

3.1 Rozsah samotného problému

Oficiální pojmenování pro skupinu dětí a mládeže, která se ve svém chování vymyká očekávání většiny a narušuje zákony, přijaté normy mravního jednání, popř. ustálené formy sociálního styku, se v průběhu historického vývoje měnilo. V současnosti není a nemůže být jednotné. Především se v něm odráží úroveň společenského vývoje a s tím související filosofie pohledu na problematiku chování. Důvodů je však víc. Podle jejich obsahu je můžeme rozdělit do následujících skupin:

1. **různorodost a variabilita příčinných vlivů,**
2. **relativita očekávaného chování,** která souvisí s normami daného sociálního prostředí,
3. **interpretace problematiky z různých pohledů a různými vědeckými obory.**
4. **různá kombinace názvů** (srov. Kauffman, 2001, Pokorná, 1993, Ondráček, 2003, Reynolds, Fletcher-Jansen, 2000...).

1. Různorodost a variabilita příčinných vlivů

V literatuře nenajdeme jednoznačné vysvětlení, proč jsou někteří jedinci vnímavější vůči vnějším vlivům a v kombinaci s celou širší emocionálními a biologickými faktory u nich vznikají poruchy emocí nebo chování. Různí autoři shodně poukazují na **různorodost a variabilitu vlivů**, které v různých kombinacích a intenzitě poruchy emocí a chování způsobují. I když nové výzkumy odkrývaly jisté faktory, které mají predispoziční charakter (srov. Jahnukaimein, 2001, Kauffman, 2001), které vnímavost určitých skupin dětí vůči patologickým jevům zvyšují, vyskytují se poruchy emocí a chování mezi dětmi a mládeží ze všech sociálních i ekonomických vrstev, s vysokou inteligencí nebo menším nadáním.

2. Relativita očekávaného chování

Relativita očekávaného chování je způsobena rozdílnými společenskými hodnotami a pravidly a s tím souvisejícími normami, odlišnostmi požadavků jednotlivých **sociálních prostředí**. Jde především o rozpory ve dvou oblastech:

- v socializačních programech;
- v subjektivních představách posuzovatele – více v kapitole IV.

Rušivé podmínky socializačních programů

Takovou relativitu si můžeme například představit, srovnáme-li školní prostředí a prostředí rodiny s odlišnou sociokulturní tradicí rodiny minoritní. Požadavky každého z obou prostředí se mohou výrazně lišit. Dítěti z této rodiny může regulace chování vzhledem k požadavkům daným jedním nebo druhým prostředím způsobovat problémy. Specifická pravidla a hodnoty rodiny, která vykazují

odlišnosti od norem většinové společnosti, jsou jejich prvotní příčinou. Dítě se ve své roli žáka snadno dostává do konfliktu. Říčan (2004, s. 31) mluví o rušivých podmínkách mezi aktuálním a historickým socializačním programem. Pokud má takové dítě problémy s rychlou orientací ať z věkových, intelektových nebo jiných důvodů, bývá chaos v požadavcích na jeho chování zdrojem mnohých dalších potíží.

Subjektivní představy posuzovatele

Relativitu očekávaného chování ovlivňují i subjektivní představy a vnímání posuzovatele chování. Rozdíly v nárocích pedagogů na kazen, v kritériích, které pro posuzování chování žáků užívají, nebývají výjimkou.

3. Interpretace problematiky z různých pohledů a různými vědeckými obory
Vedle rozmanitosti etiologie, projevů a průběhu poruch chování se na nejednotnosti terminologie podílí i skutečnost, že redukce a náprava poruch chování **zasahuje do více vědních oborů**. Vedle pedagogiky se této problematice věnuje psychologie, medicína, sociologie, kriminologie, penologie a další obory. Navíc i uvnitř těchto oborů není terminologie jednotná.

Například v **pedagogice** najdeme termín „*antisociální chování*“. V české odborné literatuře z let 70. až do počátku 90. najdeme tento termín jako označení pro poruchy chování narušující společenské a právní normy společnosti (srov. Vocilka, 1994, Procházková, 1998). Míra narušování norem společností určovala intenzitu (stupně) poruchy chování. Užívala se jako klasifikační kritérium. V zahraniční literatuře se s tímto termínem „*antisociální chování*“ setkáváme také. Užívá se uvnitř jednotlivých klasifikací pro nejzávažnější poruchu chování kriminálního charakteru (Kauffman, 2001, Lane, Gresham, o Shaugnessy, 2002).

