

Problémové správanie žiaka ako sekundárny dôsledok poruchy učenia a možnosti podpory žiaka triednym učiteľom

Vladimíra Zemančíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou problémového správania žiakov ako sekundárneho dôsledku porúch učenia a možnosťami ich podpory triednymi učiteľmi. Oboznamuje s výsledkami výskumu realizovaného prostredníctvom obsahovej analýzy textových dokumentov, a to pedagogických charakteristík žiakov s vývinovou poruchou učenia, ktorých súčasťou je Connersova hodnotiacia škála pre učiteľa. Dáta boli spracované prostredníctvom štatistického programu SPSS. Cieľom bolo zistiť výskyt problémového správania u žiakov s poruchou učenia, a to s ohľadom na ich pracovné úsilie a kvalitu spolupráce rodičov so školou. Na základe identifikovaných externalizujúcich aj internalizujúcich prejavov problémového správania boli v závere textu odporúčené možnosti podpory žiakov s poruchami učenia triednym učiteľom.

Kľúčové slová: problémové správanie, špecifická vývinová porucha učenia, triedny učiteľ.

Problem behaviour as a secondary consequence of learning disability and the possibility of support pupil by the class teacher

Abstract

The paper deals with the issue of problem behaviour of pupils as a secondary consequence of learning disabilities and at the same time with the possibilities of their support by class teachers. It presents the results of research conducted through content analysis of textual documents, namely the pedagogical characteristics of pupils with learning disabilities, which include the Conners' Teacher Rating Scale. The data were processed through the statistical program SPSS. The aim was to determine the form and degree of occurrence of manifestations of problem behaviour in pupils with developmental learning disabilities, also with regard to their work effort and the quality of parental cooperation with the school. Based on the identified externalizing and internalizing manifestations of problem behaviour, the text concludes with recommendations for class teacher support for students with learning disabilities.

Keywords: problem behaviour, specific developmental learning disability, class teacher.

DOI: 10.5507/epd.2022.016

Úvod

Úvodom k vymedzeniu témotvorných pojmov príspevku – špecifické vývinové poruchy učenia a problémové správanie. V domácej či zahraničnej literatúre nie je jasne zjednotená terminológia v oblasti porúch učenia¹. V prvom rade je potrebné odlíšiť pojem ťažkosti v učení od porúch učenia. Ťažkosti v učení (learning difficulties) sú podľa Mikulajovej (2016) prevažne pedagogickou kategóriou, pod ktorú spadá vysoký podiel žiakov s akýmikoľvek závažnými problémami v učení, ako napríklad u detí odlišného sociokultúrneho prostredia, so senzorickými deficitmi, či s poruchou rozumových schopností..., ide o tzv. nešpecifické poruchy učenia, kde možno zaradiť aj tzv. didaktogénne poruchy učenia spôsobené nevhodným prístupom učiteľa (Bartoňová, 2019). Termín *špecifická porucha učenia* (specific learning disorder) zahŕňa vrodené syndrómy so špecifickou mozgovou patológiou. Pričom prívlastok „špecifická“ umožňuje odlíšiť špecifické poruchy učenia od nešpecifických. Podľa Smečkovej (2012) však pod pojem

¹ Len v anglicky hovoriacom prostredí ide o množstvo pojmov: Learning disabilities, Specific learning difficulties, Specific learning disability, Specific developmental dyslexia, Specific reading retardation... (Pokorná, 2010).

špecifická porucha učenia spadajú nielen vrodené vývinové poruchy učenia (t.j. dyslexia, dysortografia, dysgrafia, dyskalkulia...), ale aj získané poruchy učenia (napr. získaná dyslexia/alexia; získaná dysgrafia/agrafia...), ktoré sú zapríčinené zväčša úrazmi, ochoreniami mozgu. Najužšie adjektívum „vývinové“ znamená, že ide o poruchu, ktorá sa prejavuje narušením vývinu určitých schopností a zručností (Matejček & Vágnerová, 2006) a tiež, že ide o kontinuálny charakter poruchy, ktorá v priebehu vývinu jednotlivca mení svoj symptomatologický obraz (Vitásková & Peutelschmiedová, 2005).

Pod poruchami učenia v kontexte tohto príspevku budeme teda rozumieť *špecifické vývinové poruchy učenia (ŠPU)*, ktoré predstavujú heterogénnu skupinu ťažkostí prejavujúcich sa pri osvojovaní a užívaní reči, čítania, písania, počúvania a matematiky, pričom tieto ťažkosti vznikajú na podklade dysfunkcií CNS. Prejavujú sa od raného štádia osvojovania si danej schopnosti a nie sú dôsledkom nedostatočnej príležitosti učiť sa, nevyplývajú z deficitných rozumových schopností alebo zo senzorického deficitu a ich príčinou nie je získané poškodenie mozgu alebo ochorenie (Mikulajová, 2016; Zelinková, 2015).

Sekundárnym nežiadúcim dôsledkom ŠPU môžu byť rôzne prejavy problémového správania. Pod problémovým správaním rozumieme také správanie, ktoré zatiaľ ešte nemusí mať ráz vážnej alebo trvalej poruchy správania alebo poruchy osobnosti. Pričom možno rozlíšiť jeho dve dimenzie, a to externalizujúce a internalizujúce prejavy problémového správania. Externalizujúce prejavy sú smerované k vonkajšiemu okoliu, kde možno zaradiť napr. neposlušnosť, fyzické strety s rovesníkmi, deštruktívne, rušivé správanie...). Pre internalizujúce prejavy smerujúce dovnútra je príznačná sociálna uzavretosť, ustráchanosť, úzkostlivosť, či smútok (Achenbach & Rescorla, 2001).

