

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE VO VÝSKUMNEJ ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA¹

Viktor Gatial

Katedra Pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; ZŠ Koperníková, Hlohovec

Anotácia: Autor v príspevku uvádza vybrané príklady dobrej praxe pri výkone profesie školského psychológa v základnej škole. Zameriava sa na oblasti, ktorých úroveň prieskumne alebo výskumne zisťuje, a v niektorých prípadoch overuje štatistickými metódami. Ide napríklad o záťaž učiteľov, výskyt sociálno-patologických javov, sociálne pozície žiakov, profesijná orientácia žiakov, jazykové schopnosti žiakov, rôzne okolnosti fungovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Kľúčové slová: Školský psychológ, výskumná činnosť školského psychológa, základná škola, príklady dobrej praxe, záťaž učiteľov, výskyt sociálno-patologických javov, sociálne pozície žiakov, profesijná orientácia žiakov, jazykové schopnosti žiakov, žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Úvod

E. Gajdošová (1998) uvádza v rámci sekvenčného modelu činností školského psychológa tri základné, a to preventívnu, identifikačno-diagnostickú a intervenčnú, a okrem nich ešte činnosti informačnú, orientačnú, expertíznu, prieskumnú, výskumnú a administratívnu. Z uvedeného možno vyvodiť, že výskum je v práci školského psychológa významnou, aj keď nie jeho primárnou činnosťou. Sme však presvedčení, že výskumná činnosť v práci školského psychológa zohráva významnú rolu, pretože môže okrem iného prispieť k zvýšeniu poznania v skúmanej oblasti, týkajúcej sa príslušnej školy, je teda dôležitým zdrojom relevantných informácií.

S výskumnou činnosťou školského psychológa sa jednoznačne počíta, svedčí o tom napr. aj dokument Etické normy práce školského psychológa, kde v bode 3 je opis všeobecných ustanovení pri realizácii výskumnej činnosti a zásad, ktoré je potrebné pri takejto činnosti dodržiavať (S. Štech, J. Zapletalová, 2013).

V našej praxi výskumnú činnosť pravidelne realizujeme, resp. sa zapájame do výskumnej činnosti iných inštitúcií, pretože škole to prináša niekoľko výrazných benefitov:

Ak ide o pôvodný výskum, alebo prieskum, prínosom môžu byť napríklad zistenia v oblasti výskytu sociálno-patologických javov, ktoré sú jednak informáciou pre vedenie školy a jednak je takýto výskum vyžadovaný zákonne – škola ho musí realizovať minimálne jedenkrát ročne. Taktiež je pre vedenie školy vhodné monitorovať sociálne pozície začlenených žiakov, záťaž pedagogického zboru a pod. V prípade, ak vykonávame meranie

¹ Príspevok vznikol ako súčasť projektu KEGA 007UKF-4/2013: Rozvoj komunikačných schopností predškolákov s poruchami reči

určitých ukazovateľov, ktoré majú vypovedať o účinnosti niektorých preventívnych, alebo intervenčných zásahov (v našej praxi ide napr. o prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou), vhodne zorganizovaný výskum môže prispieť k overeniu relevantnosti výsledkov preventívnych alebo intervenčných programov. V našej praxi školský psychológ často koordinuje zapojenie sa školy do výskumných činností iných inštitúcií, pričom škola môže taktiež získať cenné informácie o vlastnom fungovaní, žiaci tak môžu získať novú sociálnu skúsenosť, a tiež takáto činnosť môže pomôcť vylepšiť imidž školy. V nasledovnom texte uvedieme niekoľko vybraných príkladov dobrej praxe, ktoré realizujeme v rámci výskumnej činnosti v profesii školského psychológa v základnej škole.

