a vyústila v pečlivě vypracovaný model péče o děti, který má poskytovat kvalitní rodičovskou výchovu s citlivou podporou dětem a mladým lidem, kteří v životě prošli emočně bolestnými prožitky. Tento model tzv. ‚autentické vřelosti‘ funguje, protože jeho složky jsou odvozeny z psychologického výzkumu a teorie a protože vychovatelé, kterým na dětech opravdu záleží, je dokáží poskytnout.

Jsme přesvědčeni, že přístup tzv. ‚autentické vřelosti‘ v péči o děti je přínosný pro děti stejně jako pro vychovatele a představuje krok směrem k osvědčené a efektivní profesní osnově pro dospělé, kteří podporují děti, jež byly zanedbávány, odmítány a zneužívány. Avšak ještě předtím, než pohlédneme s optimismem a nadšením do budoucnosti, se budeme v této kapitole zabývat některými překážkami, které brání poskytování ‚autenticky vřelé‘ péče (nebo jakémukoli osvědčenému systému, který se snaží pomáhat zranitelným dětem na jejich cestě k emočnímu zotavení).

Společenské trendy nepřátelské vůči dětem

Náš přístup tzv. ‚autentické vřelosti‘ má některé potenciální slabiny; vycházíme z určitých předpokladů, které nemusejí obstát tvář v tvář životní realitě Británie jednadvacátého století, jejíž první stránkou je, že ‚společnosti je to úplně jedno‘. Ještě dnes, v naší ‚kultivované‘ společnosti, můžeme být svědky scény, v níž cynický dav pokřikem „Skoč!“ vybízí dospívajícího, aby spáchal sebevraždu, zatímco policie se ho snaží přemluvit, aby slezl z okenní římsy.¹

¹ Popis této morálně zavrženého události se objevil pod titulkem ‚Suicide teenager urged to jump by baying crowd‘ (Dospívající chlapec pobízen přihlížejícími ke skoku z budovy při pokusu o sebevraždu) v listu Daily Telegraph (30. září 2008).

Méně dramatické, avšak neméně znepokojivé je zhrubnutí postojů k dětem ve Velké Británii, kde podle všeho vzniká kultura vůči dětem nepřátelská a nevlídná. Mnoho dětí se nyní rodí do neosobního, nemocničního prostředí, v němž dominují lékaři. Ve chvíli, kdy novorozenec potřebuje útěchu a kontakt se svou matkou, je běžné, že převážnou část z prvních 24 hodin života stráví v průhledné nemocniční postýlce, navzdory tomu, že tato doba je pro vytvoření pouta mezi matkou a dítětem zcela zásadní. Jacksonová (1999) popisuje jeden ze způsobů, jak proces odloučení upravit tak, aby byl přijatelný:

Jsme vybízeny k tomu, abychom si představovaly naše miminka, jak leží v noci ve svých pokojích, obklopeny plyšovými králíčky a pastelově barevnými písmeny abecedy. Popřít tento obrázek znamená zničit mnoha ženám na západě celou představu mateřství. (s. 75)

V našem moderním světě by praxe, kdy rodiče spí odděleně od svých dětí a nechají je, ‚ať si pláčou ze spaní‘, byla v mnoha nezápádních kulturách považována za ‚zneužívání‘. Ve své knize *Kids* (Děti) antropoložka Meredith Small konstatuje, že úzký kontakt mezi dítětem a vychovatelem byl znakem vztahů ve společenství lovců a sběračů; ve společenstvích lovců a sběračů matka své děti nosí a spí s nimi; děti se tak těší z blízkého fyzického kontaktu matky a jsou konejšeny pohybem jejího těla. V takových společenstvích jsou také děti ceněny pro svůj přínos a zastávají svůj podíl domácích prací, ale také mají radost z lásky, podpory a ochrany širší rodiny. Autorka zdůrazňuje význam studia společenství lovců a sběračů pro pochopení vývoje lidského druhu a uzavírá slovy vybízejícími k zamyšlení: ‚takto náš druh strávil 99 procent svých dějin‘ (Small, 2001, s. 18).

Pokud vystoupíme ze své kultury, můžeme na věc získat jiný pohled. Stačí překročit kanál La Manche, a dokonce i tato krátká cesta může odhalit jemné, ale významné rozdíly v postojích k dětem. Obecně jsou tu lidé vůči dětem přívětiví a večere je pro ně rodinná událost. Na rozdíl od svých britských protějšků jsou dospívající ve Francii podle všeho rádi s rodinou a jsou zapojeni do všech rodinných příležitostí. Pozorovatelné nadšení pro děti a náklonnost k dětem se patrně zvyšuje s rostoucí vzdáleností od Británie – nejvíce oslavují přítomnost svých malých ratolestí na všech společenských akcích dospělí v Itálii a Španělsku a také většina řeckých dětí si připadá zbožňovaná a oceňovaná.

Naproti tomu v soudobé Anglii se zřejmě pyšníme tím, že děti z dění vylučujeme – hotely v Británii inzerují jako přednost, že mají ‚zónu bez dětí‘ nebo ‚pouze pro dospělé‘ nebo rovnou bez obalu ‚zákaz vstupu dětem‘. V dnešní době se někteří majitelé restaurací dokonce dovolávají nařízení na ‚ochranu zdraví a bezpečnosti‘ a používají je jako výmluvu pro to, že nenabízejí ohřev kojeneckých lahví a dětské výživy.

Tyto projevy kultury chladné vůči dětem odrážejí svět dětí v ‚normálním‘ rodinném životě. Pro děti ‚v nouzi‘ je tento obraz ještě ponuřejší, a jak tvrdí do-

kumentární pořad² BBC *No Pets, No Children* (Vstup zvířatům a dětem zakázán), úroveň a kvalita podpory pro rodiny bez domova se od dob natáčení klasického dokumentu *Cathy Come Home* (Cathy, pojď domů) v roce 1966 ještě zhoršila.

Svět dětí v náhradní péči je ten nejhorší ze všech, protože musely přežít rodiče, kteří se o ně nemohou nebo nechtějí starat, společnost, které „je to úplně jedno“, a kulturu erární „péče“, kterou se cítí povinni nabízet dokonce i ti nejstarostlivější vychovatelé, aby předešli obviněním ze zneužívání v současné paranoidní, politicky korektní, riziku se vyhýbající a přehnaně ochranné kultuře, která se mezi našimi současnými vychovateli stala normou.

I když vláda možná uznává terapeutický rozměr fyzických projevů náklonnosti, mnozí vychovatelé a učitelé cítí obavy nebo nemají odvahu se dítěte ani dotknout a ve zprávě Centra pro sociální spravedlnost nazvané *Couldn't Care Less*³ (Všem je to úplně jedno) z roku 2008 byl vznesen jasný požadavek na to, aby se dotek opět stal součástí péče o děti, přičemž jeden z autorů popsal běžně praktikovaný fyzický odstup v profesionální péči o děti jako „formu psychického týrání“.

A přece existuje hluboká psychologická potřeba lidské náklonnosti. Dojemně to ukazuje jedna historka, která se objevila po atentátu na prezidenta Johna F. Kennedyho (JFK), když se jeho syn John obrátil k jednomu ze spolupracovníků JFK a zeptal se ho, jestli je „tatínkem“. Když mu otcův kolega odpovídal, že ano, malý John se zeptal „a vyhodíte mě taky do výšky?“. Doufejme, že prezidentův pobočník z Bílého domu na tento palčivý požadavek reagoval soucitně, nikoli obezřetně!

Autoři Piper a Smith (2002) ve svém důkladně podloženém článku v odborném časopise mluví o „doteku“ jako o oblasti, kde strach a zmatek dospělých vedly k situaci, kdy potřeby dětí v péči byly ignorovány a zanedbávány, a podobně zdůrazňovalo potřebu vyjasnění této věci jedno z dětí, které opouštělo dětský domov, ve zprávě Centra pro sociální spravedlnost z roku 2008 těmito slovy:

Málokdy mě někdo objal, několik let jsem prožil bez jediného objetí. Většinu dětí každý den někdo obejmě; je nezdravé, když to tak není. Nekladl se na to dostatečný důraz. (s. 120, odd. 4.5.5)

Zatímco tato poutavá vyprávění jsou útržkovitá a umožňují udělat si jen neoficiální představu o tom, jak se kultura nepřátelská vůči dětem čím dál více rozmáhá, zpráva *Report Card 7* organizace UNICEF, publikovaná v roce 2007, předkládá oficiálnější důkazy o tom, že tento britský neduh je možná endemický. Tato zpráva řadí Velkou Británii do sestupových pater ligové tabulky hned v pěti z celkového počtu šesti rozměrů pohody dítěte, které byly posuzovány ve 20 zemích Evropy a dále ve Spojených státech amerických (viz tabulka 9.1).

2 Tento pořad vysílala stanice BBC 1 dne 28. listopadu 2006.

3 *Couldn't Care Less* (Všem je to úplně jedno) je název zprávy zveřejněné v září 2008 Centrem pro sociální spravedlnost, která tyto problémy podrobně uvádí.

Níže uvedená tabulka uvádí v souhrnné formě výsledky hodnocení. Země jsou uvedeny v pořadí podle dosaženého průměrného hodnocení v šesti rozměrech pohody dítěte, které byly posuzovány.⁴ Světlé pozadí označuje místo v horní třetině tabulky; střední odstín označuje ve střední třetině a tmavý ve spodní třetině.

Rozměry pohody dítěte	Průměrné pořadí (pro všech 6 rozměrů)	Rozměr 1	Rozměr 2	Rozměr 3	Rozměr 4	Rozměr 5	Rozměr 6
		Materiální zabezpečení	Zdraví a bezpečnost	Vzdělávací zabezpečení	Rodinné a vrstevnické vztahy	Chování a rizika	Subjektivní pocit pohody
Nizozemsko	4,2	10	2	6	3	3	1
Švédsko	5,0	1	1	5	15	1	7
Dánsko	7,2	4	4	8	9	6	12
Finsko	7,5	3	3	4	17	7	11
Španělsko	8,0	12	6	15	8	5	2
Švýcarsko	8,3	5	9	14	4	12	6
Norsko	8,7	2	8	11	10	13	8
Itálie	10,0	14	5	20	1	10	10
Irsko	10,2	19	19	7	7	4	5
Belgie	10,7	7	16	1	5	19	16
Německo	11,2	13	11	10	13	11	9
Kanada	11,8	6	13	2	18	17	15
Řecko	11,8	15	18	16	11	8	3
Polsko	12,3	21	15	3	14	2	19
Česká republika	12,5	11	10	9	19	9	17
Francie	13,0	9	7	18	12	14	18
Portugalsko	13,7	16	14	21	2	15	14
Rakousko	13,8	8	20	19	16	16	4
Maďarsko	14,5	20	17	13	6	18	13
Spojené státy	18,0	17	21	12	20	20	-
Spojené království	18,2	18	12	17	21	21	20

Zdroj: UNICEF (2007, s. 2)

Tabulka 9.1 | Souhrnný přehled dětské chudoby v souvislostech

4 Země OECD, které kvůli nedostatku údajů nemohly být do přehledu zařazeny: Austrálie, Island, Japonsko, Lucembursko, Mexiko, Nový Zéland, Slovenská republika, Jižní Korea, Turecko.