Dyslexia či iné typy porúch učenia nielenže významne limitujú školský výkon žiaka, ale sekundárne súvisia s mentálnym zdravím svojho nositeľa, s rôznorodými behaviorálnymi a sociálnymi ťažkosťami. V tejto štúdii sa nezameriame na výkonové dôsledky porúch učenia, ale na ich sekundárne dôsledky sociálno-emocionálneho charakteru.

Rôzne štúdie poukázali na množstvo problémov súvisiacich s emocionálnymi a sociálnymi aspektmi vzdelávania žiakov so znevýhodnením (Butler & Silliman, 2008; Elias, 2004; Schiff & Joshi, 2016). Pavlovský et al. (2012) dokonca určili dyslexiu (ako najčastejšiu poruchu učenia) za predisponujúci faktor disharmonického vývinu osobnosti. Východiskom čoho môže byť prežitá negatívna skúsenosť v kontexte školy, vrstovníkov, rodiny a najmä pocit nedostatočného porozumenia a podpory, čo sa môže „vytesať“ do hlbších štruktúr osobnosti, a to sebavedomia, sebaapoňatia a vnímanej osobnej sebaúčinnosti (Müller et al., 2011). K sekundárnym ťažkostiam žiakov s poruchami učenia patria odmietanie, izolácia a tlak rovesníkov, nízka sebaúcta, sociálne, emocionálne a behaviorálne ťažkosti (Cavioni, Grazzani & Ornaghi, 2017). V rovine sociálnych vzťahov žiaci s poruchami učenia zažívajú neraz zvýšenú úroveň sociálnej izolácie, v škole sa cítia viac odlúčení a neprijímaní, menej populárni a je pravdepodobnejšie, že sa kamarátstvom niektorí vyhýbajú (Bruefach, 2021; Sentenac et al., 2011; Cavioni, Grazzani

& Ornanghi, 2017). Dospievajúci s ťažkosťami v učení majú tendenciu prejavovať väčšiu ochotu prispôbiť sa negatívnemu tlaku rovesníkov v súvislosti s rizikovým správaním, sú ústretoví voči kamarátom v snahe vyhnúť sa izolácii (Bryan, Pearl & Fallon, 1989), pričom takéto správanie vnímajú ako účinný spôsob získania akceptácie rovesníkmi (McNamara, Vervaeke, & Willoughby, 2008). Zdravé a stabilné sociálne vzťahy k vrstovníkom, rodičom a učiteľom sú významným protektívnym faktorom vzniku sekundárnych ťažkostí u detí s poruchami učenia (Shehu, Zhilla & Dervishi, 2015; Glazzard, 2010). Naopak, nižšia sociálna podpora, nedostatok blízkych priateľov, rizikové kamarátstva alebo sociálne odmietanie môžu u detí s poruchami učenia vyvolať celý rad ťažkostí, ako pocity hnevu, nešťastia, nízkeho sebavedomia a znížiť celkovo vnímanú subjektívnu pohodu (Heiman & Shemesch, 2020).

Socioemočné ťažkosti dyslektikov môžu pretrvávať až do dospelosti. Takto napríklad potvrdili talianski výskumníci u vysokoškolských študentov s dyslexiou vyšší výskyt sociálnych problémov, ťažkosti s pozornosťou, nižšiu sebaúctu, vyššie skóre depresie, či vyššiu mieru somatických ťažkostí (Ghisi, 2016). O vysokom zastúpení osôb s dyslexiou medzi dospelými odsúdenými hovorí český výskum, v ktorom si odsúdení probandi v rozhovoroch s výskumníkmi spätne spomínali na svoje školské roky. Rozprávali o permanentnej kritike, nepochopení, trestoch, zákazoch, či o svojej devalvácii v súvislosti so školskými výsledkami. I napriek počiatočnej snahe o dobré výsledky, sa úspechy nedostavili a tak následne na školu rezignovali. Pozornosť okolia sa snažili získať inak, ako dobrými výsledkami v škole, a to napr. rolou triedneho šaška, porušovaním pravidiel „vojnou s dospelými“. Hnev vyplývajúci z tejto situácie sa neraz prejavil zvýšenými konfliktami a agresiou voči svojmu okoliu (Krejčová, 2019; Kejřová & Krejřová, 2015).

1 Empirická časť

1.1 Metodológia výskumu

Cieľom prezentovanej časti výskumu bolo zistiť prejavy a mieru výskytu problémového správania u žiakov so špecifickou vývinovou poruchou učenia (ŠPU). Zisťovali sme, či existujú rozdiely vo výskyte problémového správania žiakov so ŠPU vzhľadom na mieru ich pracovného úsilia a úroveň spolupráce rodičov so školou. Z cieľa vyvstali tieto otázky:

1. Aké prejavy problémového správania sa vyskytujú u žiakov so ŠPU?
2. Existujú rozdiely v miere výskytu prejavov problémového správania u žiakov so ŠPU vzhľadom na ich pracovné úsilie?
3. Existujú rozdiely v miere výskytu prejavov problémového správania u žiakov so ŠPU vzhľadom na spoluprácu ich rodičov s učiteľmi?

