

Prevence rizikového chování jako nutná součást předškolního vzdělávání

Vladimíra Kocourková¹
Anna Šafránková²

¹ Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, ÚPSS; Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc; vladimira.kocourkova@upol.cz

² Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, ÚPSS; Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc; anna.safrankova@upol.cz

Grant: Pdf_2012_047

Název grantu: Pedagogické aspekty prevence a resilience v institucích předškolního vzdělávání

Oborové zaměření: Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Příspěvek se zaměřuje na oblast prevence rizikového chování, kterou vnímá z pohledu principu včasnosti jako nutnou součást předškolního vzdělávání, které by mělo navazovat a kooperovat s rodinou dítěte. Vymezeny jsou klíčové pojmy, zdůrazněna je oblast výchovy k resilience. Příspěvek vznikl v rámci projektu IGA „Pedagogické aspekty prevence a resilience v institucích předškolního vzdělávání“, Pdf_2012_047.

Klíčová slova Prevence, resilience, rizikové chování, deviantní chování, problémové chování, předškolní vzdělávání, sociální znevýhodnění

1. ÚVOD

Chování jedince, odchylující se v negativním směru od společenské normy je determinováno řadou faktorů, jedním z nich je i samotná situace ve společnosti (krize hodnot, preference konzumního způsobu života, legislativní nedokonalost, zdůrazňování práv, nikoli však vždy odpovědnosti, ekonomická situace společnosti aj.). V současné době je podle nás více než aktuální zdůraznit posílení preventivního působení při respektování principů efektivity – zejm. komplexnosti a kombinace různých metod, kontinuity působení a systematickosti plánování, cílenosti a adekvátnosti forem, využití KAB modelu (Knowledge, Attitudes, Behavior), využití „peer“ prvků, ve vztahu ke společnosti pak podpora projektivních faktorů a denormalizace ve vztahu ke konkrétním formám deviantního chování. Z našeho pohledu bychom rády zdůraznily princip včasného začátku preventivních aktivit (v rámci institucionálního působení, které navazuje na působení rodiny), ideálně tedy již v rámci předškolního vzdělávání. V následujícím příspěvku bychom rády prezentovaly klíčové pojmové koncepty jako jedny z východisek projektu IGA s názvem „Pedagogické aspekty prevence a resilience v institucích předškolního vzdělávání“, zaměřujícího se na význam prevence rizikového chování realizovaného mateřskými školami.

2. VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

V odborné terminologii panuje ve vztahu k vymezení chování odchylujícího se od normy v současné době jistá nehomogenita. Toto chování může být popisováno jako sociálně deviantní, sociálně patologické, rizikové, poruchové, problémové.

Deviace obecně značí odchylku od normy, chování sociálně deviantní, je tedy chování odchylující se od společenské normy. To znamená, že se může jednat o odchylku v pozitivním i negativním smyslu (směru). V negativním poli pak hovoříme o chování disociálním, asociálním a antisociálním. Makariusová (1998) uvádí, že disociální chování vzniká v důsledku pokřivených hodnot a sociálních vztahů, je to jednání nepřiměřené, nepřípustivé avšak bez výraznější agrese a hostility. Asociální chování je chování, které překračuje normy společnosti, ale nemá ještě intenzitu ničení hodnot. Antisociální chování je negativně orientováno proti hodnotám společnosti, projevuje se kriminálními sklony v chování, identifikací s kriminální populací. V tomto případě hovoříme v podstatě o chování sociálně patologickém, které značí vysoce společensky nebezpečné sociálně deviantní chování (Řezníček, M., Poláčková, V., 2004).