Stejně tak v říjnu 2008 zveřejnil Výbor OSN pro práva dítěte zprávu, která silně kritizovala vládu Spojeného království kvůli pokračujícímu neplnění mezinárodních norem o zacházení s dětmi. I když se tato zpráva podrobně zabývá mnoha aspekty politiky týkající se dětí ve Velké Británii, zvláště významná jsou její konstatování a doporučení ohledně zanedbávaných a/nebo zneužívaných dětí:

50. Výbor s politováním konstatuje, že dosud neexistuje ucelený systém evidence a analýzy trestné činnosti páchané na dětech a že mechanismy pro fyzické a psychické zotavení a sociální reintegraci obětí nejsou na celém území účastnického státu v dostatečné míře dostupné.

51. Výbor doporučuje, aby účastnický stát:

- a) zavedl mechanismy pro sledování počtu případů a rozsahu násilí, sexuálního zneužívání, zanedbávání, týrání nebo vykořisťování, včetně těchto jevů v rodině, ve školách a v ústavní nebo jiné péči; zajistil, aby odborníci pracující s dětmi (včetně učitelů, sociálních pracovníků, lékařů, pracovníků policie a soudů) prošli školením týkajícím se jejich povinností oznamovat a přijímat vhodná opatření v případech podezření na domácí násilí, které se týká dětí;
- b) posílil podporu pro oběti násilí, zneužívání, zanedbávání a týrání s cílem zajistit, aby během soudního řízení nedocházelo k jejich další viktimizaci;
- c) zajistil přístup k odpovídajícím službám potřebným pro zotavení, poradenství a dalším formám reintegrace ve všech částech země. (Úřad vysokého komisaře OSN pro lidská práva (OHCHR), 2008, s. 12)

Vzhledem k tomu, že na zprávě Organizace spojených národů se částečně podíleli čtyři komisaři Spojeného království pro děti v Anglii, Walesu, Severním Irsku a Skotsku, máme se vskutku čeho obávat. Při práci v takovém prostředí je třeba i nadšeným pěstounům nebo poskytovatelům ústavní péče odpustit, pokud si v duchu řeknou „proč se namáháme?“. Odpověď je jednoduchá: Nadále se drží svého přesvědčení, že jestliže změní život jediného dítěte k lepšímu, pak veškeré jejich úsilí stojí za to.

Tím se dostáváme k našemu druhému nejistému předpokladu, a sice že tvůrci politik a rozhodující činitelé budou reagovat na údaje spíše než výroky a že v tomto okamžiku zahájí některé zásadní změny v našem stávajícím systému péče o dítě, a to následujícími kroky:

1. Abychom naplnili potřeby zanedbávaných, zneužívaných a odmítaných dětí, musíme pochopit význam sdělení z průzkumů prováděných institucemi, jako je Organizace spojených národů, a také teorii a výzkum v psychologii, které upozorňují na nutnost změny a typ podpory, které se těmto dětem dostává.

2. Převést tyto znalosti do zákonů, které podporují dobrou praxi v péči o děti.
3. Dosáhnout shody napříč politickým spektrem k zajištění celostátně konzistentní péče o děti a strategického plánování pro budoucnost (na rozdíl od příliš častých politických iniciativ směřujících k získání voličské podpory).
4. Zajistit, aby rozhodnutí ohledně veřejných výdajů na děti v nouzi poskytovala zdroje, které umožňují státním úředníkům a úředníkům místní správy vykonávat jejich povinnosti účinně, a svobodu realizovat strategické investice pro dosahování dlouhodobých výsledků (na rozdíl od situace, kdy pracují pod tlakem k dosažení krátkodobých úsporných řešení a pouze reagují na problémy, když dosáhnou kritické fáze).
5. Uznat, že dlouhodobé náklady pro společnost budou výrazně nižší, jestliže peníze budou vynakládány na prevenci, a pokud ta selže, na poskytování kvalitní terapeutické rodičovské výchovy a péče traumatizovaným dětem, které snášely zneužívání, zanedbávání a odmítání.
6. Pochopit důležitost přijetí dlouhodobější perspektivy ve výchově všech dětí. Publikace *„As long as it takes“* (Jak dlouho bude třeba), což je zpráva vydaná charitativní organizací Action for Children, zdůrazňuje nekonzistentnost politiky péče o děti, která panuje od roku 1987:

V uplynulých 21 letech se ve službách týkajících se dětí a mladých lidí objevilo více než 400 různých iniciativ, strategií, finančních mechanismů, zákonodárných aktů a strukturálních změn. To odpovídá více než dvaceti různým změnám ročně, s nimiž se služby pro děti od roku 1987 musejí vyrovnat. (Clay a kol., 2008, s. 4)

Úmyslné a neúmyslné zlo

V kapitole 8 jsme se zabývali tím, že vždy budou existovat dospělí dopouštějící se násilí, a je potřeba vyvíjet mimořádné úsilí nejen k tomu, aby tato nebezpečná skupina byla udržena mimo profesi vychovatelů, ale také k tomu, aby existence takových lidí nedovolila nesprávně chápat projevy laskavosti většiny lidí, kteří s dětmi pracují.

Nezamýšleným důsledkem potřeby chránit děti a mladé lidi před těmito nebezpečnými lidmi je to, že právě ty děti, které potřebují přebytek náklonnosti (jako náhradu za odmítání ze strany rodičů), jsou nemilovány a jsou nedotknutelné kvůli tomu, že vychovatelé jsou často demoralizovaní, vyčerpaní a obezřetní ve svých spontánních projevech. Racionální řešení tohoto pro-

blému vyžaduje manažery a ředitele, kteří jsou schopni vidět náklonnost v širších souvislostech a budou klást do popředí potřeby dítěte, a nebudou o nich jen mluvit. K tomu je potřeba silné vedení, vzhled do problematiky a rozumné řízení v rámci organizace; bude však také třeba, aby se tohoto konkrétního problému chopili na nejvyšší úrovni profesně, politicky a právně lidé, kteří se k tomu cítí zmocněni.

V současné době je Velká Británie napadena záludnou formou zneužívání dětí, která je zřejmě zahalena do všeobecně schvalované nečinnosti. Zatímco v 70. a 80. letech by případ dítěte v náhradní péči, které zažilo dvě nebo více přerušení náhradní péče, vzbudil hned na několika frontách poplach a vynutil si okamžité přezkoumání, v dnešní době není neobvyklé, že k němu dojde třeba dvacetkrát (viz psychologové Jacksonová a McParlin, 2006, nebo prohlášení předsedkyně Inspekce služeb sociální péče, Denise Platt, 2006) a poplašný systém přitom mlčí. Nyní se očekává, že některé děti by měly být schopny přestěhovat se bez námitek od jednoho týmu vychovatelů nebo pěstounů k dalšímu, z jednoho domova do druhého, z jednoho lůžka na jiné, a to ne jednou nebo dvakrát, ale rovnou více než dvacetkrát. Proč je ve společnosti, která se tolik obává zneužívání dětí, tato forma zneužívání tak běžně přijímána?

Psycholog Philip Zimbardo (2007) ve své knize *The Lucifer Effect* (Luciferův efekt) tvrdí, že lidské systémy a politiky mohou vytvářet a udržovat empatické nebo naopak nehumánní chování. Co se týká posledně uvedeného, Zimbardo důsledně zpochybňuje pohled na nehumánní chování lidí podle teorie ‚zkažených jablek‘ a argumentuje tím, že zkažená je ‚celá ošatka‘, když vysvětluje týrání vězňů ve věznici Abu Ghraib, nechvalně známém zařízení amerických vojenských sil v Iráku. Skutečnost, že vícenásobná přerušování péče se stala celonárodně přijímaným jevem, svědčí v kontextu náhradní péče ve Velké Británii o tom, že systém má vážné nedostatky. To však neznamená, že sociální pracovníci, jejich vedoucí, úředníci rozhodující o umístění do náhradní péče, komisaři a ředitelé služeb pro děti si mohou společně vydechnout úlevou, neboť špatné systémy neomlouvají individuální odpovědnost. Zimbardo (2007) dokonce tvrdí, že: „Špatné systémy‘ vytvářejí ‚špatné situace‘, které vytvářejí ‚zkažená jablka‘, která vedou ke ‚špatnému chování‘ i u dobrých lidí‘ (str. 445).

A přece stačí, aby povstal jediný člověk, a dojde k odhalení a zpochybnění ‚špatných systémů‘ a nežádoucích sociálních vlivů. Zimbardo se zastává ‚hrdinství‘ a nabízí program v deseti krocích (www.LuciferEffect.com), který má vytvořit schopnost jedince odolávat špatným systémům, zvýšit jeho ‚sebeuvědomění, situační vnímavost a životní obezřetnost‘ (s. 452) a podporovat osobní odolnost a občanské ctnosti.

Přerušování náhradní péče pravděpodobně děti poškozují a zbavují lidskosti, podřívají důvěru vychovatelů, zpochybňují profesní bezúhonnost a odbornost celé profese vychovatele dětí, a jsou neslučitelná s programem zotavení (včetně tzv. přístupu ‚autentické vřelosti‘). Doporučujeme, aby čtenář po do-

čtení tohoto odstavce navštívil Zimbardovy internetové stránky a aplikoval jeho desetibodový program ve své vlastní praxi. Samozřejmě, že lidé u moci mohou tento systém změnit – realizace doporučení Výboru OSN pro práva dítěte by na cestě k dosažení tohoto cíle znamenala velký pokrok.

Pokud se máme poučit z chyb minulosti, musíme být zasvěceni do předchozích úspěchů i chyb, stejně jako například dnes už zesnulá Barbara Kahan ve své zprávě ‚Residential Casework after Waterhouse: Swings and Roundabouts in Child Care Policy & Practice. Fifty Years 1948–1998.‘ (Ústavní péče po Waterhousové zprávě: houpačky a kolotoče v politice a praxi péče o děti. Padesát let 1948–1998.) Její doporučení pro vládu a místní správu zůstávají dnes stejně platná a aktuální jako v roce 2000:

Vláda by měla:

1. Provést opatření v reakci na Uttingovu zprávu [1997].
2. Zlepšit odbornou přípravu pro sociální práci a poskytování náhradní péče.
3. Zajistit silnou kontrolu.
4. Rozvíjet novou iniciativu na základě podnětů dětí a mládeže.
5. Podporovat různými způsoby interdisciplinární vzdělávání.
6. Financovat výzkum zaměřený na pedofily a související otázky.

