

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ, KATEDRA PSYCHOLOGIE

KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY DÍTĚTE S EPILEPSÍ
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zuzana Východská

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Dana Buršíková (Brabcová), Ph.D.

Plzeň, 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 9. dubna 2018

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala především své vedoucí práce Mgr. Daně Buršíkové, Ph.D. za její vedení, pomoc při koncepci a realizaci výzkumu a za podnětné rady, jež mi poskytovala při tvorbě diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Jiřímu Kohoutovi, Ph.D. za pomoc se zpracováním statistických dat a za jeho rady při interpretaci těchto dat.

Děkuji rovněž všem lékařům, pedagogům, respondentům a jejich rodičům za účast ve výzkumném šetření.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ
PRÁCE

1 OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST.....	5
2 EPILEPSIE	6
2.1 VYMEZENÍ POJMU	6
2.2 KLASIFIKACE EPILEPTICKÝCH ZÁCHVATŮ PODLE ILAE	6
2.3 PRVNÍ POMOC PŘI EPILEPTICKÉM ZÁCHVATU	12
2.4 KLASIFIKACE EPILEPTICKÝCH SYNDROMŮ VE ŠKOLNÍM VĚKU.....	13
2.4.1 Předškolní věk a mladší školní věk	13
2.4.2 Starší školní věk a adolescence	14
3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	15
3.1 VYMEZENÍ POJMU	15
3.2 HLEDISKA PRO POPIS KLIMATU	17
3.2.1 Spokojenost ve třídě	17
3.2.2 Konflikty mezi žáky	17
3.2.3 Soutěživost ve třídě	18
3.2.4 Obtížnost učení	18
3.2.5 Soudržnost třídy	19
3.2.6 Pořádek při výuce.....	19
3.3 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA.....	19
3.3.1 Ředitel školy	20
3.3.2 Učitel	20
3.3.3 Žáci	21
3.3.4 Rodiče.....	22
3.4 PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	23
3.4.1 Sociometrický přístup.....	23
3.4.2 Interakční přístup	24
3.4.3 Pedagogicko-psychologický přístup	25
3.4.4 Vývojově psychologický přístup	26
3.4.5 Organizačně-sociologický přístup.....	26
3.4.6 Školně-etnografický přístup	26
3.4.7 Sociálně-psychologický a environmentální přístup.....	26
3.5 METODY ZKOUMÁNÍ	27
3.5.1 Pozorování.....	28
3.5.2 Rozhovor	30
3.5.3 Dotazníky.....	32
3.5.4 Posuzovací škály	35
3.5.5 Výsledky zkoumání klimatu	39
3.6 DÍTĚ S EPILEPSIÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	39
3.6.1 Role učitele ve vztahu k epileptickému žákovi.....	40
3.6.2 Role spolužáků.....	41
3.6.3 Role žáka s epilepsií.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 METODOLOGIE	46
4.1 CÍL VÝZKUMU.....	46

4.2	STANOVENÉ HYPOTÉZY	46
4.3	METODA ANALÝZY DAT	47
5	VÝZKUMNÉ NÁSTROJE	48
5.1	KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	48
5.2	MÍRA STIGMATIZACE VE TŘÍDĚ	48
5.3	SKÓRY OBLIBY A NEOBLIBY U SOCIOMETRICKÉ L-J METODY	48
6	PROCES SBĚRU DAT	50
6.1	SOUBOR RESPONDENTŮ.....	50
7	VÝSLEDKY A DISKUZE	52
7.1	KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY NAVŠTĚVOVANÉ ŽÁKEM S EPILEPSÍ V POROVNÁNÍ SE TŘÍDOU ŽÁKEM S EPILEPSÍ NENAVŠTĚVOVANÉ	52
7.1.1	H1a : Dobré vztahy se spolužáky	52
7.1.2	H1b: Spolupráce se spolužáky	53
7.1.3	H1c: Vnímaná opora od učitele	54
7.1.4	Souhrnný závěr pro hypotézu H1	54
7.1.5	Souhrnná diskuze a další analýzy pro hypotézu H1	55
7.2	KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY HODNOCENÉ ŽÁKEM S EPILEPSÍ V POROVNÁNÍ S HODNOCENÍM OSTATNÍCH ŽÁKŮ	56
7.2.1	H2a: Dobré vztahy se spolužáky	56
7.2.2	H2b: Spolupráce se spolužáky	57
7.2.3	Souhrnný závěr pro hypotézu H2	57
7.2.4	Souhrnná diskuze a další analýzy pro hypotézu H2	57
7.3	HODNOCENÍ KLIMATU TŘÍDY V KORELACI SE SOCIOMETRICKOU POZICÍ ŽÁKA S EPILEPSÍ.....	58
7.3.1	H3a: Dobré vztahy se spolužáky	59
7.3.2	H3b: Spolupráce se spolužáky	59
7.3.3	Souhrnný závěr pro hypotézu H3	60
7.3.4	Souhrnná diskuze pro hypotézu H3	60
7.4	HODNOCENÍ KLIMATU TŘÍDY V KORELACI S MÍROU STIGMATIZACE VE TŘÍDĚ	60
7.4.1	H4a: Dobré vztahy se spolužáky	60
7.4.2	H4b: Spolupráce se spolužáky	61
7.4.3	Souhrnný závěr pro hypotézu H4	61
7.4.4	Souhrnná diskuze a další analýzy pro hypotézu H4	61
7.5	LIMITY STUDIE.....	62
	ZÁVĚR	63
	RESUMÉ	66
	RESUMÉ	67
	SEZNAM LITERATURY	68
	SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ	73
	PŘÍLOHY	I
	PŘÍLOHA Č. 1: L-J SOCIOMETRICKÁ METODA.....	I
	PŘÍLOHA Č. 2: DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA.....	II
	PŘÍLOHA Č. 3: DOTAZNÍK CES.....	IV
	PŘÍLOHA Č. 4: DOTAZNÍK KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	VI
	PŘÍLOHA Č. 5: MÍRA STIGMATIZACE SOUVISEJÍCÍ S EPILEPSÍ.....	VIII