Použili sme obsahovú analýzu textových dokumentov – pedagogicko-psychologické charakteristiky žiakov so ŠPU, súčasťou ktorých bola Connersova škála pre učiteľov (1969). Nástroj zachytáva vonkajší obraz prejavov správania žiaka v triede vrátane problémového správania, jeho začlenenie do skupiny, postoj k autorite a aktivitu v škole. Ide o dokumentáciu zväčša vypracovanú triednym učiteľom pre poradenské zariadenie. Dáta boli spracované prostredníctvom štatistického programu SPSS, v rámci inferencie bol uplatnený neparametrický test – Kruskal-Wallisova analýza rozptylu (kritérium normálneho rozloženia nespĺňala premenná skóre externalizujúcich prejavov problémového správania). Výberový súbor pozostával z 39 pedagogicko-psychologických charakteristík žiakov prvého ($n = 24$) a druhého ($n = 15$) stupňa vybraných základných škôl so ŠPU, ide o dokumentáciu žiakov archivovaných v Centre špeciálno-pedagogického poradenstva v Rajci, kde bol zber dát realizovaný. Z toho najväčší podiel predstavovali žiaci s dyslexiou ($n = 13$) a kombinovanou dyslexiou s dysortografiou ($n = 12$), ďalej v menšom zastúpení boli žiaci s dysortografiou ($n = 6$), dyskalkúliou ($n = 3$), dysortografiou s dysgrafiou ($n = 2$) a jeden žiak s diagnostikovanou dysgrafiou a dyskalkúliou. Z uvedeného bolo 22 dievčat a 17 chlapcov². Veľkosť vzorky bola výrazne limitovaná reálnou dostupnosťou dokumentácie žiakov so ŠPU bez komorbidity s inou diagnózou, ktorá by neskresľovala vonkajší obraz správania žiaka s poruchou učenia. Do súboru neboli zaradení prevažne žiaci s ADHD, ktorých diagnóza je častou komorbiditou ŠPU.

1.2 Výsledky výskumu a ich interpretácia

Pýtali sme sa na prejavy problémového správania žiakov so ŠPU³. Z pomenovaných prejavov sme široko vymedzili ich dve dimenzie, a to externalizujúce a internalizujúce. Externalizujúce prejavy smerujúce k vonkajšiemu okoliu mali najčastejšie podobu rušivého, nespolupracujúceho, hostilného, vzdorovitého, konfliktného či agresívneho správania. Pre prehľadnosť sme túto kategóriu externalizujúcich prejavov ďalej rozčlenili do subkategórií, ktoré sme označili ako prejavy problémového správania so znakmi hyperaktivity a nepozornosti a prejavy problémového (konfliktného, hostilného, agresívneho, nespolupracujúceho...) správania voči spolužiakom a okoliu a samostatne voči učiteľom (bližšie tab. 1).

Z externalizujúcich prejavov vnímali triedni učitelia u žiakov so ŠPU prevažne *prejavy správania so znakmi hyperaktivity a nepozornosti*. I keď nešlo o žiakov so ŠPU v komorbidite s ADHD, prejavy motorického nepokoja, nepozornosti, nedokončenia započatej úlohy a impulzivnosti sa vyskytovali aj u tejto skupiny. V rámci *problémového*

² V populácii je v porovnaní s dievčatami väčší podiel chlapcov s poruchou učenia, avšak z dostupného výberu mali chlapci s poruchou učenia častú komorbiditu poruchu aktivity a pozornosti a preto boli z výberu vyradení.

³ Ohľadne odpovede na prvú otázku sme sa stručne zmienili už na inom mieste (Zemančíková, 2022), tu však uvádzame výrazne podrobnejší prehľad zistení.

správania smerujúceho voči spolužiakom reflektujú učitelia u viacerých žiakov pomerne ľahkú ovplyvniteľnosť spolužiakmi, vyrušovanie spolužiakov, ich provokáciu, u nejedného zaznamenali izoláciu od spolužiakov. Správanie žiaka so ŠPU vo *vzťahu k učiteľom* bolo tiež označované ako náročné na učiteľovu pozornosť, viacerí žiaci s poruchou učenia sa vo vzťahu k učiteľom prejavujú tvrdohlavosťou, alebo naopak submisívnosťou. Internalizujúce prejavy problémového správania pomenúvajú učitelia nášho výberového súboru u žiakov so ŠPU vo výraznej frekvencii, mnohých popisujú ako citlivých na kritiku, nesmelých, smutných, ustrašených či submisívnych (tab. 1).

S podobnými kategóriami problémového správania ako sekundárneho dôsledku poruchy učenia sa stretávame aj u iných autorov. Napr. podľa nórskej štúdie (Dahleová & Knivsbergová, 2014) žiaci s dyslexiou v porovnaní so žiakmi bez poruchy učenia vykazujú na základe reflexií učiteľov a rodičov významne vyšší výskyt externalizujúcich (predovšetkým nepozornosť a hyperaktívne správanie) ako aj internalizujúcich prejavov problémového správania (najmä úzkosť, depresívnosť, stiahnutie sa do seba...). Selikowitz (2000) uvádza konkrétne prejavy problémového správania žiakov ako následok ŠPU, a to vyhýbanie školským povinnostiam, podvádžanie, agresívne správanie, snaha o kontrolu a ovládanie druhých (napr. spolužiakov), predčasné vzdávanie sa pri výskyte ťažkostí súvisiacich so školou a typ ťažkostí, ktoré autor označil ako „ústup“, t.j. stiahnutie sa do seba, osamelosť, vyhýbanie sa sociálnym kontaktom, či smútok... (prejavy „ústupu“ môžeme chápať ako internalizujúce prejavy).

Žiaci s ťažkosťami v učení sú náchylní rezignovať na školskú úspešnosť. Ich pracovné úsilie časom odôvodnene klesá a kompenzáciu neúspechu niektorí nachádzajú v problémovom správaní. Pýtali sme sa preto, či sa odlišujú žiaci s rôznou úrovňou pracovného úsilia v miere výskytu problémového správania.

Deskripcia: mieru výskytu externalizujúcich prejavov problémového správania sme merali prostredníctvom *skóre externalizujúcich prejavov problémového správania* a podobne internalizujúce prejavy prostredníctvom *skóre internalizujúcich prejavov problémového správania*. Platí, čím vyššie skóre, tým vyššia miera výskytu problémového správania (tab. 2).