Naproti tomu v **sociologii** je uplatňovaná domněnka, že poruchy chování u dětí bývají způsobovány z důvodu identifikace se sociální skupinou. Sociologie užívá termín „*sociálně narušený delikvent*“. Nežádoucí chování je postaveno na spolupráci ve skupině (partě), která jedinci zajišťuje jakýsi status a uznání (Koudelková, 1995, s. 29–38).

V **sociální psychologii** najdeme termín „*pro-sociální*“ a „*anti-sociální chování*“. Kritériem pro odlišení těchto dvou dimenzí je prospěch sociální skupiny, kdy je pro-sociální chování chápáno jako chování ve prospěch druhého i s rizikem vlastního ohrožení. Anti-sociální chování vidí v chování, které demonstruje nedostatek pochopení pro prospěch druhého, kdy se člověk neumí angažovat pro jiného (Clarke, 2003, s. 1–13). Podle sociálních psychologů může úspěšná sociální interakce a plynulý vývoj společnosti probíhat pouze v případě, když se většina lidí bude chovat pro-sociálně.

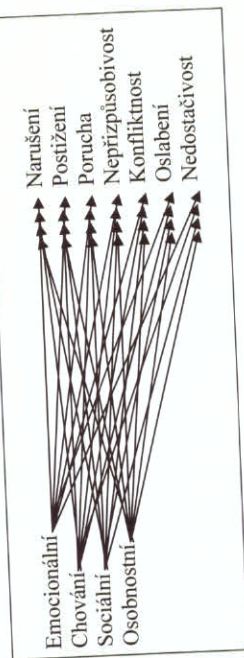
4. Různorodost kombinací názvů

V současné době je skutečností, že speciální pedagogové, psychologové i další odborníci různých států užívají pro označení stejných potíží v chování dětí a mladistvých nestranné názvy. Vzájemně kombinují různé pojmy. Nejčastěji jsou kombinované následující pojmy:

- porucha, postižení, handicap, narušení;
- nedostatek, nedostatečnost, nepřizpůsobivost, oslabení, speciální potřeba;
- chování, emoce, emocionální, osobnostní, sociální atd.

Rozličnost variací a kombinací těchto pojmů ukazuje tabulka číslo 4 podle Kauffman (2001). Autor přirovnává chaos a zmatek v názvosloví pro označení poruch chování k **chaosu v chování dítěte**. Svůj podíl na chaosu v české terminologii sehrála navíc i **izolace** české speciální pedagogiky před rokem 1989, nedostatek kontaktu se světem, nedostupnost literatury.

Tab. č. 4 Kombinace názvů poruch chování podle Kauffman (2001)



Průvodce studiem

Na různorodost terminologie užívané v etopedii má tedy vliv nejen porucha chování samotná (z hlediska jejích projevů a etiologie), ale i způsob vnímání a interpretace poruchy v různých kombinacích.

3.2 Mezinárodně užívané názvosloví

Každý z termínů, který uvádíme, byl popř. je užíván v kontextu své doby a odráží společenské postoje ke kvalitě života lidí s postižením. Promítá společenské názory na právo postižených lidí participovat na životě společnosti omezené (segregace) nebo v plné míře (integrace, inkluze). S některými termíny se setkáváme v literatuře zahraniční i české, některé jsou regionálně specifické. V následujícím textu uvedeme termíny, se kterými se setkáváme nejčastěji.

Maladaptivní chování (Maladjustment)

Hojně používaný termín v literatuře i v zákonných normách v letech 50. a 60. Je zaměřen především na potíže, které vznikají z konfliktu jedince s jeho sociálním prostředím. Ve své podstatě napovídá i zaměření nápravy. Slabým místem je právě jeho orientace na hodnoty dané z vnějšku, ze sociálního prostředí jedince, kdy se předpokládá, že by se jim měl každý přizpůsobit. Termín se užíval (a dodnes se s ním můžeme setkat) především v psychologii a v psychiatrii (srov. Köhn, 2003 např. Atkinson, 2003...). V českém prostředí se s tímto termínem setkáváme ve vztahu k problematice poruch chování spojené s lehkou mozkovou dysfunkcí.