Místní správa by měla:

1. Napravit zásadně chybný přístup k ústavní péči o děti – nejen svůj vlastní – ale jeho použití obecně, včetně toho, že bude brát vážně odbornou přípravu.
2. Vybírat pracovníky vhodným způsobem, včetně mnohostranného výběrového procesu, kontaktování předchozích zaměstnavatelů a přísných prověrek.
3. Realističtěji pohlížet na schopnosti pěstounů.
4. Navrhnout společnou odbornou přípravu a činnost vychovatelů v zařízeních náhradní péče a pěstounů.
5. Trvat na tom, aby pracovníci ve vedoucích pozicích, kteří se podílejí na rozhodování o ústavní péči a sledování ústavní péče, měli příslušné zkušenosti a odbornou kvalifikaci.
6. Vypracovat realistický odhad nákladů jednotlivých metod péče.
7. Trvat na vhodné komunikaci mezi pracovníky terénních sociálních služeb a sociálními pracovníky v zařízeních.

Úkoly profesních skupin:

1. V oblasti sociální práce je třeba postavit se mnohdy bezmyšlenkovitým předsudkům vůči skupinové péči.

2. Sociální pracovníci musejí usilovat o lepší vzdělávací systém – např. minimálně další rok nebo déle odborné přípravy po získání kvalifikace a školení na téma pochopení a řešení některých konkrétních oblastí mezilidského chování – např. heterosexuálního soužití, dětské sexuality, znalosti sexuálních úchylek.
3. Vyčlenit specializované zdroje pro výkon dohledu nad pracovníky a jejich profesní rozvoj v zaměstnání.
4. Rozvíjet interdisciplinární činnosti a porozumění mezi lékaři, právníky, sociálními pracovníky, učiteli, zdravotními sestrami, policií.
5. Pracovat na lepším porozumění mezi sociálními pracovníky a pedagogy.

Otázky odborné přípravy:

1. Mnoho předchozích bodů předpokládá rozvoj různých druhů odborné přípravy – jednak formou řádného studia, jednak formou studia v rámci zaměstnání.
2. Lektoři, kteří budou studenty vybírat, by je měli vybírat stejně přísně jako pracovníky ve funkci vychovatelů.
3. Je důležité, aby školitelé drželi krok s tím, jak tyto různé změny probíhají. V současné době někteří lektoři sociální práce udržují staré předsudky vůči skupinové péči – a někdy nechápou prostředí, v němž lidé vykonávají svou práci. (Kahan, 1999, s. 13–15)

Světlejší budoucnost?

Přestože jsme tvrdili, že vláda zaměřila příliš mnoho úsilí na projevy namísto příčin, uznali jsme také, že značné veřejné prostředky, které vláda vynakládá na to, aby zlepšila výsledky dětí ve veřejné péči, jsou důkazem politické vůle udělat něco pro správnou věc. I když je tedy nepravděpodobné, že v blízké budoucnosti dojde k osvícení, začíná se dětem ve veřejné péči už nyní blýskat na lepší časy.

Rada pro rozvoj odborné přípravy osob pracujících s dětmi (Children's Workforce Development Council) (2008) zahájila (jak je uvedeno v kapitole 7) proces identifikace vzdělávacích potřeb, které přesahují úroveň 3 národní odborné kvalifikace (NVQ). Inovace ve vývoji přicházejí ze Skotského institutu pro ústavní péči o děti (Scottish Institute for Residential Child Care, SIRCC), který vypracovává osnovy speciální odborné přípravy na vysokoškolské úrovni, dále z Institutu Mary Walsh (Mary Walsh Institute), který nyní poskytuje širokou škálu programů vyššího vzdělávání a odborné přípravy určených k ‚profesionalizaci‘ péče o děti, a z řady iniciativ Národního centra pro zajišťování

kvality ústavní péče o děti (National Centre for Excellence in Residential Child Care). To vše představuje protíváhu k mnoha ‚rychlým řešením v rámci tříletého funkčního období‘, jež dosud ignorovala dlouhodobější pohled nutný při práci s dětmi a mladými lidmi, kteří se potýkají se složitými problémy.

Pokaždé jsme dojati obrovskou mírou laskavosti, trpělivosti, soucitu a dobré vůle mezi vychovateli, s nimiž mluvíme, obáváme se však, že pro mnohé z nich určitě platí i následující slova sociálního pracovníka z knihy *Loss, Bereavement and Grief* (Ztráta, úmrtí a zármutek):

Člověk jim chce otřít slzy a dát všechno do pořádku, a přitom nemůže. Takže jejich zármutek někdy pohltní i mě a cítím stejnou bezmoc a beznaděj jako oni. A připadám si jako malý brouček ležící na zádech s nohama ve vzduchu, který se usilovně snaží postavit zpátky na nohy, a právě tak jsou na tom i moji klienti. (Spall a Callis, 1997, s. 41)

Knihy Pilíře rodičovství nabízí těm, kdo se přímo podílejí na péči o děti jiných lidí, vizi lepší budoucnosti. Jejím východiskem byly nejlepší a nejdůležitější dostupné poznatky, které mohou formovat a zlepšovat profesionální výchovu a podporu ze strany kvalifikovaných odborníků na péči o děti, kteří nejen vědí, co mají dělat, ale také proč to mají dělat. Jejím cílovým bodem je šťastnější a obohacující budoucnost pro děti a mladé lidi ve veřejné péči, kteří si nezasloužili své prožitky z raného dětství, ale kteří si zaslouží, aby dosáhli naplnění v dospělosti.

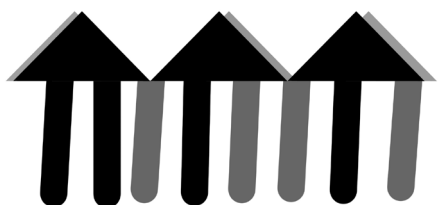
Čas k zamyšlení

Co mohu na základě přečtení této knihy udělat pro zlepšení života dětí a mladých lidí ve veřejné péči? Jakých realistických cílů konkrétně dosáhnu:

- Do konce tohoto týdne?
- Do konce tohoto měsíce?
- Do konce tohoto roku?

Příloha 1

Příklady otázek zahrnutých do kontrolního seznamu pro rozšíření a budování modelu ‚autenticky vřelé‘ péče pro organizace, které chtějí provést zásadní změny ve způsobu podpory dětí a mladých lidí ve veřejné péči



Pilíře rodičovství

Psychologie pro život

Tento seznam se zaměřuje na psychologické potřeby dítěte nebo mladého člověka v ústavní péči a vychází z předpokladu, že ostatní podmínky, jako je péče a ochrana, jsou již zajištěny. Tento kontrolní seznam pro rozšíření a budování modelu je navržen tak, aby vyzdvihl organizační funkce dětského domova, které podporují model tzv. ‚autentické vřelosti‘ profesionální péče o děti, a je rozdělen do tří hlavních oblastí: rodinné prostředí, terapeutická péče a obnova ‚normálnosti‘ v životě dětí v náhradní péči.

(a) *Vytvoření rodinného prostředí a zároveň odstraňování emoční intenzity a negativity původní rodiny*

- zajistit ‚dobrý začátek‘ při příchodu dítěte do dětského domova
- udržovat vysokou úroveň optimismu a nadšení vychovatelů pro děti a mladé lidi obecně a jednotlivce konkrétně
- pomáhat vychovatelům udržovat potřeby dětí a mladých lidí v popředí jejich každodenní práce a nenechat je rozptylovat banálními/všedními požadavky
atd.

Poznámky:

(b) *Reakce na posttraumatické chování mnoha dětí a mladých lidí ve veřejné péči*

- prokazovat dítěti, že vám na něm záleží
- reagovat adekvátně na náklonnost
- podporovat úsilí dítěte nebo mladého člověka v adaptaci na některé z negativních prožitků v jejich životě atd.

Poznámky:

(c) *Rozvoj pocitu normalnosti, bezpečí a sounáležitosti*

- zajistit vysokou úroveň interakce mezi vychovatelem a dítětem během celého dne, podporovat dítě nebo mladého člověka ve škole
- umožnit dítěti nebo mladému člověku dosáhnout rovnováhy mezi právy a povinnostmi atd.

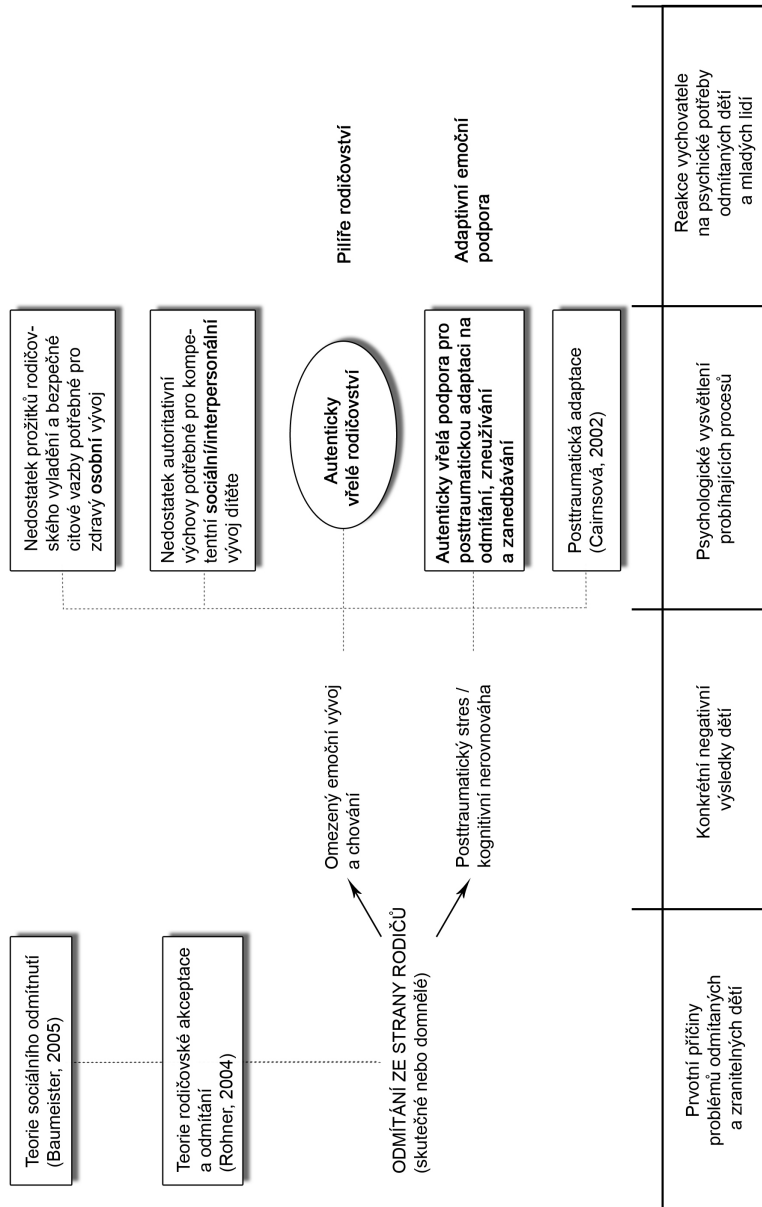
Poznámky:

Klíčové body k projednání s ředitelem a vyšším managementem

-
-
-

Příloha 2

Přehled modelu ‚autenticky vřelé‘ profesionální péče o děti



Příloha 3

Národní standardy péče pro mládež v ústavní péči ve Skotsku

Národní standardy péče pro Skotsko

Zásady těchto standardů

Tyto standardy jsou založeny na souboru zásad, které jsou výsledkem všech příspěvků NCSC a jejich pracovních skupin a všech ostatních, kdo se vyjadřovali ke konzultacím ohledně těchto standardů během jejich zpracovávání. Standardy uznávají, že služby musejí být dostupné a vhodné pro každého, kdo je potřebuje, včetně příslušníků etnických menšin. Vyjadřují pevnou dohodu, že máš určitá práva a že tvoje zkušenost s využívanými službami je velmi důležitá a měla by být pozitivní.