Vzorku žiakov sme podľa hodnotenej miery pracovného úsilia⁴ rozdelili do troch kategórií, a to žiaci mimoriadne usilovní ($n = 4$; 15,6%); s obvyklou mierou pracovného úsilia ($n = 24$; 61,5%) a veľmi nízkou úrovňou pracovného úsilia ($n = 11$; 28,2%). U týchto skupín sme porovnávali výskyt prejavov problémového správania.

Inferencia: Dosiahnutá hodnota signifikancie je v oboch meraniach (pre externalizujúcu aj internalizujúcu dimenziu problémového správania) vyššia ako 0,05 (tab. 3). Žiaci s odlišnou mierou pracovného úsilia sa signifikantne neodlišujú vo výskyte prejavov problémového správania. I keď nejde o signifikantný vzťah, môžeme tendenciu nárastu

⁴ Triedni učitelia v dokumente Pedagogická charakteristika žiaka hodnotili aj mieru pracovného úsilia žiaka, a to z ponúkaných možností: mimoriadna usilovnosť – obvyklá, bez zjavných výkyvov – nízka, na základe čoho sme vymedzili tri skupiny žiakov so ŠPU vzhľadom na ich pracovné úsilie.

Tab. 1

Prejavy problémového správania u žiakov so špecifickou poruchou učenia

Prejav	Miera výskytu	(n)	(%)	Prejav	Miera výskytu	(n)	(%)
Prejavy problémového správania so znakmi hyperaktivity a nepozornosti				klame	bez prejavov	36	92,3
Neposedný	bez prejavov	24	60	mierné prejavy	2	5,1	
	mierné prejavy	9	22,5	výrazné prejavy	1	2,6	
	výrazné prejavy	7	17,5	kradne	bez prejavov	39	100,0
Nepokojný	bez prejavov	27	69,2	mierné prejavy	0	0,0	
	mierné prejavy	10	25,6	výrazné prejavy	0	0,0	
	výrazné prejavy	2	5,1	deštruktívny	bez prejavov	37	94,9
nepozorný	bez prejavov	13	33,3	mierné prejavy	2	5,1	
	mierné prejavy	15	38,5	výrazné prejavy	0	0,0	
	výrazné prejavy	11	28,2	ťažkosti s dochádzkou	bez prejavov	38	92,3
zasnený	bez prejavov	18	47,4	mierné prejavy	1	5,1	
	mierné prejavy	15	39,5	výrazné prejavy	0	0,0	
	výrazné prejavy	5	13,2	Prejavy problémového správania voči učiteľovi (postoj k autorite)			
vydáva rušivé zvuky	bez prejavov	31	77,5	náročný na učiteľa	bez prejavov	30	76,9
	mierné prejavy	8	19,5	mierné prejavy	6	14,6	
	výrazné prejavy	1	2,4	pozornosť	výrazné prejavy	3	7,3
vyžaduje okamžité uspokojenie	bez prejavov	30	76,9	nespolupracujúci	bez prejavov	33	84,6
	mierné prejavy	7	17,9	mierné prejavy	4	10,3	
	výrazné prejavy	2	5,1	výrazné prejavy	2	5,1	
nedokončí začatú úlohu	bez prejavov	18	46,2	tvrdohlavý	bez prejavov	31	79,5
	mierné prejavy	12	30,8	mierné prejavy	5	12,8	
	výrazné prejavy	9	23,1	výrazné prejavy	3	7,7	
Prejavy problémového správania voči spolužiakom a okoliu				vzdorovitý	bez prejavov	33	82,5
vyrušuje spolužiakov	bez prejavov	27	69,2	mierné prejavy	4	9,8	
	mierné prejavy	8	20,5	výrazné prejavy	3	7,3	
	výrazné prejavy	4	10,3	drzý	bez prejavov	36	90,5
provokuje spolužiakov	bez prejavov	24	61,5	mierné prejavy	2	5,0	
	mierné prejavy	12	30,8	výrazné prejavy	2	5,0	
	výrazné prejavy	3	7,7	submisívny	bez prejavov	24	61,5
hašterivý	bez prejavov	28	71,8	mierné prejavy	9	23,1	
	mierné prejavy	9	23,1	výrazné prejavy	2	5,1	
	výrazné prejavy	2	5,1	Internalizujúce prejavy problémového správania			
mrzutý	bez prejavov	31	79,5	nesmelý	bez prejavov	16	41,0
	mierné prejavy	8	20,5	mierné prejavy	16	41,0	
	výrazné prejavy	0	0,0	výrazné prejavy	7	18,0	
izoluje sa od spolužiakov	bez prejavov	30	75,0	ustrášený	bez prejavov	25	64,1
	mierné prejavy	9	22,5	mierné prejavy	10	25,6	
	výrazné prejavy	1	2,5	výrazné prejavy	4	10,0	
kolektív ho neprijíma	bez prejavov	31	79,5	smutný	bez prejavov	22	56,4
	mierné prejavy	7	17,9	mierné prejavy	13	33,3	
	výrazné prejavy	1	2,6	výrazné prejavy	4	10,3	
ľahko ovplyvniteľný	bez prejavov	12	30,8	úzkostlivý	bez prejavov	29	74,4
	mierné prejavy	18	46,2	mierné prejavy	5	12,8	
	výrazné prejavy	9	23,1	výrazné prejavy	5	12,8	
náladový	bez prejavov	37	94,9	citlivý na kritiku	bez prejavov	10	24,4
	mierné prejavy	1	2,6	mierné prejavy	17	41,5	
	výrazné prejavy	1	2,6	výrazné prejavy	12	29,3	
výbušný	bez prejavov	36	92,3				
	mierné prejavy	2	5,1				
	výrazné prejavy	1	2,6				

Legenda: n = počet respondentov; % = percentuálne zastúpenie miery daného prejavu problémového správania

prejavov problémového správania externalizujúcej aj internalizujúcej dimenzie zreteľne vidieť prostredníctvom priemerných hodnôt (AM, MR) skóre problémového správania spolu s klesaním pracovného úsilia (tab. 3).