Porucha chování (Behavior Disorder, Verhaltensstörung)

Také tento termín je ve speciální pedagogice častý. V literatuře se s ním setkáváme od konce 60. let, v té době se častěji užíval v lékařském prostředí. Odráží problémy v reakcích jedince, v jeho projevech, v sociálních vztazích, označuje sociálně neakceptované chování, kdy má jedinec celkově oslabené nebo úplně vadné mechanismy regulace chování vzhledem k podmínkám daným sociálním prostředím (srov. Sabatino, in: Reynolds, Fletcher, 2000, Samuels, 1981, Seitz, in: Rost, 1998). Hillebrand uvádí (1999, s. 29), že na velkém kongresu dětských psychiatrů v roce 1950 převažoval právě tento termín. Jeho užívání souviselo s aplikacím behaviorální terapie při péči o děti a mládež s poruchami chování.

Ve speciální pedagogice se tento název užívá běžně. Je považován za méně stigmatizující, než-li termín emocionální narušení. Používá se v zahraničí i v českém prostředí (srov. Kauffman, 2001, Elliott, 2002, Vocilka, 1994, Procházková, 1998).

Na slabinu uvedeného termínu v souvislosti s výkladem významu „sociálně neakceptovatelné chování“ poukazuje Sabatino (in: Reynolds, Fletcher, 2000). Důvodem je závislost tohoto termínu na nárocích prostředí. Argumentuje výraznými rozdíly mezi podmínkami pro akceptování chování ve škole malé a velké, městské a vesnické, střílní a umístěné v postupně osidlované vilové čtvrti. V současném společenském kontextu vnímáme i my v tomto pojmu stigma, určitý signál o neměnitelnosti stavu, kdy se přiřazení diagnózy může stát snadnou nálepkou.

Porucha ovládnutí chování (řízeného chování) – (Conduct disorder)

Termín se používá jak v psychiatrické terminologii, tak i v pedagogické. Termín porucha řízeného chování (conduct disorder) vychází z klasifikace (DSM – IV, 1992). Projevy v chování zahrnují patrné charakteristiky, rozdělených do čtyř skupin:

1. Násilné chování k lidem a zvířatům – např. zastrásování, šikana, agresivní sexuální chování;
2. ničení majetku – např. zakládání ohňů, vandalismus;
3. lhaní, krádeže, podvody;
4. závažné porušování pravidel – např. úteky, záškoláctví, ponocování bez dovolení rodičů.

Neposlušnost, hádky, rvačky, lži, krádeže, vandalismus se vyskytují v různých vývojových fázích dětství a dospívání poměrně často. U většiny jedinců se podobné chování v průběhu vývoje vytrácí, nemívá dopad do každodenního fungování a neprojevuje se nepřiznivě v dospělosti. Pokud se tyto vzorce chování opakují, přetrvávají a přerůstají do antisociálního chování, kterým jedinec narušuje základní práva druhých nebo soustavně porušuje sociální normy a pravidla (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2000), spadají do kategorie „conduct disorder“. Porucha řízeného chování je spojena se **závažným narušováním každodenního fungování doma a ve škole**. Děti s tímto chováním, jsou současně považované za nezvladatelné (Kadzim, 1998, in: Kauffman). Ve výzkumech je prokázáno, že čím jsou projevy poruchy řízeného chování a delikvence **časnější a závažnější**, tím je **prognóza jejich vývoje horší** (Kauffman, 2001, Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2002).

Internalizační problémy – (Internalizing problems)

Termín je odvozen z internalizace/interiorizace – zvnitřnění. Jde o termín užívaný spíše v zahraniční literatuře. Vyjadřuje problémy s chováním, které mají dopad do vnitřního prostředí (např. strach, fobie, úzkostné poruchy). Opakem *externalizing problems* (Gresham, Lane, Lambros, 2002).

Externalizační problémy – (Externalizing problems)

Termín je odvozen z externalizace/exteriorizace – vnější. Vyjadřuje problémy s chováním s dopadem do vnějšího prostředí, obráceně směrem ke společnosti (např. opoziční vzdorovitě chování, porucha řízeného chování, ADHD). Opakem *internalizing problems* (Gresham, Lane, Lambros, 2002).