Hlavní zásady

Těmito zásadami jsou důstojnost, soukromí, možnost volby, bezpečnost, naplnění potenciálu a rovnost a rozmanitost.

Důstojnost

Máš právo:

- na to, aby s tebou bylo vždy jednáno důstojně a s úctou a
- abys měl/a širokou škálu sociálních vztahů.

Soukromí

Máš právo:

- na to, aby bylo respektováno tvoje soukromí a osobní věci a
- na to, aby tvé soukromí nebylo zbytečně rušeno.

Možnost volby

Máš právo:

- informovaně se rozhodovat při současném uznání práv ostatních činit totéž;
- vědět o všech možnostech volby a
- dostat pomoc pro plné pochopení všech možností a zvolit tu, která je pro tebe správná.

Bezpečnost

Máš právo:

- mít pocit bezpečí a ochrany ve všech oblastech života, včetně zdraví a pohody;
- mít jistotu vědomí, že za bezpečnost dětí zodpovídají dospělí;
- užívat bezpečnosti, ale přitom nebýt ochraňován/a nadměru a
- nebýt vykořisťován/a a zneužíván/a.

Naplnění potenciálu

Máš právo dostat příležitost:

- k tomu, abys dosáhl/a všeho, čeho můžeš;
- plně využívat zdroje, které máš k dispozici, a
- co nejvíce naplnit svůj život.

Rovnost a rozmanitost

Máš právo:

- žít samostatným životem, který bude naplněn účelem, smyslem a osobním uspokojením;
- na to, aby ostatní respektovali tvůj etnický původ, jazyk, kulturu a víru;
- na rovné zacházení a péči v prostředí, které usiluje o to, aby v něm nedocházelo k šikaně, obtěžování a diskriminaci, a
- mít možnost podat účinnou stížnost beze strachu z postihu.

Skotská Komise pro regulaci péče

Seznam obrázků a tabulek

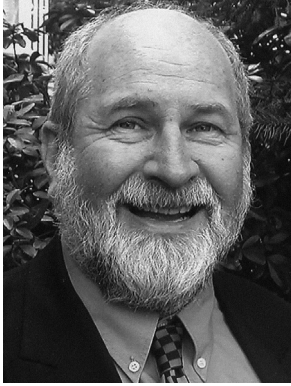
Obrázky

- 1.1 Děti v náhradní péči k 31. březnu 2005 podle kategorie potřeb
- 2.1 Snímky mozku, které ilustrují dopad zanedbávání na vývoj mozku
- 2.2 Rodičovské styly v péči o děti
- 3.1 Přehled hierarchie potřeb podle Maslowa
- 4.1 Trajektorie vývoje deviantního chování
- 4.2 Použití modelu ABC k vytvoření strategií vedení
- 4.3 Použití modelu ABC k vytvoření strategií vedení pro Matthewa
- 4.4 Použití modelu ABC+C
- 4.5 Použití modelu ABC+C k vytvoření strategií vedení pro Matthewa
- 5.1 Emoční cesta od traumatu k vnitřnímu klidu
- 5.2 Čtyři možné emoční trajektorie následující po potenciálně traumatické události
- 7.1 Klíčové interakce v rámci procesu konzultace
- 7.2 Model interaktivních faktorů zranitelnosti
- 7.3 Protokol konzultačního sezení s týmem pečovatелů nebo pěstounů
- 7.4 Pavučinový diagram pro měření pokroku (nebo nedostatečného pokroku) dítěte v čase

Tabulky

- 1.1 Vládní iniciativy usilující o zlepšení kvality života dětí a mladých lidí v náhradní péči
- 2.1 Souhrn teorie rodičovské akceptace a odmítání (PARTheory)
- 2.2 Některé příklady rodičovské akceptace a odmítání
- 2.3 Zkušenosti rané vazby a jejich vliv na pozdější vývoj
- 2.4 Příklady činností k emočnímu sladění mezi pečovatelem a dítětem
- 2.5 Tři hlavní rozměry autoritativní výchovy
- 3.1 Přehled psychologických pilířů rodičovství
- 3.2 Souvislosti mezi pěti oblastmi cílů programu Every Child Matters a osmi pilíři rodičovství
- 4.1 Přehled cílů a opatření uvedených v iniciativě Plán pro děti
- 4.2 Souhrn denních záznamů o Matthewových výbuších hněvu zapsaných jeho hlavním vychovatelem a ostatními pracovníky
- 4.3 Přehled agresivního a násilného chování
- 5.1 Model emoční adaptace podle Cairnsové
- 6.1 Některé rozpory, které panují v dnešním systému vzdělávání
- 6.2 Chování žáků, které může upozornit učitele na existenci skrytějších emočních potřeb dítěte nebo mladého člověka
- 6.3 Některé příklady malých, ale důležitých změn zvyšujících odolnost, které by bylo možné do škol nebo tříd zavést
- 7.1 Seznam zveřejněných testů a ukazatelů použitých Evertem (2007)
- 9.1 Souhrnný přehled dětské chudoby v souvislostech

O autorech



Dr. R. J. (Seán) Cameron je zakladatelem a nyní jedním z ředitelů programu doktorských studií pedagogické psychologie na University College v Londýně. Působí také jako soukromý poradce v oblasti dětské a pedagogické psychologie.

Má za sebou rozsáhlou publikační činnost, v níž se jako autor nebo editor podílel na pěti knihách a v odborných časopisech publikoval více než padesát článků na různá témata, mimo jiné jak zvládat chování doma a ve škole, jak podporovat organizační změny ve školách, jak pracovat s rodiči malých dětí s výrazně opožděným vývojem a jak podporovat vychovatele v ústavech a pěstouny, kteří se starají o ohrožené děti a mládež. V roce 2004 mu byla udělena národní cena Britské psychologické společnosti (British Psychological Society) za významný přínos k výuce psychologie.



Colin Maginn pracuje s dětmi v náhradní péči v různých prostředích, včetně dvou samostatných detenčních ústavů. Colin se intenzivně věnuje zvyšování kvality péče o děti a jeho posláním je zlepšit život ohrožených dětí a mládeže.

Zastává názor, že tato životně důležitá práce je podceňována, a snaží se změnit nejen to, jak jsou vychovatelé vnímáni, ale i to, co dělají. Aby dosáhl tohoto cíle, vytvořil společně s Seánem Cameronem nový model profesionální péče o děti a založil sociální firmu pro práci s pěstouny a vychovateli v zařízeních ústavní péče. Tento přístup je založen na koncepci ‚autentické vřelosti‘ a jeho součástí je to, že podporuje vychovatele a učí je poskytovat vysoce sofistikovaný typ profesionální výchovy, který splňuje psychologické potřeby odmítaných, zanedbávaných a zneužívaných dětí a také poskytuje mladým lidem podporu při emoční adaptaci.

Literatura

Kapitola 1

- Children's Workforce Development Council (2008) *The State of the Children's Social Care Workforce*, www.cwdcouncil.org.uk/assets/0000/2257/CWDC_State_of_the_Social_Care_Workforce_2008_version_3_310708.pdf.
- Cunningham, H. (2006) *The Invention of Childhood*. London: BBC Books.
- Dent, J.R. and Cameron, R.J. (2003) 'Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective', *Educational Psychology*, 19(1): 3–19.
- Department for Education and Skills (2003) 'Choice protects: facts and figures', www.dfes.gov.uk/choiceprotects/factsandfigures.
- Department for Education and Skills (2005a) *A Children's Workforce Strategy: A Strategy to Build a World-class Workforce for Children and Young People*. Nottingham: DFES Publications.
- Department for Education and Skills (2005b) 'Every Child Matters: change for children in social care', www.everychildmatters.gov.uk/socialcare.
- Department for Education and Skills (2006) *Care Matters: Transforming the Lives of Children and Young People in Care*. Nottingham: DfES Publications.
- Department for Education and Skills (2007) *Care Matters. Time for Change*. Nottingham: DfES Publications.
- Department of Health (2000) *The Quality Protects Programme: Transforming Children's Services 2000/01 – District Council's Role (5th June 2000)*. London: HMSO.
- Forrester, D., Goodman, K., Cocker, C., Binnie, C. and Jensch, G. (2008) *What Is the Impact of Care on Children's Welfare? A Focused Review of the Literature prepared for the Welsh Assembly Government*. Cardiff: Welsh Assembly.
- Jackson, S. and Martin, P.Y. (1998) 'Surviving the care system: education and resilience', *Journal of Adolescence*, 21: 569–583.
- Jackson, S. and McParlin, P. (2006) 'The education of children in care', *The Psychologist*, 19(2): 90–93.
- Leckman, J.E and Bennett, L.L. (2008) Editorial: 'A global perspective of child and adolescent mental health', *Journal of Child Psychology and Psychiatry, Annual Research Review*, 49(3): 221–225.
- Office of National Statistics (2005) Information available on the 'Every Child Matters' website, www.everychildmatters.gov.uk/socialcare/lookedafterchildren/factsandfigures/.
- UNICEF (2007) 'Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries', *Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Kapitola 2

