Posudek magisterské diplomové práce

Název práce:	Vztah školní podvýkonnosti a vybraných osobnostních charakteristik
Studijní obor:	Psychologie
Autor/ka práce:	Mgr. Jaroslav Člupný
Vedoucí práce:	Mgr. Čeněk Šašinka, Ph.D.
Oponent/ka:	Mgr. Helena Klimusová, Ph.D.

Předkládaná práce je hodnocena

1. Z hlediska obsahového záměru, naplnění zadání a zpracování předepsané literatury

   uspokojivě

2. Z hlediska požadavků na jazykovou správnost (pravopisné a jiné jazykové chyby)

   jako vyhovující

3. Z hlediska požadavků na formální úpravu, požadovaný rozsah, dodržování citačních norem, odkazy a bibliografii

   dobře

4. Připomínky, náměty, otázky k rozpravě:

Autor zvolil pro svou diplomovou práci aktuální téma školní podvýkonnosti, konkrétně její spojitost s osobnostními charakteristikami. Z hlediska výzkumného designu se jedná o jednoduchou korelační studii na vzorku 160 žáků 7. tříd ZŠ. Značná část teoretického úvodu je založena na několika přehledových zdrojích (Fontana, 2003 v kapitole o školní úspěšnosti; Blatného publikace v kapitolách o inteligenci a o osobnosti atd.), ačkoli jsou citovány rovněž relevantní tuzemské i zahraniční výzkumné studie. V teoretických východiscích často postrádám návaznost na výzkumnou otázku - např. je popsáno členění myšlení na analytické a syntetické, ale autor už dále neuvažuje, jak se jednotlivé typy uplatňují ve školní práci a jakou souvislost může mít případná převaha určitých operací na školní podvýkonnost. Podobně jsou přehledově popsány nejrůznější teorie osobnosti, ale autor pak při operacionalizaci osobnostních proměnných coby prediktorů školního podvýkonu nijak nezdůvodňuje, proč zvolil právě Eysenckovo pojetí osobnosti (ačkoli sám cituje poměrně nedávnou studii Dvořákové et al., která nebyla schopna vliv osobnostních charakteristik měřených Eysenckovým osobnostním dotazníkem pro děti na školní podvýkonnost zachytit). Malou provázanost s výzkumnou otázkou považuji za největší slabinu teoretického úvodu; dále pak vidím jako problematickou méně přehlednou strukturu - např. v kapitole o školní úspěšnosti jsou probírány její faktory, aby vzápětí téměř stejné faktory byly vyjmenovány v kapitole o školní podvýkonnosti. Jen velmi stručně - jednou větou - se autor zmiňuje o kognitivních stylech, které jsou přitom některými autory (např. Sternbergem) považovány za významný faktor školní úspěšnosti a jakýsi průsečík mezi inteligencí a osobností. Rovněž mi v práci - jak v teoretickém úvodu