Emocionální narušení (Emotionally Disturbed)

S tímto termínem se setkáváme spíše v oficiálním názvosloví různých zákonů a norem. Obsahově je spjat s příčinou poruchy. Neodráží vliv poruchy na sociální prostředí jedince ani podíl jeho vlivu na vzniku poruchy. V dnešním pohledu působí příliš nekompromisně, postiženému jedinci přisuzuje nálepku, stigma, která dává sociálnímu okolí již předem signál, jaké chování má očekávat (Kauffman,

2001). Užívá se spíše v anglosaské literatuře. Podle současného poznání speciální pedagogiky není emocionální narušení poruchou chování jako takovou, ale jedním z vnitřních faktorů, které jsou pro její vznik rizikové (Jahnukainen, 2001, s. 5).

Porucha emocí a chování (emotional and behavioral disorders, emotionale Störung)

Termín „children and youths with emotional and behavioral disorders“ (Kauffman, 2001) je výsledkem konsensu dlouhodobých diskuzí konce 80. let v odborných kruzích blízkých americké speciální pedagogice (National Mental Health and Special Education Coalition). Cílem bylo sjednotit užívanou terminologii. Český překlad zní „děti a mládež s poruchami emocí a chování“. V zahraniční pedagogické literatuře v současné době výrazně převažuje. Užívá se pro skupinu dětí, které mají intenzivní problémy v chování. Podrobnějšímu popisu významu termínu bude v této kapitole věnován další prostor.

V české a slovenské speciálně pedagogické literatuře se můžeme setkat s velmi podobným převzatým termínem **děti a mládež sociálně a emocionálně narušené** (srov. Procházková, 1998, Komářík, 1998, Horňáková, 1999...), který je odvozen od termínu socially and emotionally disturbed. Za riziko tohoto termínu považujeme, že mezi pedagogickou i laickou veřejností v naší oblasti je obsah slova „sociálně“ chápán spíše v kontextu životních podmínek.

V našem textu se přikláníme k užívání českého překladu „emotional and behavioral disorders – děti a mládež s poruchami emocí a chování“. Podle našeho názoru spojuje ve svém obsahu potíže daného jedince. Vyjadřuje neoddelitelnost emocionálních problémů a problémů v chování, kdy existence jednoho postižení predisponuje jedince k postižení druhému (srov. Forness, in: Kauffman, 1997).

Děti v riziku poruch chování

Koncept „At-risk Youth“

Jde o skupinu dětí, kterou odborníci označují za děti v „riziku“ = „At-risk Youth“ (srov. Barr, Parrett, 2001, Jahnukainen, 2001). Jde o děti, které ve svém vývoji čelí mnohým rizikům z osobnosti a sociální roviny jejich životní situace. Tento koncept vidí ve **vývojových rizicích potenciální bariéry pro zádrné socializační procesy a vzdělávání** dítěte.

Průvodce studiem

Mezinárodně užívaná terminologie je velmi různorodá a liší se v závislosti na úhlu pohledu a přístupu daného odborníka, který termín užívá. Vedle termínů úzce souvisejících s projevy chování existují i další, které spíše ilustrují příčinné souvislosti problémů.

3.3 Terminologie 21. století v mezinárodním kontextu

Potíže, problémy v chování (Behavioural Difficulties)

Provokující žák (Challenging Pupil)

Nápadné chování (Verhaltensauffälligkeiten)

V současné speciální pedagogice se profilují „soft“ přístupy k problematice dětí a mladistvých s poruchami chování. Zastávají je odborníci, kteří jsou primárně zaměřeni na perspektivu jedince a jeho inkluzi. Místo termínu porucha užívají slovo potíže, problém (srov. Visser, Daniles, Cole, 2001, Meijer, 2003).

Ještě měkčí je termín **vyzývající (provokující) žák – challenging pupil** (Cole, Visser, Upton, 1998). Vyjadřuje postoje odborníků, kteří k problematice nežádoucího chování přistupují jako k **časově omezené pedagogické výzvě**. Kladou plnou odpovědnost na speciální pedagogy, kteří spolu s odborníky z jiných oborů mohou různými opatřeními a speciálně pedagogickými metodami ovlivňovat perspektivní rozvoj dětí a mládeže s těmito problémy. Vyjadřují preventivní nebo reedukační charakter speciálně pedagogického přístupu a především časové omezení trvání tohoto stavu. Podobný termín najdeme i v německé literatuře. Je to například **nápadné chování** (srov. Hillendbrand, 1999, Seitz, in: Rost, 1998, Theunissen, 2003, Ondráček, 2003).