Z pedagogického pohledu pro deviantní chování podle Böhnische (2010) platí, že bývá toto etiketizační a sankcionované chování chápáno ve svém jádru jako „zvládající“ chování (strategie), jako subjektivní snaha po akceschopnosti a psychosociální rovnováze v kritických životních situacích a konstelacích, často bez respektu k dodržování sociálních norem. Pedagogika podle něj však nehledá přístup k deviantnímu chování primárně v porušování norem, nýbrž v životních a sociálních okolnostech, které se mohou stát příčinou takového chování. (Böhnisch, L., 2010). Nutná je proto z našeho pohledu v prevenci pečlivá analýza zahrnující všechny faktory, mimo jiné i determinanty vývoje daného dítěte, které dítě ovlivňují a mohou se stát zdrojem deviantního chování. Tato část analýzy může usnadnit také diagnostiku v případě výskytu samotného nežádoucího chování.

Negativní rovina sociální deviace v předškolním věku se váže převážně na úroveň chování disociálního, kdy může uvažovat např. o neposlušnosti, nerespektování pravidel, nikoli však o projevech, které souvisí s daným věkovým obdobím (např. bájeví lhavost apod). V poslední době však přibývá v předškolním věku i případů zvýšené agrese, někdy dokonce počátků šikany, které překračují úroveň disociální a směřují až k úrovni antisociální.

Pojem poruchové chování, zmiňuje např. Vágnerová (2004). Jedná se v podstatě o chování nerespektující společenské normy, podle Vágnerové vznikající na podkladě poruchy socializačního procesu. Problémové chování používá Essa (2011), která rozlišuje 9 problémových oblastí, které se podle ní promítají do problémového chování dítěte:

- emoční problémy a problémy přímo v chování,
- tělesné problémy (např. dítě s dětskou mozkovou obrnou, dítě tělesně handicapované),
- kognitivní problémy (např. dítě s nižší úrovní intelektových schopností, děti s Downovým syndromem),
- poruchy učení,
- prenatální vystavení drogám a alkoholu,
- senzorické problémy (poruchy zraku, sluchu),
- problémy s řečí a jazykové problémy,
- chronické zdravotní problémy (např. děti s astmatem, cukrovkou apod.).

Problémové chování je ukotveno mimo jiné i v samostatné teorii problémového chování „Problem Behavior Theory“, jejímž autorem je Jessor. Jedná se o systematický, multivariační, sociálně-psychologický konceptní rámec, teoreticky se opírající o Rotterovu teorii sociálního učení a Mertonovu koncepci anomie (In Costa, 2008). Jessor uvádí, že problémové chování je chování, které je sociálně definované jako problém, jako zdroj obav, jako nežádoucí ve vztahu k sociálním a/nebo právním normám konvenční společnosti a jejich institucí. Jedná se o chování, které obvykle vyvolá odezvu ve formě sociální kontroly, ať již minimální (např. prohlášení o nesouhlasu), nebo extrémní (např. uvěznění). Konceptní struktura problémového chování je založena na třech hlavních systémech proměnných: systém vnímaného prostředí (sociální kontrola, modely, podpora), personální systém, a systém chování (problémové versus konvenční chování). Každý systém se skládá z proměnných, které slouží buď jako podněty pro vznik problémového chování nebo kontrola zaměřená proti vzniku problémového chování. Rovnováha podnětů a kontrol určuje míru náchylnosti k problémovému chování v rámci každého systému. Celková úroveň náchylnosti k problémovému chování, ve všech třech systémech, pak odráží míru psychosociální konvenčnosti jedince (In Costa, 2008). Jedná se v podstatě o systém faktorů, které působí protektivně, nebo rizikově (vulnerabilita). Jessor nicméně vymezuje také rizikové chování, které může podle něj ohrozit plnění vývojových úkolů, sociálních rolí, získávání základních dovedností a správnou přípravu na přechod do další životní etapy. Termín rizikové chování podle něj označuje chování, které může negativně ovlivnit psychosociální aspekty úspěšného vývoje jedince (Jessor, R., 1991). Jedná se tedy o způsoby nejistého chování, které v sobě nesou potenciál poškození vážící se na vlastní život nebo prostředí (životní podmínky ve společnosti) (Raithel, J., 2004). Dochází tedy k nárůstu rizik pro jedince (sociální, zdravotních, ekonomických aj.). V oblasti školství, přesněji konkrétně v oblasti primární prevence, je v současné době tento termín preferován. Prevence tedy nesměřuje pouze k rovině chování antisociálního, ale také ke všem úrovním nižším.