Výskum sociálnych pozícií žiakov

Školský psychológ má nezastupiteľnú úlohu pri zisťovaní sociálnych pozícií žiakov v jednotlivých triedach školy. Je to jeden z mála odborných pracovníkov, ktorí majú vôbec možnosť (výkon profesie priamo na pôde školy) takéto zisťovanie uskutočňovať. Poznanie sociálnych pozícií jednotlivých žiakov je pritom neoceniteľnou informáciou pre učiteľa, vedenie školy, školského psychológa samotného, ale aj iných pracovníkov školy (napr. školského špeciálneho pedagóga, výchovného poradcu). Ešte závažnejšie sú potom poznatky o sociálnych pozíciách žiakov výnimočných. Dlhodobo vieme (tak z praxe, ako aj štúdiom výskumov realizovaných na túto tému), že sociálne pozície minorít bývajú z rôznych dôvodov oslabené. Tento fakt musíme poznať a zistené sociálne pozície žiakov sa snažiť zlepšovať. V našej praxi sme sa zamerali na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, konkrétne so špecifickými poruchami učenia. Pre porovnanie uvádzame niekoľko výsledkov výskumu Z. Matějčka, M. Vágnerovej a kol. (2006), uskutočneného v tejto oblasti v Českej republike. Autori vymedzili a skúmali informovanosť, postoje, záťaž a sebahodnotenie v štyroch experimentálnych skupinách: dyslektickí žiaci, rodičia, učitelia a spolužiaci dyslektických žiakov. Dospeli k záveru, že dyslektickí žiaci sa hodnotia horšie ako priemerne (išlo však o žiakov zo špeciálnych tried, alebo škôl, teda je možné predpokladať, že mali viac problémov so zvládaním školy ako individuálne integrovaní žiaci). Zaujímavé, a s našimi subjektívnymi skúsenosťami korešpondujúce bolo zistenie, že učitelia prvého stupňa sú tolerantnejší, často považujú dyslektikov za celkom dobrých žiakov, sú presvedčení, že sa snažia, aj keď im učenie príliš dobre nejde, oproti učiteľom druhého stupňa. Tí boli presvedčení, že problémy s čítaním mali byť dávno vyriešené, kládli vyšší dôraz na výkon vo svojom predmete, neposudzovali dieťa z globálnejšieho pohľadu.

Náš výskum sociálnych pozícií žiakov s ŠPU (špecifickými poruchami učenia) sme realizovali na dvoch štátnych základných školách. Počet žiakov, ktorí sa na výskume zúčastnili, bol 85, z toho 77 intaktných a 8 integrovaných ako žiaci s ŠPU. Pohlavná štruktúra v skupine integrovaných žiakov bola 5 dievčat a 3 chlapci, v skupine intaktných žiakov 36 dievčat a 41 chlapcov. Išlo o žiakov šiestych až deviatych ročníkov (teda 4 triedy). V každej zo štyroch tried sme administrovali metódu SO-RA-D štandardným spôsobom. Ide o jednu zo sociometrických metód. Autorom je V. Hrabal. Výsledky v podobe hrubých skóre sme spracovali matematicko-štatistickými metódami. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či sa sociálne pozície žiakov s ŠPU a intaktných žiakov štatisticky významne odlišujú, a ktorá z týchto dvoch skupín má sociálnu pozíciu významnejšiu. V rámci stanovenej hypotézy sme predpokladali, že existuje štatisticky významný vzťah medzi ŠPU žiaka a jeho sociálnou pozíciou v triede, pričom žiaci s ŠPU majú nižšiu sociálnu pozíciu, ako ostatní žiaci. V tabuľke 1 uvádzame početnosti žiakov s ŠPU a intaktných žiakov, aritmetické priemery hodnôt, ktoré označujú ich sociálne pozície a hodnotu významnosti, ktorú sme získali spracovaním hodnôt sociálnych pozícií žiakov prostredníctvom Mann-Whitneyovho testu. Sociálne pozície žiakov sme nevyhodnocovali kvalitatívne, zaujímala nás len ich

kvantitatívna hodnota. Tú sme zisťovali z kategórie „vplyv“ v teste SO-RA-D. Sociálna pozícia žiaka je tým významnejšia, čím je jej číselná hodnota nižšia. Sociálne pozície žiakov v teste SO-RA-D môžu nadobúdať hodnoty od 1 do 5, teda najvýznamnejšiu sociálnu pozíciu v triede majú žiaci, ktorí dosiahli hodnotu 1 a najmenej významnú žiaci, ktorí dosiahli hodnotu 5.

Tabuľka 1

Rozdiel v sociálnych pozíciách žiakov s ŠPU a intaktných žiakov

Sociálne pozície:	N	AM	U	p
žiakov s ŠPU	8	3,79		
intaktných žiakov	77	2,91	80,5	0,0006178

Legenda: N – početnosť, AM - aritmetický priemer, U – testovacie kritérium, p - významnosť

Rozdiel kvantity sociálnych pozícií žiakov s ŠPU a intaktných žiakov našej výskumnej vzorky, zisťovaný prostredníctvom metódy SO-RA-D, je významný na hladine $\alpha=0,001$. Sociálna pozícia žiakov s poruchami učenia v našej výskumnej vzorke je teda štatisticky významne nižšia (slabšia) ako sociálna pozícia intaktných žiakov. Na základe empirie, aj vyššie uvedených výskumov, sme tento stav predpokladali a potvrdili sme tak našu hypotézu.