Předcházení nálepkování – nálepka jako bariéra socializace

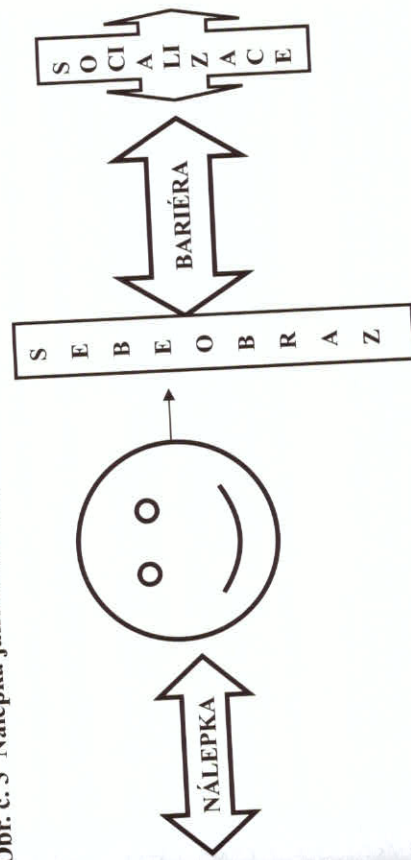
V těchto názvech je zřetelná snaha předcházet nálepkování žáků, kteří mají problémy v chování. Jejich uživatelé hledají souvislosti mezi poruchou a sociálním okolím. V podtextu můžeme sledovat orientaci na pedagoga a jeho zodpovědnost za perspektivu žáka s problémy. Tyto trendy v přístupech k dětem a mladistvým s poruchami emocí a chování odpovídají společenskému vývoji a s tím souvisejícímu volání po zrovnoprávnění přístupů ke vzdělávání pro všechny. Zařazení dítěte do kategorie problémového žáka je z tohoto pohledu nežádoucím krokem k jeho postavení na okraj (srov. Cole, Visser, Upton, 1998, Vojtová, 2008).

V terminologii 21. století se odráží změny v přístupech k jedincům s poruchami chování a jsou pro ni **charakteristické** následujícími znaky:

- předchází stigmatům;
- hledají budoucnost a perspektivu jedince;
- budoucnost jedince spojují s jeho participací v běžné (majoritní) společnosti, bez segregace;
- vychází z vědomí společenské spoluzodpovědnosti za kvalitu života jedince;
- vyjadřují důvěru v kompetence pedagogů a v efektivitu (speciálně) pedagogické práce.

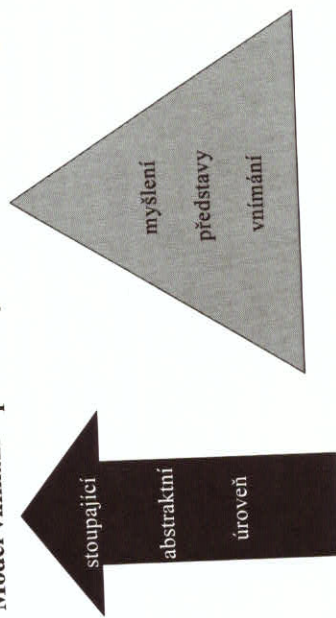
Děti s poruchou emocí a chování jsou zvýšeně ohrožené negativním stigmatem *nálepky*. Mají tendenci cítit se nešťastně, podhodnocovat své výkonnostní možnosti, mívají problémy v navazování vztahů a jejich vztah k sobě i ke druhým mívá negativní charakter (srov. Helus, 2004, Vojtová, 2004). Signály, které jim přináší nálepka, mohou postupně ovlivňovat jejich *sebeobraz* a *sebepojetí* (viz obr. č. 3). Ovlivňují pak negativním způsobem aspirační cíle těchto dětí (srov. Řičan, 2004). Rizika, které nálepka „porucha chování“ přináší, se tak mohou velmi snadno stát *bariérou na cestě k perspektivní socializaci* těchto dětí (srov. WHO, 2001, Vojtová, 2008).