- Anglin, J.P. (2004) ,Discovering what makes a „well-enough“ functioning residential group setting for children and young people: constructing a theoretical framework and responding to critiques of grounded theory method‘, in H.G. Erikssohn and T. Tjelflaat (eds), *Residential Care: Horizons for the Next Century*. Aldershot: Ashgate.
- Barber, B.K. (1996) ,Psychological control: revisiting a neglected construct‘, *Child Development*, 67: 3296–3319.
- Baumeister, R. (2005) ,Rejected and alone‘, *The Psychologist*, 18(12): 732–735. Baumrind, D. (1989) ,Rearing competent children‘, in W Damon (ed.), *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Baumrind, D. (1991) ,The influence of parenting style on adolescent competence and substance use‘, *Journal of Early Adolescence*, 11: 56–95.
- Baumrind, D. (1993) ,The average expectable environment is not good enough‘, *Child Development*, 64: 1299–1317.
- Baumrind, D. (2005) ,Patterns of parental authority and adolescent autonomy‘, in J. Smetana (ed.), *New Directions for Child Development: Changes In Parental Authority During Adolescence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bowlby, J. (1979) *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Routledge.
- Cameron child, Jessica (1978) ,An autobiography of violence‘, *Child Abuse and Neglect*, 2: 139–149.
- Creighton, S.J. and Tissier, G. (2003) *Child Killings in England and Wales*. London: NSPCC, www.nspcc.org.uk/inform/research/briefings/childkillingsinenglandandwales_wda48218.html.
- Department for Education and Skills (2005) ,Every Child Matters: Change for Children in Social Care‘, www.everychildmatters.gov.uk/socialcare.
- Department of Health (2002) *Children’s Homes: National Minimum Standards Children’s Home Regulations*. London: The Stationery Office.
- Fonagy, P. (2003) ,Attachment and development of self, and its pathology in personality disorders‘, *PSYCHOMEDIA*, www.psychomedia.it.
- Fonagy, P and Kurtz, Z. (2002) ,Disturbance of conduct‘, in P. Fonagy, M. Target, D. Cottrell, J. Phillips and Z. Kurtz (eds). *What Works for Whom: A Critical Review of Treatments for Children and Adolescents*. New York: Guilford.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgett, A. and Target, M. (1994) ,The Emanuel Miller Memorial Lecture, 1992: the theory and practice of resilience‘, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2): 231–257.
- General Social Care Council (2002) *Code of Practice for Social Care Workers and Code of Practice for Employees of Social Care Workers*. London: GSCC.
- Gerhardt, S. (2004) *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby’s Brain*. Hove: Brunner-Routledge.
- Grossman, K.E., Waters, E. and Grossman, K. (2005) *Attachment for Infancy to Adulthood*. New York: Guilford.
- Howe, D. (2005) *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*. Basingstoke: Palgrave.

- Iwaniec, D., Larkin, E. and Sherry, D. (2007) ,Emotionally harmful parenting', *Child Care in Practice*, 13(3): 203–220.
- Jackson, S. and Martin, P.Y. (1998) ,Surviving the care system: education and resilience', *Journal of Adolescence*, 21: 569–583.
- Jackson, S. and McParlin, P. (2006) ,The education of children in care', *The Psychologist*, 19(2): 90–93.
- Leung, K., Lau, S. and Lam, W-L. (1998) ,Parenting styles and academic achievement: a cross-cultural study', *Merrill-Palmer Quarterly*, 22(2): 157–172.
- Newman, T. and Blackburn, S. (2002) *Transition in the Lives of Children and Young people: Resilience Factors*. Edinburgh: Scotland Executive Education Department. Also available from www.scotland.gov.uk/library5/education/ic78-00.asp.
- Patterson, J., Barlow, J., Mockford, C., Klimes, I., Pyper, C. and Steward-Brown, S. (2002) ,Improving mental health through parenting programmes: block randomised controlled trial', *Archives of Disease in Childhood*, 87: 472–477.
- Perry, B.D. (1997) ,Incubated in terror: neuro-developmental factors in the „cycle of violence“', in J.D. Osofstey (ed.), *Children in a Violent Society*. New York: Guilford.
- Perry, B.D. (2000) ,Traumatized children: how childhood trauma influences brain development', *The Journal of the California Alliance for the Mentally Ill*, 11 (1): 48–51.
- Rohner, R.P. (1986) *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Beverley Hills, CA: SAGE.
- Rohner, R.P. (2004) ,The parental „Acceptance-Rejection Syndrome“', *American Psychologist*, 59(8): 830–840.
- Rohner, R.P., Khaleque, A. and Couronoyer, D.E. (2004) ,Parental acceptance-rejection theory, methods and implications', www.cspar.uconn.edu/INTROPAR.html.
- Shore, P. (1997) *Re-thinking the Brain: New Insights into Early Development*. New York: Families and Work Institute.
- Svanberg, P.O.G. (1998) ,Attachment, resilience and prevention', *Journal of Mental Health*, 7(6): 543–578.
- Worldwide Alternatives to Violence (2005) *The WAVE Report 2005: Violence and What to Do About It*, www.wavetrust.org.

Kapitola 3

- Armon-Jones, C. (1986) *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.
- Avshalom, C., Harrington, H., Milne, B., Amell, J.W., Theodore, R.F. and Moffitt, T.E. (2003) ,Children's behavioural styles at aged three are linked to the adult personality traits at aged 26', *Journal of Personality*, 71: 495–513.
- Barna, G. (2007) *Revolutionary Parenting: What the Research Shows Really Works*. Ventura, CA: Barna Group.
- Baumeister, R. (2005) ,Rejected and alone', *The Psychologist*, 18(12): 732–735.

- Beasley, M.K., Thompson, T., and Davidson, J.A. (2003) ,Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness', *Personality and Individual Differences*, 34(1): 77–95.
- Banerjee, R. (2005) ,Getting on with one's peers', *Emotional Literacy Update*, 20: 7–9.
- Bostock, L. (2004) *Promoting Resilience in Fostered Children and Young People*. London: Social Care Institute for Excellence.
- Bowlby, J. (1953) *Child Care and the Growth of Love*. Baltimore, MD: Pelican Books.
- Burnett, P. (1999) ,The relationship between significant others' positive and negative statements, self talk and self esteem', *Child Study Journal*, 29: 39–48.
- Cameron, R.J. and Maginn, C. (2008) ,Professional childcare: the Authentic Warmth dimension', *British Journal of Social Work*, 38: 1151–1172.
- Carpendale, J. and Lewis, C. (2006) *How Children Develop Social Understanding*. Oxford: Blackwell.
- Campos, J.J., Mumme, D.L., Kermoian, R. and Campos, R.G. (1994) ,A functionalist perspective on the nature of emotion', in N.A. Fox (ed.), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2–3, Serial No. 240): 284–303.
- Carvalho, M. and Pelham, B.W. (2006) ,When fiends become friends: the need to belong and perceptions of personal and group discrimination', *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1): 94–108.
- Cast, A.D. and Burke, P.J. (2002) ,A theory of self-esteem', *Social Forces*, 80: 1041–1068.
- Children's Workforce Development Council (2007) *Common Assessment Framework for Children and Young People: Managers' Guide*. Leeds: CWDC.
- Coleman, J. and Hagel A. (2007) *Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds*. Chichester: Wiley.
- Daniel. B. and Wassell, S. (2002) *Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children I (Early Years)*. London: Jessica Kingsley.
- Daniel. B. and Wassell, S. (2005) *Resilience: A Framework for positive Practice*. Scottish Executive Social Research, Education Department, www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0011997.pdf.
- Dent, R.J. and Cameron R.J. (2003) ,Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective', *Educational Psychology in Practice*, 19(1): 3–20.
- Department for Education and Skills (2003) ,Choice protects: facts and figures', www.dfes.gov.uk/choiceprotects/factsandfigures.
- Department for Education and skills/Department of Health (2000) *Guidance on the education of children and young people in public care*. London: DfES/DOH. (Section 4.3).
- Department of Health (2002) *Children's Homes: National Minimum Standards – Children's Homes Regulations*. London: The Stationery Office.
- Gardner, W.L., Pickett, C.I. and Brewer, M.B. (2000) ,Social exclusion and selective memory: How the „need to belong“ influences memory for social events', *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26: 486–496.

- Gerhardt, S. (2004) *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*. Hove: Brunner-Routledge.
- Hagerty, B.M. and Williams, A.R. (1999) ,The effects of sense of belonging, social support, conflict, and loneliness on depression', *Nursing Research*, 48(4): 215–219.
- Harre, R. and Gillett, G. (1994) *The Discursive Mind*. London: SAGE.
- Havighurst, S.S., Harley, A. and Prior, M. (2004) ,Building preschool Children's emotional competence: a parenting program', *Early Education and Development*, 15(4): 423–448.
- Health Education Authority (1997) *Mental Health Promotion: A Quality Framework*. London: HEA.
- Howe, D. (2005) *Child Abuse and Neglect. Attachment, Development and Intervention*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jackson, S. (2002) ,Promoting stability and continuity in care away from home', in D. McNeish, T. Newman and H. Roberts (eds), *What works for Children? Effective Services for Children and Families*. Buckingham: Open University Press.
- Jackson, S. and Martin, P.Y. (1998) ,Surviving the care system: education and resilience', *Journal of Adolescence*, 21: 569–583.
- Jackson, S. and McParlin, P (2006) ,The education of children in care', *The Psychologist*, 19(2): 90–93.
- Katz, L.F. and Gottman, J.M., (1993) ,Patterns of marital conflict predict Children's internalizing and externalizing behaviors', *Developmental Psychology*, 29: 940–950.
- Kochanska, G. (1991) ,Socialisation and temperament in the development of guilt and conscience', *Child Development*, 62: 1379–1392.
- Kohn, A. (2005) *Unconditional Parenting: Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*. New York: Atria Books.
- Kroger, J. (2004) *Identity in Adolescence: The Balance between Self and Other*. London: Psychology Press.
- Lazarus, R.S. (1991) *Emotion and Adaptation*. London: Oxford University Press. Lewis, R. and Frydenberg, E. (2002) ,Concomitants of failure to cope: what should we teach adolescents about coping?', *British Journal of Educational Psychology*, 27: 419–431.
- Lewis, M. and Michalson, L. (1983) *Children's Emotions and Moods, Developmental Theory and Measurement*. New York: Plenum.
- Maccoby, E.E. (1999) ,The uniqueness of the parent-child relationship', in WA. Collins and B. Laursen (eds), *Minnesota Symposium on Child Psychology (No. 29)*. London: Lawrence Erlbaum.
- Maslow, A.H. (1971) *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Compass.
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D. (1998) ,The development of confidence in favourable and unfavourable environments: lessons from research on successful children', *American Psychologist*, 53(2): 205–220.
- Newman, T. and Blackburn, S. (2002) *Interchange 78. transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Piper, H. and Smith, H. (2003) ,Touch in education and child care settings: dilemmas and responses', *British Education Research journal*, 29(6): 879–894.