tak v diskusi - chybí zamyšlení nad specifiky českého školství coby potencionálního faktoru či moderátoru podvýkonnosti.
Autor si klade celkem 10 výzkumných otázek, některé z nich jsou však pouhou reformulací (např. VO 5 opakuje VO3 a VO 2). Podle mého názoru by bylo bývalo vhodnější výzkumné otázky rozšířit o několik dalších proměnných, např. postoj ke škole (snadno měřitelný, současně na rozdíl od osobnostních proměnných přístupnější případné intervenci), a využít tak designu korelační studie a pomocí multivariačních metod prozkoumat vliv více faktorů současně, včetně případných interakčních efektů.
V předkládané podobě studie nepřináší nové poznatky, resp. nijak nerozšiřuje závěry studie Dvořákové et al. z roku 2006.
U popisu vzorku a procedury postrádám údaj o počtu rodičů, kteří účast svého dítěte ve výzkumu odmítli (a v diskusi pak úvahu o tom, jak tím mohou být ovlivněny závěry studie).
V teoretické části práce autor cituje doporučení Reisové a McCoachové (2000), aby pro identifikaci školní podvýkonnosti byly využívány údaje o prospěchu z období delšího než jeden rok, protože kratší údaje mohou odrážet pouze jednorázový pokles výkonu. Diplomand s tímto doporučením nijak nepolemizuje, ale pro měření školního prospěchu využil právě ono období kratší jednoho roku. Poněkud sporné je také zařazení zeměpisu mezi humanitní předměty.
Statistické zpracování dat působí na první pohled poměrně sofistikovaně, autor uvažoval nad předpoklady testů hypotéz a správně provedl i korekci pro vícenásobné testy. Nicméně se domnívám, že autorovo rozhodnutí testovat své hypotézy výhradně neparametricky není zcela podložené - testy normality rozdělení by neměly být jediným kritériem, navíc t-testy a analýza rozptylu jsou poměrně odolné vůči odchylkám od normálního rozdělení a jejich použití i na datech s porušeným předpokladem normality rozdělení dává dostatečně validní výsledky (viz např. Glass et al., 1972). Autor se tak zbytečně připravil o část statistické síly hypotéz a především o možnost testovat interakční efekty mezi skupinou podle školní výkonnosti a pohlavím (přičemž tyto vlivy jsou obsaženy hned v několika výzkumných otázkách) či testovat rozdíly mezi jednotlivými podskupinami pomocí post-hoc porovnání, případně analyzovat komplexní vztahy pomocí multivariační regresní analýzy. U proměnných s výrazněji šikmým rozdělením (jak tomu bylo zřejmě u školního prospěchu) bylo možno pro jeho přiblížení normálnímu rozdělění použít logaritmickou transformaci. Navíc si autor zřejmě neuvědomil, že normalita rozdělení je předpokladem rovněž pro použití standardizace hrubých skórů na z-skóry, kterou u dvou klíčových proměnných provedl (pro klasifikaci školní výkonnosti). Obdobně využil parametrické Pearsonovy koeficienty korelace namísto neparametrických (tato analýza může přitom být na odchylky od normality rozdělení citlivější než testy hypotéz o rozdílu průměrů). Určité výhrady mám ke způsobu klasifikace školní výkonnosti, který se jeví poněkud arbitrárně. Proč bylo zvoleno kritérium součtu z-skórů =1? Zdůvodnění v práci chybí. Možná by bylo vhodnější odvodit klasifikaci empiricky, např. pomocí shlukové analýzy. V práci není také zmíněno testování rozdílů ve známkování mezi jednotlivými školami či školními třídami - pokud by takové rozdíly byly nalezeny, bylo by nutné je vzít v úvahu právě při standardizaci skórů a školní prospěch žáka vztahovat k průměru třídy, nikoli průměru celého vzorku. Není mi ani zcela jasný důvod rozdělení souboru na 4 skupiny, konkrétně vyčlenění skupiny "menšího výkonu", která svým malým rozsahem ještě více snižuje statistickou sílu testů hypotéz.
Z formálního hlediska práci škodí desítky, možná i stovky pravopisných chyb (především v interpunkci a ve shodě podmětu s přísudkem), dále také formulační neobratnosti ("Mezi časté příčiny školní podvýkonnosti považuje Blaas...", "Vliv prostředí zdaleka neprokázal tak silnou korelaci") a absence skloňování jmen ("longitudinální studie Terman a Oden

(1947), která zkoumala...), nepřeložené nebo nepřesně přeložené termíny (např. Achievement striving).
Některé výzkumné otázky jsou nesprávně formulovány v budoucím čase ("Bude mezi podvýkonnými žáky sedmé třídy více žáků extravertního zaměření?"). Výsledky statistických analýz také nejsou prezentovány zcela korektně - tabulky jsou přeloženy z angličtiny jen zčásti, mnohé jsou nadbytečné, když je stejný údaj uveden už v textu (např. výsledky testu Chí-kvadrát). Několikrát je uvedena formulace "Potvrdila se tedy nulová hypotéza ..." - to svědčí o autorově nepochopení konceptu testování hypotéz.

Přes všechny výše uvedené výhrady doporučuji diplomovou práci k obhajobě. Kladně hodnotím autorovu snahu o rozsáhlejší výzkumný soubor i o aplikační přesah práce.

Do rozpravy nabízím tyto otázky:
1) Může se neschopnost podat výkon přiměřený schopnostem projevit rovněž při testování inteligence? (zvláště při skupinové administraci). Neznamená to potom, že určitá část podvýkonných žáků zůstala nezachycena?
2) Výzkumný soubor tvořili výhradně žáci 7. tříd ZŠ. Bral autor v úvahu, že určitá část žáků odchází po 5. třídě ZŠ na osmiletá gymnázia, a že tato skutečnost může ovlivnit jeho závěry (např. při srovnání podílu podvýkonných žáků, který v jeho studii byl téměř dvojnásobný než ve studii Fráňové et al., 2006)?

Celkový návrh hodnocení:

uspokojivě

V Brně dne 8. ledna 2016 …….....……

Helena Klimusová