Obr. č. 3 Nálepka jako bariéra socializace (Vojtová, 2008)



Vítková (2006, s. 198) interpretuje vnímání, představy a myšlení jako ontogenetický vývojový model. Téma nálepkování se v tomto modelu jasně vymezuje. Model ukazuje, jak vnímání ovlivňuje představy a myšlení dítěte. Dítě, označené svým okolím za problémové, vnímá tyto signály a začíná o sobě podle tohoto obrazu přemýšlet... (srov. Kauffman, 2001, Vojtová, 2004).

Obr. č. 4 Model vnímání – představy – myšlení (in: Vítková, 2006, s. 198)



Kritici takto postavené terminologie vnáší do odborné diskuse mnohé argumenty, jako např.:

- „soft terminologie“ neodráží intenzitu problémů, které jsou s poruchou chování spojeny;
- oslabují pozornost speciálně pedagogické teorie, což by mohlo vést k nedostatečnému tematizování problematiky spojené s poruchami chování (Hillendbrand, 1999, s. 31).

Profiargument

Terminologie dává prostor dětí a jeho sociálnímu okolí vnímat přechodný charakter „diagnózy“ a vidět budoucí perspektivní cestu pro vlastní vývoj v edukačním procesu.

Průvodce studiem

Tendence a trendy vývoje terminologie 21. století se v mezinárodním kontextu vyvíjí směrem k předcházení nálepkování jako definitivního přiřazení postižení k individuálnímu dítěti.

3.4 Vývoj a užívání českého názvosloví

Velký podíl na formování české speciálně pedagogické terminologie měl profesor **Sovák** (1906–1989) a jeho spolupracovníci (např. Klíma). Nemůžeme však nezmínit přínos Zikmunda, který v r. 1930 rozdělil na podkladě velikosti mravní úchytky, podle kvality a kvantity mravního citění mládež do tří skupin:

- mládež mravně ohrožená;
- mládež mravně narušená;
- mládež mravně vadná (Zikmund, 1930, in: Koudelková, 1995, s. 30).

Mládež mravně ohrožená

Tento termín poukazuje na vnější riziko ohrožující chování mládeže. Jde o jedince mravně neporušené, jejichž mravní život je ohrožen vnějšími neblahými poměry, špatným prostředím apod.

Mládež mravně narušená (vybočilá)

Jde o děti, které se vlivem zvláštního založení občas a jen přechodně, často vlivem slabosti charakteru i z návodu cizích, dopustily špatných činů, a tak z mravního života více méně vybočily. Termín označuje mládež, která se z různých důvodů dopouští činnosti, při níž dochází k porušování norem. Toto porušování je však přechodné nebo ojedinělé. Vystihuje narušený vztah k hodnotovému systému.

Mládež mravně vadná

V užším slova smyslu jsou to ti, u nichž mravní vady a sklony k antisociálním skutkům tvoří habituální stav, který se dá již těžko výchovně napravit. V tomto termínu je již vyjádřena významnější narušenost jedince a omezená perspektiva výchovy. Jeho antisociální jednání je výrazné a často se opakuje.

Mládež obtížně vychovatelná

Od 60. let (Sovák, 1977) se tento termín začal v českém prostředí užívat jako oficiální označení pro skupinu dětí a mládeže s poruchami chování. Nahrazoval termín mládež mravně vadná. V německy mluvících zemích jsme se s ním setkali také (srov. Hillendbrand, 1999, Rost, 1998...). Obtížně vychovatelný jedinec měl takovou poruchu chování, která se nedala zvládnout běžnými pedagogickými prostředky a jeho výchova vyžadovala zvláštní výchovnou péči. Obtížná vychovatelnost měla více stupňů, od obtížně vychovatelné a delikventní mládeže až po kriminalitu dětí, mládeže i dospělých. Pod pojem obtížně vychovatelná mládež se řadily všechny projevy nevhodného, odlišného a negativně vnímaného chování. Obtížně vychovatelné děti byly zařazované rozhodnutím výchovných komisí národních výborů do institucionální péče školských výchovných zařízení.

Porucha chování

Ve spojení s dětmi obtížně vychovatelnými z důvodů jejich sociálního narušení se vžil v sedmdesátých letech užívání tohoto termínu. V tomto období se pozorovalost a působení speciálních pedagogů zaměřovaly na defekt jako odchylku od normy. Narušení jedince a stupeň tohoto narušení pak hodnotili podle stupně defektivity¹. **Poruchy chování** řadili do skupiny **funkčních defektů**. Přitom člověk trpící defektem se stával defektním až tehdy, pokud jeho defektivita nabyla sociální dimenze (Sovák, 1978).