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder

BECTS – benigní epilepsie s centro-temporálními hroty

CES – Classroom Environment Scale

CLI – Classroom Life Instrument

CNS – centrální nervový systém

ČŠI – Česká školní inspekce

EEG – elektroencefalograf

ESF – Evropský sociální fond v ČR

EU – Evropská unie

FBTCS - fokální záchvaty přecházející do bilaterálního tonicko-klonického

GTCS – generalised tonic-clonic seizure

ILAE – International League Against Epilepsy

LGS – Lennoxův-Gastautův syndrom

MCI – My Class Inventory

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

SORAD – sociometricko-ratingový dotazník

ZŠ – základní škola

Úvod

Ani v dnešní době lidé stále nemají o epilepsii přesný pojem, panuje o ní mnoho zkreslených představ a dalo by se říci že i pověr. Je-li takto špatné povědomí u dospělých, jak to teprve vypadá u dětí? Vzhledem k mému oboru jsem si vybrala právě toto téma po rozhovoru s dětmi na prvním stupni, kde jsem zjistila, že jejich znalosti o epilepsii nejsou příliš dobré a samy děti tvrdily, že by takové dítě mezi sebou nechtěly. Chtěla jsem zjistit, zda je epilepsie obecně podmiňujícím faktorem pro vyloučení ze skupiny, nebo zda se jedná o jiný problém, např. v žákově chování. Dále jsem si téma zvolila kvůli všeobecně malému povědomí o správné reakci na epileptický záchvat nejen ze strany dětí, ale také ze strany pedagogů, což vyplynulo z rozhovorů s výše zmíněnými.

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazníkové šetření. Díky takovému šetření s vhodně volenými otázkami si pedagog uvědomí rizika svého chování a chování ostatních žáků k žákovi s epilepsií. Také samotný výzkum ve třídách může v jistém slova smyslu zastoupit osvětu týkající se epilepsie a vést k tomu, že si učitel nebo žák bude chtít rozšířit své znalosti o této nemoci a o první pomoci při epileptickém záchvatu, což v konečném důsledku může vést ke zlepšení vztahů ve třídě nebo k lépe zvládnuté první pomoci.

Cílem práce je jednak samozřejmě zlepšování povědomí o epilepsii a jednak posouzení vlivu epilepsie na klima třídy. Dále bych se chtěla zabývat eliminací problému s vyčleněním žáka s epilepsií, nebo napětí mezi jednotlivými žáky. K dosažení těchto cílů použiji dotazníkové šetření přímo ve třídách navštěvovaných žákem s epilepsií. Tento dotazník se bude skládat z otázek týkajících se hodnocení klimatu, sociometrického šetření a míry předpojatosti vůči epilepsii.

TEORETICKÁ ČÁST

2 EPILEPSIE

I ve 21. století je epilepsie nejčastějším chronickým onemocněním CNS, které se odráží ve všech rovinách života postiženého jedince, a to především u případů, kde není dosaženo úplného vymizení záchvatů (Krijtová, 2011, s. 407). Epileptickými záchvaty v dětství trpí až 3 % dětí a mladistvých (Ošlejšková et al., 2008, s. 63).