Z praktického hľadiska je výsledok výskumu negatívny. Je to informácia pre vedenie školy, a tiež východisko k ďalšej činnosti školského psychológa – intervenčnej a nápravnej. Zorganizovať takýto výskum je pritom relatívne nenáročné. Najviac času zaberie získavanie dát, ich hrubé spracovanie je potom otázkou niekoľkých desiatok minút.

Výskum osobnostných vlastností začlenených žiakov

V súvislosti s vyššie uvedenými faktami sa v praxi často stretávame s javom, keď samotný fakt začlenenia výnimočného žiaka má z rôznych dôvodov skôr opačný účinok, ako predpokladaný a požadovaný (uľahčenie adaptácie, zlepšenie prístupu ku vzdelávaniu a pod.). Ak by sme vylúčili priamy (organický), či nepriamy (sociálny, iný) vplyv hendikepu na osobnosť žiaka, nemala by, za zachovania ďalších priaznivých okolností, vykazovať negatívne vlastnosti (máme na mysli hlavne prejavujúce sa sekundárne nevhodné správanie – agresivitu, či anxiozitu, alebo aj prítomnosť uvedených črt, zatiaľ sa v správaní neprejavujúcich). V spolupráci s ďalšími školami sme sa preto pokúsili zmerať vybrané osobnostné črty žiakov individuálne začlenených (v jednotlivých kategóriách podľa §2, písm. j zákona č. 245/2008 Z. z.) v triedach základných škôl s tým, že výskumná vzorka (experimentálna skupina) pozostávala zo žiakov s tzv. ľahkými mozgovými dysfunkciami. Kontrolnou skupinou potom boli ich intaktní spolužiaci. Naším cieľom teda bolo zistiť, či integrovaní žiaci vykazujú významne negatívnejšie osobnostné vlastnosti, na báze ktorých by sa mohlo vyskytnúť problémovjšie správanie v porovnaní s intaktnými žiakmi základných škôl. Výskumnú vzorku tvorili žiaci štrnástich tried štvrtých až ôsmych ročníkov jedenástich štátnych základných škôl. Na výskume sa zúčastnilo 56 integrovaných a 232 intaktných žiakov. Do nášho výskumu bolo zaradených spolu 288 žiakov.

Na meranie osobnostných vlastností žiakov sme použili štandardizovaný dotazník B – JEPI J. Eysencka, ktorý sme administrovali štandardnými postupmi. Dotazník B – JEPI pozostáva zo štyroch škál: Škála E (extraverzia vs. introverzia) je popisovaná ako zameranie jednotlivca na vnútorný alebo vonkajší svet. Táto dimenzia je reprezentovaná bipolárnym meradlom, ktoré je na jednej strane charakterizované vysokou spoločnosťou a hľadaním stimulácie a na druhom konci je ohraničené sociálnou zdržanlivosťou a vyhýbaním sa stimuláciám (Center, Kemp, 2003). Škála N (neuroticizmus) je označovaná ako emočná labilita verzus stabilita. Jeden pól (labilita) je vymedzený prítomnosťou mnohých príznakov poruchovej funkcie, druhý pól (stabilita) je vymedzený ich neprítomnosťou. Veľmi labilného jednotlivca (vysoko skórujúceho v N) možno opísať ako neuropsychicky labilného, náladového, anxiózneho človeka plného obáv a starostí (Eysenck, 1994). Škála L (lži škála) meria disimuláciu – tendenciu jednotlivca prezentovať sa v „lepšom svetle“, ktorá je obzvlášť výrazná, ak sa dotazník administruje v podmienkach, kde sa táto stratégia javí byť prospešnou (napr. prijatie do zamestnania). Pokiaľ podmienky pre disimuláciu nie sú prítomné a L - skóre je napriek tomu vysoké, ide pravdepodobne o stálu osobnostnú črtu alebo náhodne (s nízkou motiváciou) vyplnený dotazník (Eysenck, 1994). Škála P (psychoticizmus) je vymedzená ako náchylnosť k psychóze. Podľa Eysencka je táto dimenzia latentná, ide skôr o predispozíciu, ktorej vysoké hodnoty naznačujú ohrozenie psychózou (Smékal, 2004). Táto predispozícia je však vzdialená od skutočnej psychózy a v priebehu života sa rozvinie len u veľmi malej časti ľudí (Eysenck, 1994). Eysenckova teória predpokladá, že osoby vysoko skórujúce v dimenzii psychoticizmu budú mať sklony k rozvoju spoločensky nežiadúceho a nebezpečného správania. Vysoké skóre v dimenzii psychoticizmu a zároveň v dimenzii extravenzie môžeme prezentovať ako sklon k rozvoju asociálneho, agresívneho správania (Center, Kemp, 2003).