Pohled na poruchy chování jako na funkční defektivitu přetrvával v naší speciální pedagogice až do počátku 90. let, popř. i déle². Poruchy chování byly interpretovány ze dvou pohledů:

1) ve vztahu k výchově a 2) z pohledu normality.

Vztah k výchově

Porucha chování byla vnímána jako projev narušeného vztahu k výchově především u sociálně (mravně) narušené mládeže a také u dalších kategorií postižených jedinců (stov. Kuja, 1989, Vocilka, 1995);

Normalita

Porucha chování byla posuzována ve vztahu k normě jako negativní odchylka v chování od normy, od toho, co běžně hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Norma byla chápána jako určité měřítko vytvořené očekáváním společnosti, normalita jako vyjádření stavu individuálního jedince (stov. Procházková 1998, Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

V novém pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2000, s.170) najdeme pod pojmem poruchy chování výklad odpovídající tomuto pojetí. Porucha chování definuje jako projev chování dětí a mládeže, které neresppektují ustálené společenské normy. Podle tohoto zdroje se vyskytuje hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení.

V mezinárodní literatuře je pohled na poruchy chování komplexnější a výraznější se v něm promítají vzájemné vlivy vnitřního prostředí jedince na jeho okolí, ale také vlivy okolí jedince na motivy jeho chování (stov. Ondráček, 2003, Theunissen, 2003, Reynolds, Fletcher-Jansen, 2000, Kauffman, 2001...).

1 K vysvětlení pojmu defektivita připomínáme, že Sovák (1977) rozlišoval defekt orgánový a funkční: **Defekt orgánový** – absence nebo porušení některého orgánu nebo jeho části. **Defekt funkční** – porucha orgánové funkce, popř. porucha v celkových funkcích organismu, aniž by původně orgán nebo orgánový systém byl tkáňově porušen.

2 O defektologii jako nauce o člověku postiženém vadou ... hovoří dokonce i Hartl, Hartlová v roce 2000 (2000, s. 98)

Porucha školní přizpůsobivosti

Termín užívaný v české speciální pedagogice v sedmdesátých letech. Označoval poruchy chování, které se vyskytovaly u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, lehkou formou dětské mozkové obrny, nebo poruchy chování vzniklé nesprávnou výchovou dětí převážně v předškolním období (Sovák, 1978).

Poruchy afektivní, citové poruchy

Ve stejné době se užíval i tento termín. Váže se k poruchám chování způsobeným nepřiměřenou (silně zvýšenou nebo sníženou) citovou reaktivitou dítěte. Příčina trvalejších afektivních poruch byla přisuzována nevhodné výchově, která neposkytovala dostatek citových podnětů nebo jich poskytovala přemíru nebo je poskytovala v nevhodném složení (Sovák, 1978).

Deprivanti

Je termín poměrně známý mezi laickou veřejností, v literatuře se s ním můžeme setkat např. u Koukolíka, Drtilové (1996, s. 44). Odvozují jej z latinského slova *deprivare* (zprostit). Označují jím mladistvé, kteří z důvodů biologických, psychologických nebo sociokulturních nedosáhli lidské normality nebo o ni přišli. Bývají výrazněji postiženi v oblasti citové a hodnotové než v oblasti intelektuální.

Deviantní chování

Termín, se kterým se setkáváme spíše v sociální pedagogice a penologii nejčastěji v podobě „sociální deviance“ (stov. Černíková, 2002, Munková, 2001). Uvádíme jej z důvodu úzkého spojení mezi problematikou obou oborů, takže je pravděpodobné, že se čtenář bude s termíny těchto oborů častěji setkávat. Deviantní chování je chápáno jako způsob chování a jednání, který se v záporném slova smyslu výrazně vymyká tomu, co je obecně pokládáno za běžné. Liší se od sociální normy nebo systému norem akceptovaných v dané společnosti velkým množstvím osob. Může se týkat chování jedince i skupin (např. u příslušníků exotické *náboženské sekty* nebo *bezdromovců*). Narušuje zejména vztahy svého nositele. Mezi odborníky však nejsou sjednoceny názory na to, zda jde o nemoc nebo nemorálnost stov. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, Jandourek, 2001).