Žiaci so ŠPU neraz na školskú prácu rezignujú, a to v dôsledku zlých skúseností spojených s devalváciou vlastnej osoby v súvislosti so svojimi školskými výkonmi. Spočiatku sa síce o dobré výsledky usilujú, no napriek zvýšenej snahe sa neraz úspechy nedostavujú. U mnohých dochádza podľa Janderkovej (2000) k frustrácii, následkom ktorej sa môže rozvinúť problémové správanie. Pozornosť okolia sa časť frustrovaných a neúspešných žiakov snaží získať inak, ako dobrými výsledkami v škole, a to napr. rolou triedneho šaška, porušovaním pravidiel, „vojnou s dospelými“, pričom hnev vyplývajúci z tejto situácie sa tiež môže prejavovať zvýšenými konfliktami a agresiou so svojim okolím (Krejčová, 2019). Zvýšený výskyt prejavov problémového správania možno objasniť frustráciou detí z neschopnosti naplniť očakávania významných druhých. Podľa Brtkovej (2010) frustrácia týchto detí najčastejšie pramení z pocitu neschopnosti naplniť očakávania iných. Napriek zvýšenému úsiliu nie sú títo žiaci zväčša schopní dosiahnuť rovnaké výsledky ako ich rovesníci. Zlyhanie v dieťaťu vyvoláva opätovný strach a napätie, následkom čoho sa dieťa zámerne vyhýba činnostiam, ktoré tieto pocity zapríčiňujú.

Tab. 2

Deskriptívne charakteristiky sledovaných premenných

Skóre	n	minimum	maximum	AM	SD	skewness	kurtosis
Externalizujúce prejavy problémového správania	39	14	37	17,7	4,7	2,469	7,623
Internalizujúce prejavy problémového správania	39	5	15	8,2	2,8	0,845	–,169

Legenda: n = počet respondentov, minimum = minimálna dosiahnutá hodnota, maximum = maximálna dosiahnutá hodnota, AM = aritmetický priemer, SD = smerodajná odchýlka, skewness = koeficient šikmosti, kurtosis = koeficient strmosti

Tab. 3

Prejavy problémového správania u žiakov so ŠPU vzhľadom na pracovné úsilie

Skóre	Skupina	n	AM	MR	χ^2	P
Externalizujúce prejavy problémového správania	mimoriadne pracovné úsilie	4	15,00	13,75	4,032	p > 0,05 0,982
	obvyklé pracovné úsilie	24	16,83	18,63		
	nízke pracovné úsilie	11	19,45	25,27		
Internalizujúce prejavy problémového správania	mimoriadne pracovné úsilie	4	6,75	14,88	1,798	p > 0,05 0,611
	obvyklé pracovné úsilie	24	8,21	20,25		
	nízke pracovné úsilie	11	8,71	21,32		

Legenda: n = počet respondentov, AM = aritmetický priemer, MR = priemerné poradie, χ^2 = hodnota Chi-square testu, P = dosiahnutá signifikancia

Postupne sa môže udiť to, že nielen rodičia, ale aj učitelia takéto vyhýbavé správanie považujú za prejavy lenivosti, nedostatočného pracovného úsilia či neochoty dieťaťa a nerez ho za tieto prejavy prestajú.

Problémové správanie sme u žiakov so ŠPU hodnotili tiež na základe učiteľmi hodnotenej kvality spolupráce rodičov so školou. Výberovú vzorku žiakov sme rozdelili do troch kategórií, a to žiaci rodičov veľmi dobre spolupracujúcich so školou ($n = 26$; 66,7%); s primeranou spoluprácou ($n = 11$; 28,2%) a s nevyhovujúcou spoluprácou ($n = 2$; 5,1%). U týchto skupín žiakov sme porovnávali mieru výskytu prejavov problémového správania.

Tab. 4

Prejavy problémového správania u žiakov so ŠPU vzhľadom na spoluprácu rodičov so školou

Skóre	Skupina	n	AM	MR	χ^2	P
Externalizujúce prejavy problémového správania	veľmi dobrá spolupráca	26	17,58	19,90	0,0	$p > 0,05$
	primeraná spolupráca	11	17,27	20,55	77	0,962
	navyhovujúca spolupráca	2	15,50	18,25		
Internalizujúce prejavy problémového správania	veľmi dobrá spolupráca	26	7,81	18,31	1,7	$p > 0,05$
	primeraná spolupráca	11	9,09	23,09	98	0,407
	navyhovujúca spolupráca	2	8,50	25,00		

Legenda: n = počet respondentov, AM = aritmetický priemer, MR = priemerné poradie, χ^2 = hodnota Chi-square testu, P = dosiahnutá signifikancia

Inferencia: Dosiahnutá hodnota signifikancie je v oboch meraniach (pre externalizujúcu aj internalizujúcu dimenziu problémového správania) vyššia ako 0,05 (tab. 4). Žiaci s odlišne hodnotenou úrovňou spolupráce rodičov so školou sa signifikantne neodlišujú vo výskyte problémového správania. Uvedomujeme si však, že kategória rodičov s nevyhovujúcou spoluprácou so školou je nedostatočne zastúpená a výsledky tak nemožno hodnoverne interpretovať. Z výsledkov možno len na úrovni štatistickej deskripcie konštatovať, že učitelia nášho výberového súboru zväčša hodnotia spoluprácu s rodičmi žiakov so ŠPU ako veľmi dobrú, prípadne primeranú, čo znamená dobré predpoklady pre efektívnu spoluprácu triednych učiteľov s rodičmi v podpore žiakov so ŠPU.