- Power, F.C., Higgins, A. and Kohlberg, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Prior, V. and Glaser, D. (2006) *Understanding Attachment and Attachment Disorders: Theory, Evidence and Practice*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Putnam, R. (1995) 'Bowling Alone: America's declining social capital', *Journal of Democracy*, 6(1): 65–78.
- Putnam, R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of the American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Redler, P. and Lucy, E. (eds) (1995) *Assessment of Parenting: Psychiatric and Psychological Considerations*. London: Routledge.
- Reid, R. (1996) 'Research in self-monitoring with students with learning difficulties: the present, the prospects and the pitfalls', *Journal of Learning Disabilities*, 29(3): 317–331.
- Rohner, R.P. (2004) 'The parental „acceptance-rejection“ syndrome: universal correlates of perceived rejection', *American Psychologist*, 59(8): 827–840.
- Rohner, R.P., Khaleque, A. and Couronoyer, D.E. (2005) 'Parental acceptance rejection theory, methods and implications', <http://vm.uconn.edu/bl.html>.
- Saarni, E. (1999) *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford.
- Schofield, G. and Beek, M. (2005) 'Risk and resilience in long-term foster-care', *British Journal of Social Work*, 35(8): 1283–1300.
- Sedikides, E. (2005) 'Close relationships: what's in it for us?', *The Psychologist*, 18(8): 490–493.
- Steinberg, L. (2004) *Ten Basic Principles of Good Parenting*. New York: Simon & Schuster
- Svanberg, P.O.G. (1998) 'Attachment, resilience and prevention', *Journal of Mental Health*, 7(6): 543–578.
- Tajfel and Turner, J.C. (1986) 'The social identity theory of inter-group behavior', in S. Worchel and L.W. Austin (eds), *Psychology of Inter-group Relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Worldwide Alternatives to Violence (WAVE) (2005) *The WAVE Report 2005: Violence and What to Do About It*, www.wavetrust.org.
- Zimmerman B.J. (1994) 'Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education', in D.H. Schunk and B.J. Zimmerman (eds), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kapitola 4

- Audit Commission (1996) *Misspent Youth: Young People and Crime*. London: HMSO. Bailey, S. (2002) Keynote presentation to the Conference on Children Lost Serious and violent crime: intervention and prevention, organised by the Bridge Child Care Development Consultancy at SOAS, 5 July.
- Baumrind, D. (1967) 'Child care practices anteceding three patterns of pre-school behaviour', *Genetic Psychology Monographs*, 75: 43–48.
- Baumrind, D. (1991) 'The influence of parenting style on adolescent competence and substance use', *Journal of Early Adolescence*, 11: 56–95.

- Cambridgeshire County Council (2003) *Behaviour Management in Cambridgeshire Social Services Residential Children's Homes*. Cambridge: Cambridgeshire County Council Social Services.
- Cameron, R.J. (1998) ,School discipline in the United Kingdom promoting classroom behaviour, which encourage effective teaching and learning'. *School psychology Review*, 27(1): 33–44.
- Caspi, A., Moffitt, T.E., Newman, D.L. and Silva, P.A. (1996) ,Behavioural observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders', *Archives of General Psychiatry*, 53: 1033–1039.
- Davidson, J.C. McCullough, D., Steckley, L. and Warren, T (eds) (2005) *Holding safely: Guidance for Residential Child Care Practitioners and Managers about Physically Restraining Children and Young People*. Glasgow: Scottish Institute for Residential Child Care.
- Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008) *The Children's Plan: Building Brighter Futures*. Norwich: The Stationery Office.
- Department for Education and Skills (DfES) (2001) *Special Educational Needs Code of Practice*. Nottingham: DfES publications.
- Department for Education and Skills (DfES) (2003) *Guidance on the Use of Restrictive Physical Interventions for Pupils with Severe Behavioural Difficulties*. Nottingham: DfES Publications.
- Department for Education and Skills (DfES) (2006) *Statutory Guidance on Section 6 Education and Inspections Act (Positive Activities for Young People)*. London: DfES Publications.
- Department of Health (2002) *Children's Homes: National Minimum Standards – Children's Home Regulations*. London: The Stationery Office.
- Dreikurs, R. and Soldz, V. (1964) *Children: The Challenge*. New York: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R., Grimwald, B.B. and Pepper, F.C. (1982) *Maintaining Sanity in the Classroom' Classroom Management Techniques*. New York: Harper and Row.
- Edwards, C.N. and Watts, V. (2004) *Classroom Discipline and Management: An Australian Perspective*. Milton, Queensland: Wiley (Australia Ltd).
- Frost, J. (2005) *Supernanny: How to Get the Best from your Children*. London: Hodder & Stoughton.
- Gardner, F.E. (1992) ,Parent-child interaction and conduct disorder', *Educational Psychology Review*, 4(6): 135–162.
- Geen, R.G. (1990) *Human Aggression*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Gershoff, E.T. (2002) ,Corporal punishment by parents and associated child behaviour and experiences: a meta-analytic and theoretical review', *Psychological Bulletin*, 128(4): 539–579.
- HM Treasury/Department for Education and Skills (DfES) (2005) *Support for Parents: The Best Start for Children*. www.hm-treasury.gov.uk.
- Hoghugh, M. and Long, N. (2004) *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice*. London: SAGE.
- Hopkins, B. (2008) ,Restorative approaches in residential childcare, *Highlight No. 242*. London: National Children's Bureau.

- Kotchick, B., Shaffer, A., Miller, K. and Forehand, R. (2004) ,Parenting and antisocial children and adolescents', in M. Hoghugh and N. Long (eds) *Handbook of Parenting. Theory and Research for Practice*. London: SAGE.
- Lambourn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L. and Dornbusch, S.M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families', *Child Development*, 62 1049–1065.
- Leung, K., Lau, S. and Lam, W.-L. (1998) ,Parenting styles and academic achievement: a cross-cultural study', *Merrill-Palmer Quarterly*, 22(2): 157–172.
- Mainey, A. and Crimmens, D. (2006) *Fit for the Future? Residential Care in the United Kingdom*. London: National Children's Bureau.
- McLoyd, B.C. (1990) ,The impact of economic hardship on black families and children: psychological distress, parenting and socio-economic development', *Child Development*. 61: 311–346.
- Mental Health Foundation (1999) *Bright Futures*. London: MHF.
- Minnis, H. and Del Priori, C. (2001) ,Mental health services for looked-after children: implications from two studies', *Adoption and Fostering Journal*, 25(4): 27–38.
- Moyer, K.E. (1976) *The Psychology of Aggression*. New York: Harper and Row.
- Nicolas, B., Roberts, S. and Wurr, C. (2003) ,Looked after children in residential homes', *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2): 78–83.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R., Storey, K. and Sprague, J. (1990) *Functional Assessment of Problem Behaviour: A Practical Assessment Guide*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2005) *Managing Challenging Behaviour*. London: Ofsted.
- Pinker, S. (2002) *The Blank Slate*. London: Penguin/Allen Lane.
- Rae, T and Daly, S. (2008) *Controlling Anger: A Solution Focused Approach for Young People*. London: Optimus.
- Rock, R. and Graham, V.S. (2008) *Mama Rock's Rules: 10 Lessons for Raising a Household of Successful Children*. New York: Collins.
- Rohner, R.P., Khaleque, A. and Couronover, D.E. (2004) ,Parental acceptance-rejection theory, methods and implications', www.cspar.uconn.edu/INTROPAR.HTML.
- Sanders, M.R., Turner, K.M. and Markie-Dadds, C. (2002) ,The development and dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program: a multilevel, evidence-based system of parenting and family support', *Prevention Science*, 3(3): 173–189.
- Scottish Executive Justice Department (2003) *Your Children Matter: Know your Responsibilities and Rights*. Edinburgh: Scottish Executive Justice Department.
- Thompson, M.J.J., Stevenson, J., Sonuga-Barke, E., Nott, P., Bhatti, Z., Price, A. and Hudswell, M. (1996) ,Mental health of preschool children and their mothers in a mixed urban/rural population I: prevalence and etiological factors', *British Journal of Psychiatry*, 168: 16–20.
- Westmacott, E.V.S. and Cameron, R.J. (1981) *Behaviour Can Change*. Basingstoke: Macmillan.
- Willmott, N. (2007) *A Review of the Use of Restorative Justice in Children's Residential Care*. London: National Children's Bureau.

- Wilson, D., Sharp, C. and Patterson, A. (2006) *Young Persons and Crime Findings from the 2005 Offending, Crime and Justice Survey*. London: Home Office Research, Development and Statistics Directorate.
- Yoshikawa, H. (1994) ,Prevention as cumulative protection: effects of early family support on chronic delinquency and its risks', *Psychological Bulletin*, 115: 28–54.
- Youth Justice Board (2004) *Key Elements of Effective Practice: Restorative Justice*. London: Youth Justice Board.

Kapitola 5

- Baumeister, R. (2005) ,Rejected and alone', *The Psychologist*, 18(12): 732–735. Bonanno, GA (2004) ,Loss, trauma and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?', *American Psychologist*, 59(1): 20–28.
- Bonanno, G.A. and Mancini, A.D. (2008) ,The human capacity to thrive in the face of extreme adversity', *Pediatrics*, 121: 369–375.
- Bowlby, J. (1961) ,Children's mourning and its implications for psychiatry', *American Journal of Psychiatry*, 118: 481–498.
- Cairns, K. (2002) *Attachment, trauma and Resilience*. London: British Association for Adoption and Fostering.
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Outcome Indicators for Children Looked After, Twelve Months to 30 September 2007 – England*. London: Office of National Statistics.
- Department for Education and Skills (2007) *Care Matters: Time for Change*. Nottingham: DfES publications.
- Eisenberger, N.R. (2006) ,Identifying the neural correlates underlying social pain: implications for developmental processes', *Human Development*, 49: 273–293.
- Eisenberger, N.R., Lieberman, M.D. and Williams, K.D. (2003) ,Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion', *Science*, 303(10): 290–292.
- Eisenstadt, J.M. (1978) ,Parental loss and genius; *American Psychologist*, 33: 211–223. Gilbert, A. (2008) *Deliver Me from Evil: A Sadistic Mother, a Childhood Torn Apart*. London: Pan.
- Jackson, S. and Martin, P.Y. (1998) ,Surviving the care system: education and resilience', *Journal of Adolescence*, 21: 569–583.
- Joseph, S and Linley, PA (2008) *Trauma, Recovery and Growth: Positive Psychological Perspective of Post-Traumatic Stress*. Chichester: Wiley.
- Kubler-Ross, E. and Kessler, D. (2007) *On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Life through the Five Stages of Loss*. New York: Scribner Book Company/Simon & Schuster.
- Landon, M. (2008) *Daddy's Little Earner*, Glasgow: Harpercollins.
- Linley, P.A. (2000) ,Transforming psychology: the example of trauma', *The Psychologist*, 13(7): 353–355, Linley, F.A. and Joseph, S. (2002) ,Post-traumatic growth', *Counselling and Psychotherapy Journal*, 13(1): 14–17.
- Middleton, W., Burnett, P., Raphael, B., and Martinek, N. (1996) ,The bereavement response: a cluster analysis', *British Journal of Psychiatry*, 169: 167–171.
- Panksepp, J. (2003) ,Feeling the pain of social loss', *Science*, 303(10): 237–239.

- PeIzer, D. (1995) *A Child called ,IT'*. London: BCA.
- Perry, B.D. (2000) ,Traumatized children: how childhood trauma influences brain development, *The Journal of the California Alliance for the Mentally Ill*, 11(1): 48–51.
- Spry, C. (2008) *Child C: Surviving a Foster Mother's Reign of Terror*. London: Pocket/Simon & Schuster.
- Starcevic, V. (2005) ,Fear of death in hypochondriasis: bodily threat and its treatment implications', *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 35(3): 227–237.
- Tedeschi, R.G. (1999) ,Violence transformed: posttraumatic growth in survivors and their societies', *Aggression and Violent Behavior*, 4(3): 319–341.
- Tedeschi, K.G. and Calhoun, L.G. (1995) *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tedeschi, K.G. and Calhoun, L.G. (2004) ,Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence', *Psychological Inquiry*, 15(1): 1–18.
- Waldinger, R.J., Schulz, M.S., Barsky, A.J. and Ahern, D.K. (2006) ,Mapping the road from childhood trauma to adult somatization: the role of attachment', *Psychosomatic Medicine*, 68: 129–135.