Delikvence

Jde o termín, který se užívá spíše v terminologii policie a penologie. Pod tento termín zahrnuje Ministerstvo vnitra ČR ve svých oficiálních dokumentech jakékoliv protispoločenské jednání (včetně „závadového“ – šikana, záškoláctví, apod.) dětí a mládeže (MVČR, 2007).

Problémové chování (emotional and behavioural difficulties)

S tímto termínem se setkáváme v současné české i světové literatuře. **Pro užívání tohoto termínu** v edukačním kontextu hovoří následující argumenty:

1. Zahnuje v sobě **respekt k pedagogickým možnostem** odborníků – speciálních pedagogů, pedagogů, atd.
2. Ukazuje na **časovou omezenost** a **perspektivu** problému jedince. Plně koresponduje s humánním pojetím a tendencemi v přístupech k znevýhodněným lidem.
3. Ukazuje na **rovnoprávné nároky a potřeby dětí** s problémovým chováním ve společenském kontextu dnešní doby, na jejich právo nebýt vyčleněn.
4. Naznačuje **odpovědnost edukačního prostředí** a ostatních účastníků výchovně vzdělávacího procesu za jejich podporu a rozvoj.

Termín najdeme v odborné literatuře, která podporuje myšlenku společné edukace jedinců s problémovým chováním v hlavním proudu vzdělávání (srov. Visser, Daniels, Cole, 2001, Hillenbrand, 1999, Pokorná, 1993, Vojtová, 2003, Čáp, Mareš, 2001, Vágnerová, 2001, Atkinson, 2003).

Riziková mládež

Další poměrně často užívaný termín v současné odborné literatuře (srov. Labáth, 2001, Matoušek, 1996, Zoubková, 2002). Je chápán jako název pro tu část mládeže, u níž je riziko kriminálního ohrožení vysoké. Matoušek (1996) jej trefně vysvětluje jako označení pro **mladé lidi, zakopávající na prahu dospělosti**. Tento termín vyjadřuje širší multifaktoriální pohled na problematiku poruch chování, jako například u Labátha (2001, s. 9). Označuje za rizikovou mládež ty dospívající, u nichž je následkem spolupůsobení více faktorů zvýšená náchylnost, oproti běžné populaci, k nepřiměřenému chování a zvýšená pravděpodobnost selhání v oblasti psychické i sociální. Ve stejném významu užívá i termín ohrožená mládež. Takové pojetí termínu riziková mládež se **koresponduje s konceptem „At-risk Youth“** (viz kapitola IV).

Dispozice k poruchám chování

Perspektivní dimenze v přístupech k problematice poruch chování klade ve svém důsledku na pedagogy v běžném i speciálním školství zodpovědnost za rozvoj a uplatnění dětí a mládeže s poruchou chování. Tento apel na pedagogy vidíme v terminologii užívané Pokornou (1993, s. 6). Nepovažuje pojem porucha chování za přesný pro jeho přílišnou nekompromisnost a stigmatizaci, za metodicky přesnější považuje termín **individuální dispozice k poruchám chování**. Zdůrazňuje sociální dimenzi poruchy chování a současně i význam vnějších vlivů při vzniku a rozvoji poruchy.

Takové označení považujeme z hlediska speciálně pedagogického za velmi progresivní především z následujících důvodů:

- zahrnuje **zodpovědnost** okolí dítěte za jeho postižení;
- obsahuje **výzvu ke zvýšení pozornosti** vůči prevenci poruchy chování;
- obsahuje **naději a optimismus** pro hledání preventivních pedagogických opatření.

V širším mezinárodním kontextu splňuje tento termín požadavky na terminologii 21. století.

„Soft“ terminologie i přes kritiky jejích oponentů podle našeho názoru plně **odráží tendence a trendy přístupů** k problematice poruch emocí a chování a s tím související **vývoj oboru etopedie**. Považujeme ji za projev vůle společnosti hledat cesty k zapojení jedince s poruchami emocí a chování do pedagogického procesu v přirozeném sociálním prostředí.

Průvodce studiem

Vývoj české terminologie se ubíral podobnou cestou jako zahraniční. Užívání termínů pro označení dětí s poruchou chování se vyvíjelo od defektologického přes normativní až po „soft“ pojetí.