Uvedomujeme si limity tohto výskumu dané predovšetkým nižšou veľkosťou výberového súboru. V archíve zariadenia, v ktorom sme realizovali zber dát, však išlo o vyčerpávajúci výber dokumentácie žiakov so ŠPU bez komorbidít s inou diagnózou. Zo súboru bolo vyradené množstvo pedagogických charakteristík žiakov so ŠPU v komorbidite s ADHD, ktorá by vonkajší obraz správania žiaka s poruchou učenia výrazne skresľovala. Limity výskumu vnímame súčasne ako odporúčenia do ďalšieho výskumu, ktorý spočíva v rozšírení výskumnej vzorky, a to aj vzhľadom na vek, tj. do výskumu

zaradiť aj žiakov stredných škôl. Naše zistenia vzhľadom na veľkosť výberovej vzorky nemožno zovšeobecniť, vnímame ich ako orientačný vhlad do predmetnej oblasti.

2 Možnosti podpory žiakov s poruchami učenia triednym učiteľom

Sociálna podpora predstavuje ochranný faktor prispievajúci k úspešnému prispôbeniu sa jednotlivca v spoločnosti, naopak nižšia podpora alebo sociálne odmietnutie môže vyvolať pocity hnevu, nešťastia a nižšieho sebavedomia a znížiť vnímanú subjektívnu pohodu, čo môže vyústiť do rôznych prejavov problémového správania sa žiakov s ťažkosťami v učení.

Riziko odmietnutia a izolácie žiaka môžu učitelia, osobite triedni učitelia znižovať, pretože získanie prijateľnej pozície tohto žiaka v štruktúre žiackej triedy spoluurčuje aj postoj učiteľa. Úloha triedneho učiteľa v podpore triedneho kolektívu je dokonca zásadná. Učiteľ je špecifický člen skupiny školskej triedy, je jej formálne nadradenou autoritou a ako taký ovplyvňuje žiakov tým, ako s nimi komunikuje a ku akým interakciám medzi nimi dochádza (Matula, Slovíková, Lipovská, 2017). Žiaci citlivo vnímajú spôsob komunikácie učiteľa smerom k žiakovi so znevýhodnením. Podľa Tashieho (2006, in Holúbková, 2008) sú však niektoré zaužívané prístupy učiteľov rizikové, ako neprimerané používanie vylúčenia žiaka z triedy v podobe špeciálnych pedagogických cvičení, nízke akademické očakávania od žiaka, ktoré okoliu nechtiac komunikujú jeho podradenosť, nadbytočná poskytovaná pomoc a neprimerané obmeny kurila môžu taktiež v konečnom dôsledku pôsobiť na žiaka stigmatizačne. Vorlíček (2019) tiež trefne upozorňuje na základe svojho výskumu na riziko stigmatizácie žiakov v súvislosti s priestorovým usporiadaním triedy (zasadacím poriadkom). Špeciálne priestorovo vzdialené miesta pre „problémových“ žiakov môžu podľa neho posilňovať do istej miery odlišnosť týchto detí v očiach spolužiakov.

Vzťahy učiteľa so žiakmi sú základom ich úspechu v škole. Vzťah učiteľa ku žiakovi s ťažkosťami v učení by mal byť akceptujúci, povzbudzujúci, rešpektujúci jeho individuálne vzdelávanie potreby, pričom takýto podporujúci vzťah znižuje zážitky poníženia a zlyhania (Hamre & Pianta, 2006). Vytváranie silných a podporných vzťahov s učiteľmi umožňuje žiakom cítiť sa bezpečnejšie a istejšie v prostredí školy, cítiť sa kompetentnejšie a súčasne dosahovať i väčšie akademické zisky. Výskum tiež odhalil, že ochota žiaka vyhľadať poradensko-intervenčnú pomoc iných odborníkov školy je tiež určená kvalitou vzťahu medzi učiteľom a žiakom (Halladay, et al., 2020).

V komunikácii so žiakom so ŠPU je potrebné používať *nestigmatizujúci jazyk*. Podľa Branstetterovej (2019) aj jemný posun v jazyku môže ovplyvniť to, ako sa žiac vnímajú a či sa cítia stigmatizovaní. Riziko súvisí s používaním diagnóz ako nálepiek. Weist et al. (2019) poukazujú na riziká stigmatizujúceho označovania žiaka podľa jeho diagnózy,

pričom podľa autorov možno stigmatizujúci dosah „nálepky diagnózy“ znížiť viacerými spôsobmi, a to dôsledným objasnením žiakovi, prečo sa „nálepky v podobe diagnóz“ používajú; používaním jazyka zameraného na osobu, nie na diagnózu (namiesto dyslektik – žiak s dyslexiou); obzvlášť pri mladších žiakoch pri opise ich problémov používať menej stigmatizujúci jazyk (napr. rozdiely v učení namiesto porucha učenia) (Weist et al., 2019). Používaním citlivejšieho jazyka minimalizujeme neprimerané stotožnenie sa žiaka so svojimi deficitmi.

K ďalším možnostiam triedneho učiteľa v podpore žiakov so ŠPU je *zameranie sa na silné stránky* (Joshi, 2020). Ide o stratégiu podporujúcu sebapoňatie žiaka, ktoré je existenciou samotnej poruchy ohrozené. Výskumy podporujú „kompenzačnú hypotézu“ pre rozvoj pozitívneho sebapoňatia u žiakov so znevýhodnením, pričom osobitne býva zdôrazňované posilňovanie neakademických oblastí. Tu patria jednak mimoškolské aktivity a tiež *univerzálne intervenčné programy sociálno-emocionálneho učenia*. Pričom je dôležité, že ak sú tieto programy poskytované celej triede, vyhýbajú sa tak potenciálnemu riziku stigmatizácie individualizovaných programov určených deťom so znevýhodnením. (Cavioni, Grazzani & Ornaghi, 2017).