Kapitola 6

- Banks, M. and Woolfson, L. (2008) ,Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions', *British Journal of Special Education*, 35(1): 49–56.
- Burton, S. (2008) ,Empowering learning support assistants to enhance the emotional wellbeing of children in school', *Educational and Child Psychology*, 25(1): 41–56.
- Cameron, R.J. (1998) ,School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning', *School Psychology Review*, 27(1): 33–44.
- Dent, R.J. and Cameron, R.J. (2003) ,Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective', *Educational Psychology in Practice*, 19(1): 13–27.
- Department for Children, Schools and Families (2008a) *Outcome Indicators for Children Looked After, 12 months to 30th September 2007 England*. London: DCSF.
- Department for Children, Schools and Families (2008b) *Permanent and Fixed Period Exclusions from schools in England 2006/07*. London: DCSF.
- Department for Education and Skills (2006) *Care Matters: Transforming the Lives of Children and Young People in Care*. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Skills (2007) *Care Matters. Time for Change*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. and Pepper, F.C. (1982) *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. New York: Harper and Row.
- Duckworth, A.L. and Seligman, M.E.P. (2005) ,Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescence', *Psychological Science*, 16, 939–944.

- Gallagher, B., Brannan, C., Jones, R. and Westwood, S. (2004) ,Good practice in the education of children in residential care', *British Journal of Social Work*, 34: 1133–1160.
- Goodenow, C. (1993) ,The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates', *Psychology in Schools*, 30: 79–90.
- Greig, A, Minnis, H., Millward, R., Sinclair, E., Kennedy, E., Towlson, K., Reid, W. and Hill, J. (2008) ,Relationships and learning: a review and investigation of narrative coherence in looked-after children in primary school', *Educational Psychology in Practice*, 24(1): 13–27.
- Harker, R.M., Dobel-Obert, D., Lawrence, J., Berridge, D. and Sinclair, R. (2003) ,Who takes care of education? Looked after Children's perceptions of support for educational progress', *Child and Family Social Work*, 8(2): 89–100.
- Hart, S.W, Brassard, M.R. and Carlson, H.S. (1996) ,Psychological maltreatment', in J. Briere, L. Bostiner, J. Bolkley, C.A Jenny and T.A Reid (eds), *The APSAC Handbook on Child Maltreatment*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Health Education Authority (HEA) (1997) *Mental Health Promotion: A Quality Framework*. London: HEA.
- Hook, P. and Vass, A (2004) ,The principle-centred classroom: positive discipline and supportive schools', in E. Haworth (ed.), *Supporting Staff Working with Pupils with Social Emotional and Behavioural Difficulties*. Lichfield: QEd.
- Howe, D. (2005) *Child Abuse and Neglect: Attachment, Development and Intervention*. Basingstoke: Palgrave.
- Jackson, S. and McParlin, P. (2006) ,The education of children in care', *The Psychologist*, 19(2): 90–93.
- Jackson, S. and Martin, P.Y. (1998) ,Surviving the care system: education and resilience', *Journal of Adolescence*, 21: 569–583.
- Kendrick, A. (1998) *Education and Residential Care: A Brief Review*. Strathclyde: University of Strathclyde, Scottish Institute for Residential Childcare.
- McGrath, H. and Noble, T. (2003) *Bounce Back: A Classroom Resiliency programme*. South Melbourne: Pearson Education.
- McLaughlin, C. (2007) ,Researching the experience of children and young people at school', interdisciplinary conference on ,Well-being in Childhood', Cambridge Institute of Education, 2 July.
- McNeely, C.A. Monnemaker, J.M. and Blum R.W. (2002) ,Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health', *Journal of School Health*, 72(4): 138–146.
- Mental Health Foundation (1999) *Bright Futures: Promoting Children and Young people's Mental Health*. London: Mental Health Foundation.
- Miller, A. (2003) *Teachers, Parents and Classroom Behaviour: A Psychosocial Approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2005) *Managing Challenging Behaviour*. London: Ofsted.
- Ramey, C.T. and Ramey, S.L. (1998) *Right from Birth: Building a Child's Foundation for Life – Birth to 18 Months*. New York: Goddard Press.

- Ryan M. (2006) *Understanding Why*. London: National Children's Bureau. Seligman, M.E.P. (2002) *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realise your Potential for Deep Fulfilment*. London: Nicholas Brealey.
- Sergeant, H. (2006) *Handle with Care: An investigation into the Care System*. London: Centre for Young Policy Studies.

Kapitola 7

- Anglin, J.P. (2004) 'Discovering who makes a „well enough“ functioning residential group care setting for children and youth: constructing a theoretical framework and responding to critiques of grounded theory method'. in H.C. Erikssohn and T. Tjellflaat (eds). *Residential Care: Horizons for the New Century*. Aldershot: Ashgate.
- Bar-On, R. and Parker, J.D.A. (2000) *The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Briere, J. (1996) *Trauma Symptom Checklist [ot Children (TSCC) – professional Manual*. Lutz, FL: PAR. Children's workforce Development Council (2008) *The State of the Children's Social Care workforce 2008: Summary Report*. Leeds: CWDC.
- Cooperrider, B.L. and Whitney (2000) 'A positive revolution in change', in R. Golembiewski (ed.). *Handbook for Organisational Behaviour*. 2nd edn. New York: Marcel Decker.
- Dent, H.R. and Golding, K.S. (2006) 'Engaging the network: consultation for looked-after children', in K.S. Golding, H.R. Dent, R. Nissim and L. Stott (eds), *Thinking Psychologically about Children Who Are Looked-after and Adopted*. Chichester: Wiley.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L. and Feldman, E. (1985) 'Situational approach to the assessment of social competences in children', *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53: 344–353.
- Elliot, C.D., Smith, P. and McCulloch, K. (1997) *British Ability Scales – Second Edition – Technical Manual*. Windsor: NFER-Nelson.
- EuroPsychT (200 I) *A Framework for Education and Training for Psychologists in Europe*. European Community. Leonardo da Vinci Programme.
- Evert, J. (2007) *The Authentic Warmth approach to residential childcare. Improving Children's social, behavioural, academic and emotional skills*. Diplomarbeit im Fach Psychologie: Universitat Bremen.
- Fraser, S. and Greenhalgh, T. (2001) 'Coping with complexity: educating for capability', *British Medical Journal*, 323: 799–803.
- Frederickson, N. (2002) 'Evidence based practice and educational psychology', *Educational and Child Psychology*, 19(3): 96–111.
- Frederickson, N. and Simmonds, E. (v tisku) 'Assessing social and effective outcomes of inclusion', *British Journal of Special Education*.
- Gioia, G.A., Isquith, P.K., Guy, S.C. and Kenworthy, L. (1996) *BRIEF Behaviour Inventory of Executive Function – Professional Manual*. Lutz, FL: PAR.
- Graden, J.L. (2004) 'Arguments for change to consultation, prevention and intervention: will school psychology ever achieve this promise?', *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3 and 4): 345–359.

- HM Inspectorate (education) (2006) *A Framework for Evaluating the Quality of Services and Organisations*. Edinburgh: The Stationery Office Bookshop.
- Kennedy, E.K., Cameron, R.J. and Monsen, J. (v tisku) ,Professional training for effective consultation in educational and child psychology practice: the untapped potential of the reflective Scientist-practitioner model', *School Psychology International*.
- Kiresuk, T.J., Smith, A and Cardillo, J.E. (eds) (1994) ,*Goal Attainment Scaling: Applications, Theory and Measurement*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Knotek, S.E., Rosenfield, S.A., Gravois, T.A. and Babinski, L.M. (2003) ,The process offering consultee development during instructional consultation', *Journal of Educational and Psychologist Consultation*, 14(3 and 4): 303–328.
- Lewis, A.B., Spencer, J.H., Haas, G.L. and Di Vittis, A. (1987) ,Goal attainment scaling: relevance and replicability in follow-up of in-patients', *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175 (7): 408–418.
- Maines, B. and Robinson, G. (1988) *B/G-STEEM – A Self-Esteem Scale with Locus of Control Items*. Bristol: Lucky Duck.
- Mainey, A. and Crimmens, D. (2006) *Fit for the Future? Residential Care in the United Kingdom*. London: National Children's Bureau.
- Miller, W.D. and Rollnick, S. (2002) *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*. New York: Guilford Press.
- Milligan, I. and Stevens, I. (2006) *Residential Childcare: Collaborative Practice*, London: SAGE.
- Moore, J. (2005) ,Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology', *Educational Psychology in Practice*, 21(2): 103–116.
- Morton, J. and Frith, U. (1995) ,Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology', in D. Cichette and D.J. Cohen (eds), *Manual of Developmental Psychopathology*. 1. New York: Wiley, pp. 257–390.
- Naglieri, J.A., LeBuffe, P.A. and Pfeiffer, S.I. (1993) *Devereux Behavior Rating Scale – School Form Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation and Harcourt Brace.
- Parry, G. (1990) *Coping with Crises*. London: BPS Books and Routledge.
- Reddy, L.A., Barboza-Whitehead, S., Files, T. and Rubel, E. (2000) ,Clinical focus of consultation outcome research with children and adolescents', *Special Services in Schools*, 16: 1–22.
- Ryff, C.D., and Essex, M.J. (1992) ,The interpretation of life experience and well-being: the sample case of relocation', *Psychology and Aging*, 7: 507–517.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass. Search Institute (2007) 615 First Avenue, N.E., Suite 125, Minneapolis, MN 55413. (www.search-institute.org)
- Sheridan, S.M., Eagle, J.W., Cowan, R.J. and Mickelson, W. (2001) ,The effects of conjoint behavioural consultation: results of a four-year investigation', *Journal of School Psychology*, 39(45): 361–S5.
- Sheridan, S.M., Welch, M. and Orme, S.F. (1996) ,Is consultation effective? A review of outcome research', *Remedial and Special Education*, 17(6): 341–354.
- Wagner, P. (2000) ,Consultation: developing a comprehensive approach to service delivery', *Educational psychology in Practice*, 16(1): 9–1S.