Po štatistickom spracovaní hrubého skóre osobnostného dotazníka B-JEPI T-testom v jednotlivých škálach (P, E, N a L, ktoré vypovedajú o prítomnosti psychotických alebo neurotických tendencií alebo o inak negatívne zmenených osobnostných vlastnostiach), v skupine integrovaných a intaktných žiakov základných škôl, sme dospeli k nasledovným výsledkom: V škálach P a L je rozdiel signifikantný na hladine významnosti 0, 1%. V škálach E a N sme nezaznamenali signifikantný rozdiel. Výsledky sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2

Porovnanie skóre v jednotlivých škálach osobnostného dotazníka B-JEPI v skupine integrovaných a intaktných žiakov.

Škála B-JEPI	Skupina žiakov	N	Min	Max	Me	AM	SD	t	p
P	intaktní	232	0	10	3	3,69	2,56	-4,582	0,000
	integrovaní	56	0	14	5	5,54	3,28		
E	intaktní	232	2	21	15	14,38	3,51	1,860	0,064
	integrovaní	56	5	20	13,5	13,41	3,43		
N	intaktní	232	1	21	12	12,06	3,94	1,817	0,070
	integrovaní	56	1	19	11	11,00	3,91		
L	intaktní	232	0	17	5	5,25	3,32	-4,478	0,000
	integrovaní	56	1	16	7,5	7,46	3,28		

Vysvetlivky: P – škála psychoticizmu, E – škála extra-, introverzie, N – škála neuroticizmu, L – škála lži, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SD – štandardná odchýlka, t – testovacie kritérium, p – významnosť

V škále E sme rozdielny výsledok neočakávali. Extra- alebo introverziu považujeme za vrodenu osobnostnú črtu, na ktorú (poľažmo) vplyvajú skôr vývinové okolnosti (fyzický vek, aktuálne vývinové štádium). Viac nás zaujímali výsledky v ostatných troch škálach. Vyššie skóre integrovaných žiakov v L - škále by mohlo súvisieť s tendenciou prezentovať vlastnú osobu v lepšom svetle (ako je uvedené v texte vyššie). Pokiaľ pripustíme, že integrovaní žiaci nedostávajú dostatok ocenenia za výkon, na ktorého podanie musia vynaložiť viac energie ako tí intaktní, niet sa čo čudovať, že tento nedostatok môžu chcieť kompenzovať iným spôsobom. Takýto vonkajší vplyv javu integrácie na osobnosť žiaka považujeme samozrejme za nevhodný. Podobne by sa dal interpretovať výsledok získaný v škále P. Aj v oblasti psychotizizmu integrovaní žiaci vykazujú signifikantne vyššie skóre. Ťažko to pripisovať vrodénym dispozíciám, jednak z dôvodu, že medzi druhmi výnimočnosti integrovaných žiakov našej výskumnej vzorky a „psychotickými“ predispozíciami (ako ich popisuje Eysenck) neexistuje súvis, jednak preto, že skupina integrovaných žiakov je menej početná, z čoho vyplýva, že v skupine intaktných by mala byť vyššia pravdepodobnosť pozitívneho nálezu v tejto oblasti. Do našich predpokladov nezapadá výsledok v N - škále. Práve neurotizizmus je dimenzia, o ktorej sa nazdávame, že môže byť rozvinutá nevhodnými podmienkami, akými frustrácia, prípadne deprivácia nesprávnymi postupmi integrácie môže byť (nemožnosť adekvátnej sebarealizácie, nedocenenie výkonu, stigmatizácia a pod).

Domnievame sa, a naše praktické skúsenosti to podporujú, že proces začlenenia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nech je akokoľvek pozitívne mienený, prináša aj negatívne následky, najmä na osobnosti a prežívaní týchto žiakov. Taktiež sa domnievame, že to zväčša nie je spôsobené vrodénymi predispozíciami týchto žiakov. Problém vidíme hlavne v rigidite a pretrvávajúcich sociálnych stereotypoch celej spoločnosti, slabých podmienkach pre prácu s týmito žiakmi v školách (bez asistentov učiteľa s príslušným vzdelaním, bez školských špeciálnych pedagógov, s vysokým počtom integrovaných žiakov v danej triede a pod.) a, aj keď to neradi priznávame, aj v slabej schopnosti niektorých učiteľov vyučovať, overovať vedomosti a hodnotiť týchto žiakov.