Univerzálne intervencie zamerané na zvýšenie sociálnych a emocionálnych kompetencií sú účinné v zmysle pozitívnych dosahov na duševné zdravie obzvlášť u ohrozených detí (Weare & Nind, 2011; Clarke et al., 2015). Pri práci s triednym kolektívom tu zastáva kľúčovú úlohu triedny učiteľ, pričom je prínosné, ak spolupracuje s pracovníkom školského podporného tímu (špeciálny/sociálny pedagóg, školský psychológ). Cieľom je podporiť formovanie žiackej skupiny, dobré vzťahy, ovplyvniť postoje žiakov v prijímaní rôznorodosti, či systematická podpora ich osobnostného a sociálneho rozvoja. Príkladom takéhoto programu, s ktorým by mohol cielene pracovať triedny učiteľ inkluzívnej triedy je program PATHS („promoting alternative thinking strategies“ – rozvoj alternatívnych myšlienkových pochodov) (Kusche & Greenberg, 1993), ktorý sa preukázal ako efektívny pre rôznorodé cieľové skupiny, a to aj pre žiakov so špecifickými poruchami učenia, pričom je však výhodné ho aplikovať pre všetkých žiakov. Program preukázateľne vedie k zlepšeniu správania žiakov, zníženiu vyrušovania v triede, k lepším akademickým výsledkom, znižuje mieru rastu externalizujúcich aj internalizujúcich prejavov problémového správania, depresívnych symptómov, zlepšuje schopnosť detí rozprávať o emóciách a chápať emóciám, uplatňovať alternatívne spôsoby riešenia konfliktov (Kam, Grendber & Kusché, 2004; Kam, Greenberg & Wals, 2003; Crean & Johnson, 2013).

Iná rovina podpory žiaka s poruchou učenia je v spolupráci triedneho učiteľa s rodičmi. Spočíva v porozumení rizík rodičovského správania k dieťaťu s ťažkosťami v učení. V uvedení si, že neraz ide o rodičov frustrovaných a rezignovaných v súvislosti so zvládaním školských povinností dieťaťom. Ide o rodičov so skúsenosťou mnohohodínovej každodennej podpory dieťaťa v jeho školskej príprave a i napriek tomuto vysokému úsiliu so skúsenosťou opakovaného zlyhania dieťaťa v škole. Uvedené ovplyvňuje nielen vzťah a „nasadenie“ rodičov v ďalšej podpore dieťaťa v plnení jeho školských

povinností, ale toto sa odzrkadľuje neraz aj do kvality vzťahu medzi rodičom a dieťaťom. Z pohľadu triedneho učiteľa je podľa Janderkovej (2000) nutné rodičom ponúknuť pomoc, pripomenúť im, že ich úlohou je budovať si k dieťaťu vzťah dôvery naplnený citovou vrelosťou. Že dieťa potrebuje citovú podporu, bez ohľadu na mieru svojej úspešnosti. Dieťa s ťažkosťami v učení, ktoré má podporu a cíti sa prijímané napriek svojim neúspechom, má lepšie predpoklady zvládnuť pre neho mimoriadne náročné obdobie školských rokov.

Záver

Rôzne štúdie poukázali na množstvo problémov súvisiacich s emocionálnymi a sociálnymi aspektmi vzdelávania žiakov so znevýhodnením. Špecificky k sekundárnym ťažkostiam žiakov s poruchami učenia patria odmietanie vrstovníkmi, ich väčšia ochota prispôbiť sa negatívnemu tlaku rovesníkov v súvislosti s rizikovým správaním, tiež nižšia sebaúcta, sociálne, emocionálne a behaviorálne ťažkosti. Zistili sme, že žiaci s poruchami učenia sa prejavujú v rôznej miere a intenzite problémovým správaním externalizujúceho aj internalizujúceho charakteru. I keď nešlo o významné rozdiely, na úrovni deskripcie sme zaznamenali, že výskyt problémového správania je častejší u žiakov so ŠPU, ktorí sa súčasne vyznačovali nižším pracovným úsilím. Žiaci s ťažkosťami v učení sa síce spočiatku nemusia výraznejšie odlišovať vo svojej pracovnej usilovnosti v porovnaní s intaktnou populáciou, v dôsledku negatívnej skúsenosti však môžu na školský výkon postupne rezignovať a vyhýbať školským povinnostiam, ktoré im prinášajú opakovaný neúspech.

Nižšia sociálna podpora sa môže u týchto detí spolupodieľať na vzniku celého radu ťažkostí s potenciálnym pretrvávaním až do dospelosti. Zdravé a stabilné sociálne vzťahy sú významným protektívnym faktorom vzniku sekundárnych ťažkostí u detí s poruchami učenia. Triedny učiteľ zastáva zásadnú úlohu v podpore žiaka s poruchami učenia, jeho vzťah k nemu by mal byť akceptujúci, povzbudzujúci a rešpektujúci jeho individuálne vzdelávacie potreby. Triedny učiteľ dokáže efektívne intervenovať do skupinových procesov triedneho kolektívu, ostatných spolužiakov ovplyvňuje spôsobom komunikácie a interakcie so žiakom s ťažkosťami v učení, uplatňovaním nestigmatizujúceho prístupu a nestigmatizujúceho jazyka. Podporujúce stratégie spočívajú v zameraní sa na silné stránky žiaka s ťažkosťami v učení. Efektívne sa javia tiež univerzálne intervenčné programy, či komunitné kruhy. Okrem uvedeného má triedny učiteľ dosah aj na výchovné prístupy samotných rodičov dieťaťa s poruchou učenia.