Kapitola 8

- Anglin, J.P. (2002) *Pain, Normality and the Struggle for Congruence*. New York: Haworth Press.
- Baumrind, D. (1991) ,The influence of parenting style on adolescent competence and substance use', *Journal of Early Adolescence*, 11: 56–95.
- Children's Workforce Development Council (CWDq) (200S) *The State of the Children's Social Care workforce*, www.cwdcouncil.org.uk/assets/0000/2257/CWDC_State_of_the_Social_Care_workforce_200S_version_3_31_070S.pdf.
- Clough, R., Bullock, R. and Ward, A. (2006) *What works in Residential Child Care? A Review of Research Evidence and the Practical Considerations*. London: National Children's Bureau.
- Department for Education and Skills (2003) *Every Child Matters*. Norwich: The Stationery Office.
- Georgiades, N.J. and Phillimore, L. (1975) ,The myth of the hero-innovator and alternative strategies for organizational change', in C. Kiernan and P. woodford (eds). *Behaviour Modification with the Severely Retarded*. Amsterdam: Associated Science Press.
- Grimwood, R., Hawkins, K., Gaffney, A. and Biggs, D. (2006) *Selecting the Best Staff: A Toolkit to Help Improve Recruitment of Staff to work with Children in Residential Settings*. London: National Centre for Excellence in Residential Childcare.
- Hicks, L., Gibbs, I., Weatherly, H. and Byford, S. (2007) *Managing Children's Homes-Developing Effective Leadership in Small Organisations*. London: Jessica Kingsley.
- Jackson, D. (1999) ,*Three in a Bed: The Benefits of Sleeping with Your Baby*. London: Bloomsbury.
- Kahan, B. (1999) ,Residential care after Waterhouse: Roundabouts in Child Care Policy & Practice. Fifty Years 1948–1998', report presented by Barbara Kahan OBE at the Inaugural Conference of the Association of Child Abuse Lawyers, Cambridge, 19 March, www.abny.demon.co.uk/Jacal/RESIDENTIALCHILDCareBKahan.htm (accessed September 2008).
- Kiraly, M. (2003) *Residential Child Care Staff Selection: Choose with Care*. New York: Haworth Press.
- Mainey, A. and Crimmens, D. (2006) *Fit for the Future? Residential Childcare in the United Kingdom*. London: National Children's Bureau.
- McKinsey and Co. (2001) *Effective Capacity Building in Non-profit Organisations*. Washington, DC: Venture Philanthropy Partners.
- Scottish Executive (2005) *National Care Standards: Care Homes for Children and Young People*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Smith, M. (2005) ,working in the „Life space“, *In Residence*, 2(August), University of Strathclyde; Scottish Institute for Residential Child Care.
- Social Services Inspectorate (SSI) (1993) *Corporate Parents. Inspection of Residential Child Care Services in 11 Local Authorities, November 1992–March 1993*. London: Department of Health.
- Winnicott, DW (1986) *Home Is Where We Start From: Essays by a Psychoanalyst*. C. Winnicott (ed.). London: Penguin.

Kapitola 9

- Centre for Social Justice (2008) *Couldn't Care Less. A Policy Report from the Children in Care Working Group*. London: CSJ.
- Children's Workforce Development council (2008) *The state of the Children's Social Care workforce 2008: summary Report*. Leeds: CWDC.
- Clay, D., Ludvigsen, A., Winchester, R. and Woolnough, R. (2008) *As Long as it Takes – A New Politics for Children*. 19th September. London: Action for Children.
- Office of the High Commission for Human Rights (OHCHR) (2008) (49th session) *Report by Committee on the Rights of the Child*. (CRC/C/GBR/CO/4.) New York: OHCHR.
- Piper, H. and Smith, (2003) „Touch“ in education and care settings: dilemmas and responses', *British Education Research Journal*, 29(6): 879–894.
- Small, M.E (2001) *Kids – How Biology and Culture Shape the Way We Raise Young Children*. New York: Anchor Books.
- Spall, B. and Callis, S. (1997) *Loss, Bereavement and Grief: A Guide to Effective Caring*. Cheltenham: Stanley Thomes.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2007) ‚Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries', *Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Utting, W. (1997) *The Report of the Review of the Safeguards for Children Living Away from Home*. London: HMSO.
- Zimbardo, P.G. (2007) *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.

Věcný rejstřík

- ABC+C model 71
ABC model 68
adaptace 23
adaptivní emocionální vývoj 81, 93, 117, 128
 Cairnsův model emocionální adaptace 86
 podpora u dětí v náhradní péči 83, 91
agrese 21, 23, 31, 63
 agresivní chování 16, 76, 79, 103
 druhy 66
aplikovaná psychologie 111, 115, 131
atribuce 100, 106
autentická vřelost (model) 62, 81, 83, 88, 89, 93, 109, 116, 121, 131, 134, 140, 145
 hodnocení účinku 126
 zavádění modelu do praxe 136
- Baumeisterova teorie ‚společenského tvora‘ 45
bezpečná základna 24, 49
- Cairnsův model emocionální adaptace 86
citová vazba
 ambivalentní 24
 a vzdělávání 100
 bezpečná 25, 40, 49, 121
 budování 40, 42
 desorganizovaná 24
 intervence 40
 nejistá 24, 26
 teorie 24, 40
 typy 25
 u dětí v náhradní péči 41
 vyhábavá 24
coping 51, 53, 54
- deprese 46, 63, 86, 126
 depresivní poruchy 62
 depresivní příznaky 53
děti v náhradní péči 15, 24, 40, 147
 a citová vazba 41
 a problémové chování 62
 a sebepojetí 42
 a sebeřízení 51
 a společenská odpovědnost 58
 a vytváření pocitu sounáležitosti 47
 historický kontext 12
- emoční bolest 82, 84, 101
emoční kompetence 35, 52, 91
 a empatie 56
 podpora u dětí v náhradní péči 55
 teorie 53
empatie 26, 28, 40, 42, 55, 56
- funkcionalistický model emocí 53
fyzický kontakt 41, 146, 147
- Jde o každé dítě (Every Child Matters) 13, 29, 35, 133
- Kohlbergova teorie morálního vývoje 57
Kvalita chrání (Quality Protects) 13
- locus of control 50
- Maslowova pyramida lidských potřeb 38, 43, 45
morální vývoj 57
mozek 26, 40, 82
 vliv raných životních zkušeností 21
- náhradní péče 15, 35, 39, 48, 93, 98, 128, 147
Národní minimální standardy pro dětské domovy 20, 33, 38
Na péči záleží (Care Matters) 13, 83, 97
násilné chování 52, 63, 67, 76, 92, 103
neuropsychologický výzkum 27, 40, 82
- odborná příprava 16, 133, 141, 152, 153
 NVQ 121, 133, 137, 153
odmítání 21, 22, 27, 34, 36, 46, 49, 62, 82, 113
 důsledky 21, 22, 100
odolnost 35, 48, 103
 teorie 48, 50

- organismická hodnotící teorie 92
- PARTheory (Teorie rodičovské akceptace a odmítání) 21, 22, 34
- péče 151
 - dostatečně dobrá 134
 - plán péče 118
 - špatná 140
 - úspěšná 134
 - ústavní 78, 96, 116, 120, 138, 140
- pilíře rodičovství 34, 35, 109, 116, 128
- plán podpory 88
- Plán pro děti (The Children's Plan) 64
- posttraumatický růst 84, 90, 121
- potřeby 45
 - dětí 12, 21, 25, 147
 - Maslowova pyramida lidských potřeb 38
 - vyššího řádu 39
 - základní 37
- praxe
 - dobrá 50, 134, 137, 142, 143
 - špatná 139
- problémové chování 61, 82, 99
 - ABC+C model 71
 - ABC model 68
 - a děti v náhradní péči 62
 - důvody 71
 - přispívající faktory 62
 - typy 67
- profesionální péče 11, 14, 17, 83, 134, 147
 - multidisciplinární rozměr 122
- profesní spokojenost vychovatele 120, 139
- přijetí 21, 22, 46
- psychologická konzultace 111
 - odborné dovednosti pro 115
- relační model emocí 53
- rodičovské dovednosti
 - vrozené a získané 11, 12, 20
- rodičovství 31, 117
 - dimenze 22
 - dobré 17, 20, 33
 - efektivní 65
 - pilíře 34, 35
 - podpůrné 49
 - poslání 61
 - poškozující 30, 41
- rozdíl mezi péčí a 19, 34
 - úspěšné 31
 - zásady 34
- sebehodnocení 51
- sebepojetí 35, 42, 53, 91
 - negativní 43
 - teorie 43
- sebe prezentace 53
- seberegulace 46, 50, 54
- sebeřízení 35, 92
 - podpora u dětí v náhradní péči 52
 - teorie 51
- sebeúcta 35, 42
- self-efficacy 45, 51, 54, 103
- sociálně konstruktivistický model emocí 53
- sociální kapitál 35, 46
- sociální kompetence 49, 55, 130
- sociální znevýhodnění 16
- sounáležitost 35, 39, 45, 91, 105
 - podpora u dětí v náhradní péči 47
 - teorie 45
- speciální potřeby 13, 76
- společenská odpovědnost 56, 58
 - podpora u dětí v náhradní péči 58
- systém péče o děti 15, 99, 149
- Teorie rodičovské akceptace a odmítání (PARTheory) 21, 22, 34, 121
- teorie sociální identity 46
- trajektorie posttraumatické reakce 88
- trauma 21, 82, 92, 93, 97, 99, 121
 - Cairnsové model emocionální adaptace 86
 - posttraumatický růst 84, 90, 121
 - posttraumatický stres 116
 - proces zotavení 84, 85, 87, 121, 134
 - traumatický zážitek 16
 - typy reakcí 91
 - účinek 28
- umístění 83, 90
 - důvody pro umístění dítěte do ústavu 14, 20
 - změny v umístění 42, 151
- úzkost 63, 79
 - úzkostné poruchy 62

- včasná intervence 78, 135
- vedení 17, 34, 52, 69, 93, 99, 115, 118, 121, 141
 - psychologické 30, 52, 65, 130, 140
- vládní iniciativa 64, 79
 - doporučení 152
 - Jde o každé dítě (Every Child Matters) 13
 - Kvalita chrání (Quality Protects) 13
 - Na péči záleží (Care Matters) 13
 - Národní minimální standardy pro dětské domovy 20, 33
 - Plán pro děti (The Children's Plan) 64
 - Volba chrání (Child Protects) 13
- všeobecné rady pro sociální péči 20
- výchova 20, 81
- vychovatel 36, 47, 57, 79, 117, 127
 - profesionální 20, 31, 33
- výchovný styl 139, 142
 - a děti v náhradní péči 66
 - autoritářský 140
 - autoritativní 29, 49, 65, 66, 121, 140
 - Baumrindové výchovné styly 29, 130
 - dotazník 140
 - nedůsledný 63
- vyladění 40, 55, 121
 - kritéria kvality 25
- výsledky 28, 130
 - dětí 12, 50
 - dětí v náhradní péči 12, 20, 23, 27, 95
 - rizikový faktor 15
- vzdělání 15, 92, 101
 - podmínky pro 16
 - význam u dětí v náhradní péči 15, 49, 101
 - vzdělávací rozměr v náhradní péči 95
- zanedbávání 16, 20, 26, 49, 82, 84, 100
- zneužívání 16, 20, 49, 79, 82, 84, 122, 139, 146
 - důsledky 27, 100