Výskum vhodnosti profesijných preferencií žiakov

Podpora schopnosti kariérového rozhodovania žiakov by mala patriť k primárnym úlohám školského psychológa. Prax nám ukazuje, že ide o jednu zo zanedbávaných oblastí. Pretrváva tzv. medicínsky model prístupu v tejto problematike naproti modelu preventívneho, ktorý sa javí ako optimálny. Je potrebné priznať, že aj v našej praxi postupujeme podľa nie veľmi efektívneho medicínskeho modelu, čo je dané najmä organizáciou výkonu profesie školského psychológa a jeho časovými možnosťami. Aj tu je však možné aspoň sčasti prispieť k rozvoju kariérového rozhodovania žiakov – diagnosticky a potom konzultačne a intervenčne. V spomenutej oblasti sme realizovali výskum, v rámci ktorého nás zaujímalo, či sa žiaci rozhodujú pre určitý typ školy v súlade s ich vnútornými záujmami. Osobitne nás zaujímalo, či sa takto rozhodujú aj začlenení žiaci. Do daného výskumu sme okrem žiakov našej školy zapojili aj žiakov iných základných škôl. Celkovo tvorilo výskumnú vzorku 161 intaktných žiakov deviatych ročníkov a 21 začlenených žiakov deviatych ročníkov ZŠ. Zisťovali sme typ strednej školy, na ktorú si žiaci podali prihlášku, pričom jednotlivé stredné školy sme rozdelili do skupín tak, aby vzdelávacím obsahom zodpovedali trom skupinám záujmov v Teste hierarchie záujmov (idey, veci, ľudia), ktorý sme použili na zisťovanie záujmových preferencií deviatikov. Ide o štandardizovanú psychodiagnostickú metódu. Záujmy žiakov s ich výberom strednej školy sme porovnávali prostredníctvom Pearsonovho χ^2 testu. Zistili sme, že v skupine intaktných žiakov sa ich významne viac rozhoduje nesprávne, t. j. ich záujmy nekorešponujú s výberom strednej školy. Výsledky sú uvedené v tabuľkách 3, 4, a 5.

Tabuľka 3

Vhodnosť výberu strednej školy vzhľadom na záujmy v skupine intaktných žiakov.

Oblasť záujmov	Intaktní žiaci	vhodný výber SŠ		Spolu
		nie	áno	
Idey	N	24	20	44
	%	48,0	18,0	27,3
Veci	N	19	45	64
	%	38,0	40,5	39,8
Ludia	N	7	46	53
	%	14,0	41,4	32,9
Spolu	N	50	111	161
	%	100,0	100,0	100,0
χ^2		19,280		
p		0,000		

Tabuľka 4

Vhodnosť výberu strednej školy vzhľadom na záujmy v skupine integrovaných žiakov.

Oblasť záujmov	Integrovaní žiaci	vhodný výber SŠ		Spolu
		nie	áno	
Idey	N	1	2	3
	%	25,0	11,8	14,3
Veci	N	2	11	13
	%	50,0	64,7	61,9
Ludia	N	1	4	5
	%	25,0	23,5	23,8
Spolu	N	4	17	21
	%	100,0	100,0	100,0
χ^2		0,513		
p		0,774		

Tabuľka 5

Porovnanie vhodnosti výberu strednej školy vzhľadom na záujmy v skupine integrovaných a intaktných žiakov navzájom.

	Žiaci	vhodný výber SŠ		Spolu
		nie	áno	
Intaktní	N	50	111	161
	%	31,1	68,9	100,0
Integrovaní	N	4	17	21
	%	19,0	81,0	100,0
Spolu	N	54	128	182
	%	100,0	100,0	100,0
χ^2		1,284		
p		0,257		

V skupine integrovaných žiakov sme rovnakou metódou zistili, že sa ich významne viac rozhoduje správne, t. j. ich výber strednej školy korešponduje s ich záujmami. Pri porovnaní skupiny intaktných a integrovaných žiakov navzájom prostredníctvom Pearsonovho χ^2 testu sme nezistili významný rozdiel, t. j. nemôžeme povedať, že integrovaní žiaci sa rozhodujú v porovnaní s intaktnými nesprávne vo výbere strednej školy vzhľadom na vlastné záujmy. Výsledky výskumu sú zaujímavé z viacerých hľadísk: Pre dané školy je východiskom k zmene prístupu k intaktným žiakom v oblasti profesijnej orientácie, a pozitívnym zistením o práci so začlenenými žiakmi. Výsledky ich kariérového rozhodovania svedčia pravdepodobne o fakte, že je im venovaná zvýšená pozornosť.