Raithel (2004) srovnává uvedené pojmové koncepce: rizikové chování, problémové chování a chování deviantní. Rozdíly spatřuje zejména v původu, oborovém ukotvení, interpretaci problému, moralizování a obsahovém těžišti. Koncept rizikového chování ukotvuje v ekonomii, příp. sociologii, interpretaci problému spatřuje z pohledu individua, moralizování v rovině ambivalentní, těžiště vnímá v problematice zdraví. Koncept problémového chování zasazuje do oblasti psychologie, psychiatrie, interpretaci problému spatřuje také z pohledu individua, úroveň moralizování zmiňuje vysokou, těžištěm zájmu problematiku zdraví a deviace. Poslední z konceptů – deviantní chování ukotvuje oborově v sociologii, interpretaci problému zde na rozdíl od předchozích vnímá z pohledu společnosti, úroveň moralizování vnímá také vysokou a těžiště zájmu vidí v deviaci a delikvenci.

Dalším významným pojmem je samotná prevence. Jako prevenci můžeme označit každý myslitelný zásah, ve smyslu od zabránění něčemu přes včasnou intervenci k terapeutické intervenci až po

prevenci recidivy. V současné praxi je v základní rovině rozlišována prevence primární, sekundární a terciární. Tyto pojmy zavedl G. Caplan ve svém díle „Principles of preventive psychiatry“ (1964). V rámci předškolního vzdělávání je realizována úroveň primární prevence, která je zaměřená na celou populaci. Primární prevence se dělí na nespecifickou a specifickou. Specifická prevence orientuje svou pozornost na konkrétní skupiny rizikového chování, snaží se redukovat působení rizikových faktorů v úzce vymezených fenoménech (např. agresivní chování). (Scheitenhauer, H., Hayer, T., Niebank, K., 2008) Nespecifická primární prevence se zaměřuje na všeobecné podmínky rozvoje osobnosti jedince, zahrnuje veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání. (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28). V mateřské škole má nespecifická prevence svým charakterem dominantní postavení. Součástí nespecifické prevence rizikových jevů je bezesporu mimo prosociální výchovy a výchovy volnočasové (k volnému času, prostřednictvím volného času) právě také výchova k resilienci (psychické odolnosti) dítěte.

V praktické rovině se ve vztahu k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole setkáváme s jistým dilematem, zda je vhodnější používat pojem prevence rizikového chování, který jak již bylo uvedeno, se v současné době ve vztahu k primární prevenci ve školství preferuje (ze strany MŠMT ČR), nebo využívat spíše označení prevence problémového chování. Problémové chování může mít konotační význam (i z pohledu učitelek mateřské školy) více vztažený k přítomnosti, k výskytu chování, které je rušivé (pokřikování, záchvaty vzteku aj.). Prevence rizikového chování může nést konotaci zaměřenou spíše do budoucna, tedy na chování, které se nyní nemusí reálně vyskytovat. Z našeho pohledu bychom doporučovaly používání pojmu rizikové chování, které je sice svým charakterem opravdu zaměřeno i do budoucna, ale nutně tím musí řešit i problémy současné. Jistou výhodou spatřujeme i v rovině intervenční v tom, že dítě nezíská tolik negativní „nálepku“. Jde o to, ochránit dítě před rizikovým chováním, řešíme riziko, které může dítě poškodit. Naopak v druhém případě, kdy hovoříme o problémovém chování, může být toto vztaženo k samotnému dítěti (dítě jako „problém“), i když samozřejmě z odborného aspektu takto pojmy chápány nejsou.