Príspevok spracovaný v rámci projektu KEGA – K 066UK-4/2021: Elektronická podpora pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva v oblasti triedneho manažmentu – tvorba webového portálu a vysokoškolskej učebnice.

Literatúra

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms and Profiles*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, & Families.
- Bartoňová, M. (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Masarykova univerzita.
- Branstetter, R. (2019, 9. septembra). *How to Help Students with Learning Disabilities Focus on Their Strengths*. Greater Good Science Center. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_help_students_with_learning_disabilities_focus_on_their_strengths
- Bruefach, T. & Reynolds, J. R. (2021). Social isolation and achievement of students with learning disabilities. *Social Science Research*. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2021.102667
- Bryan, T., Pearl, R., & Fallon, P. (1989). Conformity to peer pressure by students with learning disabilities: areplication. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 458–459. DOI: 10.1177/002221948902200713
- Brtková, R. (2010). Rodinné prostredie – žiak s poruchami učenia. *e-Pedagogium*, 10(89), 271–280.
- Butler, K. G., & Silliman, E. R. (2008). *Speaking, Reading, and Writing. New Paradigms in Research and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cavioni, V., Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2017). Social and Emotional Learning for Children with Learning Disability: Implications for Inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100–109. DOI: 10.2307/1593632
- Clarke T. C., Ward B. W., Freeman G. & Schiller J. S. (2015). *Early release of selected estimates based on data from the January – March 2015 National Health Interview Survey*. National Center for Health Statistics. September 2015.
- Crean, H. F. & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and Elementary School Aged Children's Aggression: Results from a Cluster Randomized Trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1–2), 56–72. DOI: 10.1007/s10464-013-9576-4.
- Conners, C. K. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *The American Journal of Psychiatry*, 126(6), 884–888. DOI: 10.1176/ajp.126.6.884
- Dahle, A. E. & Knivsberg, A.-M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(2) 179–193. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2013.781953>
- Elias, M. J. (2004). The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53–63. DOI: 10.2307/1593632.
- Ghisi M., Bottesi G., Re A. M., Cerea S. & Mammarella I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Front Psychol.*, 31(7), 478. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00478.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for learning*, 25(2), 63–69. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x
- Halladay, J. at al. (2020). Teacher-student relationships and mental health help seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario Canada. *Journal of School Psychology*, 81, 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.003>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Heiman, T. & Shemesh, D. O. (2020). Social-Emotional Profile of Children with and without Learning Disabilities: The Relationships with Perceived Loneliness, Self-Efficacy and Well-Being. *Public Health*, 17(20). DOI:10.3390/ijerph17207358
- Holůbková, K. (2008). *Žiak s postihnutím očami spolužakov*. [Rigorózná práca]. Univerzita Karlova v Praze.
- Janderková, D. (2000). Dítě se specifickými poruchami učení a chování v škole. In Rabušicová, M. (Ed.), *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Masarykova univerzita v Brně.

- Joshi, P. (2020, 2. septembra). *How to Help Children with Learning Disabilities Focus on their Strengths. Schoolmykids*. <https://www.schoolmykids.com/parenting/effective-methods-to-help-children-with-learning-disabilities>
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. & Wals, C. T. (2003). Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55–63. DOI: 10.1023/A:1021786811186
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. & Kusche, K. (2004). Sustained Effects of the PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children. *Special Education. Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(2), 66–78. DOI: 10.1177/10634266040120020101
- Kejřová, K. & Krejčová, L. (2015). Výskyt dyslexie u osob ve výkonu trestu odnětí svobody v české republice. *Psychologie pro praxi*, 50(3), 75–87.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie*. Grada.
- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (1993). *The PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Curriculum*. Channing-Bete Company.
- Matějček, Z. & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Karolinum.
- Matula, Š. & Slovíková, M. Lipovská, H. (2017). *Skupinová práce*. VÚDPaP.
- McNamara, J., Vervaeke, S.L. & Willoughby, T. (2008). Learning disabilities and risk-taking behavior in adolescents: a comparison of those with and without comorbid attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disability*, 41(6), 561–74. DOI: 10.1177/0022219408326096.
- Mikulajová, M. (2016). Špecifické poruchy učenia. In Kerekrtiová, A. et al. *Logopédia*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Müller, M. (2011). *Dyslexie, Dyskalkulie: Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. hep-Verlag.
- Pavlovský, P. (2012). *Soudní psychiatrie a psychologie*. Grada.
- Shehu, A., Zhilla, E. & Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. *European Scientific Journal*, 11(17), 308–318.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada.
- Sentenac, M., Arnaud, C., Gavin, A., Molcho, M., Nic Gabhainn, S. & Godeau, E. (2011). Peer victimization among school-aged children with chronic conditions. *Epidemiologic Reviews*, 34(1), 120–128. DOI: 10.1093/epirev/mxr024
- Schiff, R. & Joshi, R. M. (2016). *Interventions in Learning. A Handbook on Systematic Training Programs for Individuals with Learning Disabilities*. Springer International Publishing.
- Smečková, G. (2012). *Terminologické vymezení a klasifikace specifických poruch školních dovedností*. UP Olomouc.
- Vitásková, K. & Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Univerzita Palackého.
- Vorlíček, R. (2019). *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*. Pavel Mervart.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promot International*, 26(1), 29–69. DOI: 10.1093/heapro/dar075
- Weist, M. D. (2019). Reducing the Use of Language That Stigmatizes Students. *Communique*, 47(8), 22–23.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Portál.
- Zemančíková, V. (2022). *Problémové správanie žiakov so špecifickou poruchou učenia v reflexii učiteľov*. 10 s. Rukopis.

Kontakt:

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34
e-mail: zemancikova@fedu.uniba.sk