Výskum jazykových schopností žiakov

V našej praxi máme dlhodobu zorganizovaný prípravný ročník pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Jeho cieľom je eliminovať poruchy reči žiakov pred vstupom do školy a predchádzať vzniku možných porúch učenia v budúcnosti. Pre posúdenie efektivity intervenčných a preventívnych stratégií používaných v prípravnom ročníku pravidelne realizujeme výskum založený na meraní vybraných jazykových schopností. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či špecifické metódy použité pri vyučovaní žiakov v Prípravnom ročníku zlepšia ich oslabenú schopnosť fonologického rozlišovania. Ak áno, chceli sme zistiť, či úroveň danej schopnosti je signifikantne odlišná pred a po absolvovaní prípravného ročníka v prospech stavu po jeho absolvovaní. Na zisťovanie zmien schopnosti fonologického rozlišovania žiakov v Prípravnom ročníku sme použili Metodiku fonologického rozlišovania autorky E. Škodovej (v úprave I. Rafajdusovej a Z. Sümegiovej, 1993) a Skúšku sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka (v úprave I. Rafajdusovej a M. Mikulajovej, 1993). Uvedené metódy sa navzájom principiálne neodlišujú, pri metóde E. Škodovej však respondent môže využiť minulé skúsenosť s podnetovými slovami, kdežto pri metóde Wepmana-Matějčka nie, pretože ide o slová neplnovýznamové.

Obe uvedené diagnostické metódy sme použili vždy pred začiatkom a na konci príslušného školského roka (pretest – posttest). Výsledky meraní v pretestových a posttestových skupinách sme potom porovnali v rámci jednotlivých školských rokov.

V rámci vstupnej diagnostiky sme uvedené metódy administrovali individuálne všetkým žiakom Prípravného ročníka. Vstupnú diagnostiku sme uskutočňovali v jarných a letných mesiacoch predchádzajúceho školského roka. V priebehu mája a júna príslušného školského roka sme uskutočňovali rediagnostiku rovnakými metódami. Časový odstup medzi diagnostikou a rediagnostikou bol teda vždy cca 12 - 14 mesiacov. Zber dát sa uskutočňoval v prirodzenom prostredí žiakov, teda v základnej škole, v ktorej je Prípravný ročník umiestnený, a to vo vyhradenej miestnosti (inej triede) aby bolo zabezpečené pokojné a nehlukné prostredie. Metódy boli administrované triednymi učiteľkami, školskou špeciálnou pedagogičkou alebo školským psychológom. Administrácia oboch metód trvá priemerne desať minút.

Výskumnú vzorku tvorilo 92 žiakov Prípravného ročníka pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v základnej škole v Hlohovci v školských rokoch 2001/2002 až 2013/2014. Do výskumu sme nezaradili deti Prípravného ročníka v školských rokoch 2009/2010 až 2012/2013 z dôvodu chýbania dát. Taktiež sme nezaradili do výskumu deti Prípravného ročníka v školskom roku 2014/2015, kde zatiaľ nemáme spracované výstupné dáta. Priemerný vek detí v Prípravnom ročníku pri vstupných testoch bol 6 rokov a 3 mesiace (ide o prvý rok školskej dochádzky). Spolu v uvedených školských rokoch navštevovalo Prípravný ročník 38 dievčat a 54 chlapcov.

Kontrolnú skupinu tvorili intaktní žiaci v približne rovnakom fyzickom veku ako žiaci Prípravného ročníka. Organizácia merania a spôsob administrácie testov bol analogický. V kontrolnej skupine bolo 7 dievčat a 23 chlapcov. Kontrolnú skupinu tvorilo spolu 30 žiakov. Štatistickú analýzu sme realizovali v programe SPSS 20.0. Použili sme t-test pre dva nezávislé výbery a Wilcoxonov test. Akceptovali sme štandardnú hladinu signifikancie $\alpha \leq 0.05$. Výsledky analýzy sú uvedené v tabuľkách 6 až 9.

Tabuľka 6

Vplyv intervencie v Prípravnom ročníku na schopnosť fonologického rozlišovania žiakov meraného metódou Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej

Školský rok	FR pretest				FR posttest				Z	p
	N	M	SD	SEM	N	M	SD	SEM		
2001/2002	7	14.29	3.817	1.443	7	19.00	3.606	1.363	2.388	0.017
2002/2003	9	17.67	2.345	0.782	9	21.89	3.180	1.060	2.673	0.008
2003/2004	15	15.67	4.353	1.124	15	19.80	3.610	0.932	3.377	0.008
2004/2005	7	16.57	6.079	2.298	7	19.57	5.593	2.114	2.120	0.034
2005/2006	9	16.22	2.906	0.969	9	21.67	2.739	0.913	2.689	0.007
2006/2007	12	13.42	4.166	1.203	12	17.08	5.213	1.505	3.074	0.002
2007/2008	11	15.64	4.965	1.497	11	19.36	5.045	1.521	2.766	0.006
2008/2009	7	15.14	4.488	1.696	7	19.00	2.646	1.000	2.375	0.018
2013/2014	15	18.80	3.427	0.885	15	20.40	5.974	1.542	1.368	0.171
spolu	92	16.05	4.275	0.446	92	19.74	4.521	0.471	7.410	<0.001