3. VÝCHOVA K RESILIENCI

Resilience se do češtiny nejčastěji překládá jako psychická odolnost jedince (z angl. resilience – odolnost, pevnost, houževnatost). K tomu je však nutno doplnit, že se jedná o odolnost navzdory „nepřízní osudu“, navzdory biologickým, psychologickým a psychosociálním vývojovým rizikům. Jinak řečeno o schopnost jedince zacházet úspěšně s nepříznivými životními událostmi (Fröhlich-Gildhof, K., Dörner T., Rönau, M., 2006). Mírou resilience se podle Šolcové (2009) stal úspěch v dosažení vývojových cílů. Samotná resilience je předmětem zájmu řady výzkumů v psychologii, souvisí např. s oblastí pozitivní psychologie (Seligman, M. E. P., 2002).

Domníváme se, že výchova k resilienci souvisí s oblastí prevence, je její významnou součástí a dominující oblastí právě v předškolním vzdělávání. Z našeho pohledu je mezi oběma oblastmi subordinální vztah ve prospěch oblasti prevence, která je podle nás oblastí zaštiťující, ukotvující. Wustmann (2006) uvažuje v rámci vztahu těchto oblastí o dvou rovinách:

- rovině individuální podpory resilience – podpora vývoje základních/životních kompetencí u jedince (dítěte) potřebných pro zacházení se zátěží (nepříznivými podmínkami);
 - vztahové rovině podpory resilience – posílení výchovných kompetencí rodičů, obecně podpora výchovné a interakční kvality vztahu mezi dítětem a dospělým (rodič, pedagog).
 Význam výchovy k resilienci (psychické odolnosti dítěte) ve školním prostředí zdůrazňují např. Fröhlich-Gildhof, K., Dörner T., Rönna, M. (2006), Hoskovicová, S. (2006), Göppel, R. (2011).

V podpoře resilience u dětí předškolního věku by podle nás měla být zohledněna také specifická skupina sociálně znevýhodněných dětí, která vyžaduje zvýšenou podporu a kterou specifikuje mimo jiné Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle něhož jsou žáci se sociálním znevýhodněním zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou dle RVP ZV (pozn. RVP pro předškolní vzdělávání se této oblasti také věnuje, ale nevymezuje skupinu), považováni žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Do této skupiny patří děti, které pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají děti pocházející z majoritní populace. Komplexně lze říci, že sociální znevýhodnění dítěte vyplývá z prostředí, ze kterého pochází. Toto rodinné prostředí může být méně podnětné pro rozvoj dítěte a zasahuje do oblasti jeho seberealizace. (Kocourková, V., Šafránková, A., 2011)
 Vymezení sociálního znevýhodnění však není na první pohled tak jednoduché, jak by se mohlo zdát, můžeme vycházet ze dvou pohledů – buď budeme vnímat příčiny, nebo důsledek. V prvním případě tedy sociální znevýhodnění znamená znevýhodnění sociálními podmínkami, v druhém případě pak znevýhodnění v sociální skupině, ve které jedinec žije (první podmiňuje druhé, ale nikoli naopak). Snížená sociální adaptabilita těchto dětí a zvýšená potřeba výchovy a vzdělávání v některé oblasti vyžaduje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání úpravu vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání za přispění uplatnění speciálních vzdělávacích metod umožňujících včasnou diagnostiku a rozvojovou stimulaci dětí.