Vysvetlivky: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, Z = testovacie kritérium (Wilcoxonov test); p = významnosť; FR = Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej

Tabuľka 7

Vplyv intervencie v Prípravnom ročníku na schopnosť fonologického rozlišovania žiakov meraného metódou Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

Školský rok	WM pretest				WM posttest				Z	p
	N	M	SD	SEM	N	M	SD	SEM		
2001/2002	7	14.00	2.000	0.756	7	18.43	1.813	0.685	2.388	0.017
2002/2003	9	13.89	1.616	0.539	9	17.00	1.871	0.624	2.701	0.007
2003/2004	15	11.67	2.895	0.747	15	15.33	3.222	0.832	3.437	0.001
2004/2005	7	10.29	3.039	1.149	7	13.71	4.152	1.569	2.375	0.018
2005/2006	9	14.11	2.522	0.841	9	16.33	3.082	1.027	2.699	0.007
2006/2007	12	10.08	3.343	0.965	12	13.08	3.988	1.151	3.089	0.002
2007/2008	11	11.64	3.529	1.064	11	14.64	4.523	1.364	2.956	0.003
2008/2009	7	12.86	3.024	1.143	7	15.71	2.563	0.969	2.388	0.017
2013/2014	15	12.93	4.448	1.148	15	14.47	3.335	0.861	1.263	0.207
spolu	92	12.28	3.359	0.350	92	15.22	3.545	0.370	7.408	<0.001

Vysvetlivky: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, Z = testovacie kritérium (Wilcoxonov test); p = významnosť; WM = Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

Tabuľka 8

Úroveň fonologického rozlišovania žiakov kontrolnej skupiny

test	pretest				posttest				Z	p
	N	M	SD	SEM	N	M	SD	SEM		
FR	30	15.17	4.069	0.743	30	15.47	4.158	0.759	1.249	0.212
WM	30	11.70	3.064	0.559	30	12.30	3.250	0.593	2.766	0.006

Vysvetlivky: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, Z = testovacie kritérium (Wilcoxonov test); p = významnosť; FR = Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej; WM = Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

Tabuľka 9

Porovnanie úrovne fonologického rozlišovania žiakov Prípravného ročníka a žiakov kontrolnej skupiny

skupina	FR pretest				t	p	FR posttest				t	p
	N	M	SD	SEM			N	M	SD	SEM		
Prípravný ročník	92	16.05	4.275	0.446	1.025	0.310	92	19.74	4.521	0.471	4.581	<0.001
kontrolná	30	15.17	4.069	0.743			30	15.47	4.158	0.759		
skupina	WM pretest				t	p	WM posttest				t	p
	N	M	SD	SEM			N	M	SD	SEM		
Prípravný ročník	92	12.28	3.359	0.350	0.842	0.401	92	15.22	3.545	0.370	3.992	<0.001
kontrolná	30	11.70	3.064	0.559			30	12.30	3.250	0.593		

Legenda: N = počet; M = aritmetický priemer; SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, t = testovacie kritérium (t-test pre dva nezávislé výbery); p = významnosť; FR = Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej; WM = Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka

Analýzou dát sme zistili signifikantné rozdiely v schopnosti fonologického rozlišovania (meraného metódou Metodika fonologického rozlišovania E. Škodovej) žiakov prípravných ročníkov vo vzťahu k cieľenej intervencii v preteste a postteste (okrem školského roka 2013/2014). Rozmedzie Z –hodnôt sa pohybovalo od 2.120 do 3.377 a rozmedzie p-hodnôt sa pohybovalo od 0.034 do 0.002 v jednotlivých školských rokoch. Z-hodnota vzťahujúca sa k testovaniu všetkých školských rokov mala hodnotu 7.410, p-hodnota <0.001 (tabuľka 6). Zistili sme tiež signifikantné rozdiely v schopnosti fonologického rozlišovania žiakov (meraného metódou Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka) prípravných ročníkov vo vzťahu k cieľenej intervencii v preteste a postteste (okrem školského roka 2013/2014). Rozmedzie Z –hodnôt sa pohybovalo od 2.375 do 3.437 a rozmedzie p-hodnôt sa pohybovalo od 0.018 do 0.001 v jednotlivých školských rokoch. Z-hodnota vzťahujúca sa k testovaniu všetkých školských rokov mala hodnotu 7.408, p-hodnota <0.001 (tabuľka 7). V schopnosti fonologického rozlišovania v kontrolnej skupine žiakov (bez intervencie) boli zistené malé rozdiely (tabuľka 8). Napriek tomuto faktu konštatujeme, že sme v tejto skupine zistili významné rozdiely v auditívnom rozlišovaní pri porovnaní pretestovej a posttestovej situácie ($Z = 2.766$; $p = 0.006$). Zistili sme podobnosť experimentálnej (s intervenciou) a kontrolnej (bez intervencie) skupiny vo fonologickom rozlišovaní na začiatku diagnostickej a intervenčnej aktivity (tabuľka 9). T-hodnoty dosiahli 1.025, resp. 0.842, p-hodnoty 0.310, resp. 0.401. Zistili sme tiež rozdiely experimentálnej (s intervenciou) a kontrolnej (bez intervencie) skupiny vo fonologickom rozlišovaní na konci diagnostickej a intervenčnej aktivity (tabuľka 9). T-hodnoty dosiahli 4.581, resp. 3.992, p-hodnoty <0.001.

O účinnosti intervenčných a preventívnych metód v prípravnom ročníku sme mali kladné informácie v podobe pozitívnej spätnej väzby od učiteľov v prvých ročníkoch a od rodičov detí. Išlo však len o subjektívne hodnotenia. Výskum tieto zistenia jednoznačne potvrdil.

Záver

Príklady dobrej praxe, uvedené v tomto príspevku, nepokrývajú celý rozsah výskumnej činnosti školského psychológa. Okrem nich by sme mohli ešte uviesť výskum záťaže učiteľského zboru, kde sme prostredníctvom neštandardných aj štandardizovaných metód (Dotazník záťaže a syndrómu vyhorenia Henninga-Kellera a Beckovej sebahodnotovacia škála depresivity) merali vybrané charakteristiky pedagogických a odborných pracovníkov školy a porovnali sme ich s pracovníkmi iného typu školy, prípadne sme sa zúčastnili na česko-slovenskej reštandardizácii dotazníka SPAS (Dotazník sebahodnotenia školskej úspešnosti žiakov), vrámci ktorej boli štandardizované aj ďalšie osobnostné dotazníky. Niektoré výsledky sme potom využili ako informáciu o úrovni osobnostných vlastností žiakov v jednotlivých triedach a pokúsili sme sa aj odvodiť možnú prítomnosť sociálno-patologických javov. V prípade záujmu sú konkrétne výsledky k dispozícii u autora.

Z uvedeného je možné vyvodit', že výskum v práci školského psychológa má dôležité miesto a ak je to len trochu možné, nemal by si školský psychológ nechať takéto možnosti ujsť. Ak napríklad realizuje intervenčné alebo preventívne zásahy v rôznych oblastiach, ich výskumné spracovanie mu dá jednoznačnú informáciu o ich účinnosti, ako len subjektívne pozorovanie, alebo informácie od respondentov alebo učiteľov a rodičov žiakov.

Literatúra

- Center, D., Kemp, D. (2003). Temperament and Personality as Potential Factors in the Development and Treatment of Conduct Disorders. *Education and Treatment of Children*, Vol. 26, No. 1, p. 75 – 78.
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G. (1994). *Osobnostný dotazník pre deti*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava: Príroda.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova.
- Rafajdusová, I., Mikulajová, M. (1993). Skúška sluchového rozlišovania Wepmana-Matějčka. In M. Mikulajová, I. Rafajdusová (eds.) *Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: vlastný náklad, s. 284.
- Rafajdusová, I., Mikulajová, M. (1993). Metodika fonologického rozlišovania. In: M. Mikulajová, I. Rafajdusová (eds.) *Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: vlastný náklad, s. 281.
- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister Principal, 523 s.
- Štech, S., Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

Kontakt

PhDr. Viktor Gatial, PhD.
Katedra pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre
Dražovská 4
Nitra 94901
e-mail: vgatial@ukf.sk

GOOD PRACTICE EXAMPLES IN RESEARCH OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST

Abstract: The author of the study presents selected examples of a good practice within the school psychologist performance in a primary school. The author focuses on the fields which level he has been putting to the research or test, or he has been verifying through statistical methods. As an example, he has been dealing with teachers' occupational load, the occurrence of socio-pathological phenomena, social positions of pupils, professional orientation of pupils, language skills of pupils, different circumstances of pupils' performance with special educational needs.

Key words: School psychologist, research activity of the school psychologist, primary school, examples of good practice, teachers' occupational load, the occurrence of socio-pathological phenomena, social position of pupils, professional orientation of pupils, language skills of pupils, pupils with special educational needs.