4. ZÁVĚR

Příspěvek vymezil stručně klíčové pojmy ve vztahu k problematice prevence v institucionalizovaném předškolním vzdělávání, ze kterých vychází zmíněný projekt „Pedagogické aspekty prevence a resilience v institucích předškolního vzdělávání“. Projekt se snaží poukázat na skutečnost, že v preventivním působení mateřských škol a práci se sociálně znevýhodněnými dětmi existuje jistý mírný deficit a to jak v celkové koncepci, tak také v podobě přípravy pedagogů i vedení mateřských škol (problematické se jeví už například samotné označení dítěte jako sociálně znevýhodněného). V praxi sice existují ojedinělé snahy podpořit dílčím způsobem tuto činnost (např. metodika zaměřená na určité aspekty této práce, snahy samotných škol), což je velice záslužná činnost, ale neexistuje zde ucelený systém podpory formou zajištění vzdělávání reagujícího na aktuální situaci a požadavky praxe, dále celkového posílení činnosti mateřské školy v této oblasti, která zasahuje do všech oblastí činnosti (škola - dítě - rodina). Zdůrazněna by měla být také potřeba pedagogů se dále (sebe)vzdělávat, podpora profesionalizace pracovního týmu mateřské školy což samozřejmě nekončí pouze zajištěním a zrealizováním samotného studia (a případně i zajištěním stáží), ale musí nutně pokračovat i následnou podporou v praxi (zpětná vazba, supervize a intervize, aktuální informace, podpora interakčních snah na komunitní úrovni apod.).

Zdroje

1. BÖHNISCH, L. Abweichendes Verhalten. Ein pädagogisch-soziologische Einführung. 4. überarbeitete Auflage. München: Juventa Verlag, 2010. ISBN 978-3-7799-1511-1.
2. CAPLAN, G. Principles of psychiatry. New York: Basic Books, 1964.
3. COSTA, F. Problem-Behavior Theory – A Brief Overview. [online] Dostupné z http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html. [2.12.2012].
4. ESSA, E. Jak pomoci dítěti. Metody zvládání problémů dětí v předškolní výchově. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2928-9.
5. FRÖHLICH-GILDHOF, K., DÖRNER T., RÖNNAU, M. Prävention und Resilienzförderung in Kindergarteneinrichtungen – PriK. München: Ernst Reinhard Verlag, 2007. ISBN 978-3-497-01938-0.
6. GÖPPEL, R. Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In ZANDER, M. (Hrsg.) Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. ISBN 978-3-531-16-998-9.
7. HOSKOVICOVÁ, S. Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
8. JESSOR, R., Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. Journal of Adolescent Health, 12, 597-605.
9. KOCOURKOVÁ, V., ŠAFRÁNKOVÁ, A. Teoretická východiska analýzy postojů učitelů základních škol ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků. In BARGEL, M., JAROSZ, E., JŮZL, M. (eds.). Sociální pedagogika v souvislostech globální krize. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: IMS, 2011. str. 434 – 440. ISBN 978-80-87182-16-1.
10. MAKARIUSOVÁ, V. Výchovná funkce trestu odnětí svobody. In: ČERNÍKOVÁ, V., MAKARIUSOVÁ, V., SEDLÁČEK, V. Sociální ochrana. 2. vyd. Praha: Policejní akademie České republiky, 1998, s. 102 – 113. ISBN 80-85981-97-1.
11. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 21291/2010-28.
12. RAITHEL, J. Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung. 2. Auf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. ISBN 978-3-531-18320-6.
13. SMOLÍKOVÁ, K. et. al. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.
14. JEŘÁBEK, J. et. al. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 80-87000-02-1.
15. ŘEZNIČEK, M., Sociální pedagogika I. Sociální deviance a její prevence. České Budějovice: PdF JU, 2004. (Distanční text pro studenty oboru Sociální pedagogika)
16. SELIGMAN, M. E. P. Authentic happiness. New York: The free press, 2002. ISBN 0-7432-4788-4.
17. SCHEITENHAUER, H., HAYER, T., NIEBANK, K. Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer, 2008. ISBN 978-3-17-019507-3.
18. Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek. Praha: MŠMT ČR, 2008.
19. ŠOLCOVÁ, I. Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.
20. WUSTMAN, C. . Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In BOHN, I. Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht. Dokumentation der Fachtagung. Frankfurt am Main: ISS, 2006.