2.1 VYMEZENÍ POJMU

Pod pojmem epilepsie lze nalézt celou řadu velmi odlišných nosologických jednotek, které začínají v různém věku, z různých příčin. Také projevy a frekvence jsou rozdílné (Marusič, 2015, s. 253). „Epilepsie je chronické onemocnění charakterizované opakovanými epileptickými záchvaty. Epileptické záchvaty vznikají v důsledku synchronizovaných výbojů neuronů a projevují se přechodnou poruchou funkce mozku. Při vzniku a šíření záchvatů se uplatňují různé patofyziologické mechanismy a jsou postiženy různé části nebo systémy. Tato různorodost je zodpovědná za množství klinicky odlišných typů záchvatů, které mohou mít nesrovnatelný stupeň závažnosti“ (Krijtová, 2010, s. 386).

V roce 2005 byla epilepsie definována organizací ILAE jako porucha mozku charakterizována trvající predispozicí ke generování epileptického záchvatu. V praxi to obecně znamená, že epilepsie je diagnostikována, pokud proběhnou dva nevyprovokované záchvaty za více než 24 hodin od sebe. Definice pak byla ještě rozšířena o případy, kde se vyskytne jeden nevyprovokovaný záchvat a je nejméně 60% šance na recidivu záchvatů, které se objeví do deseti let (ILAE report, 2014).

2.2 KLASIFIKACE EPILEPTICKÝCH ZÁCHVATŮ PODLE ILAE

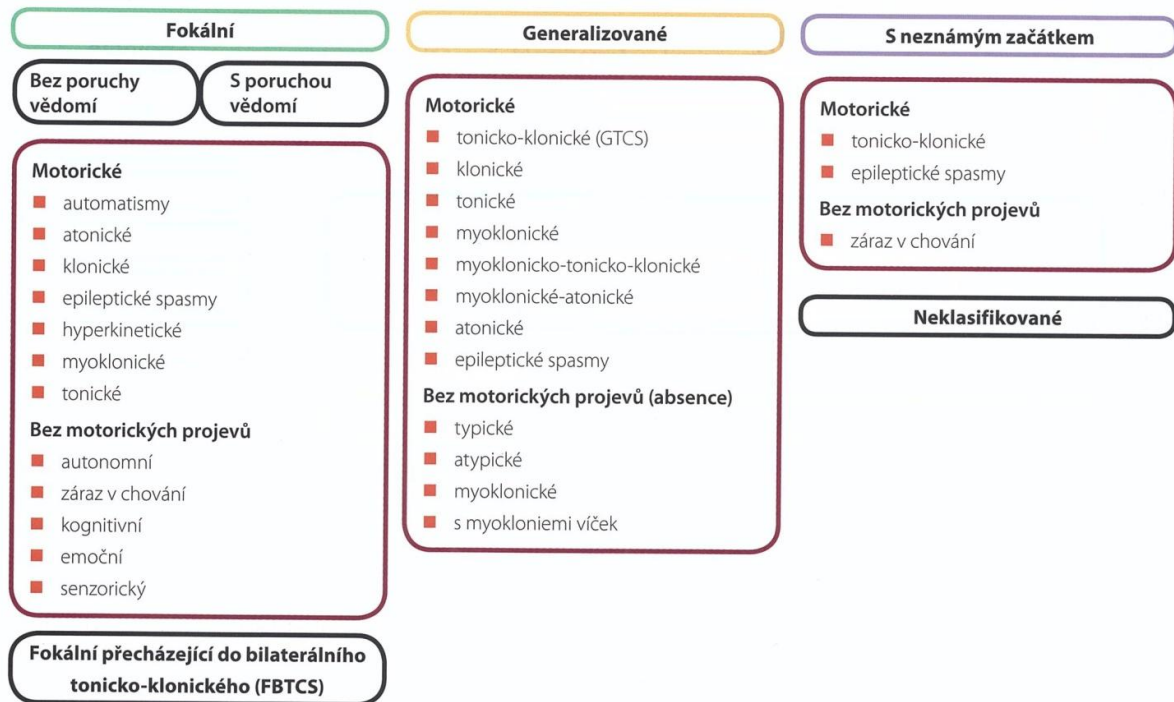
V roce 2017 byla zpracována nová klasifikace epileptických záchvatů podle organizace ILAE. Tato organizace byla založena v roce 1909 v Budapešti a má za cíl zlepšit povědomí o epilepsii, podpořit výzkumy a vzdělávání týkající se epilepsie a zároveň se starat o pacienty zvláště formou prevence, správné diagnózy a léčby (ILAE History and Archives, 2018). Česká liga proti epilepsii pak v březnu 2018 vydala doporučenou českou terminologii.

Podle této klasifikace je prvním úkolem lékaře určit, zda se jedná o záchvat epileptický, či neepileptický. Epileptické záchvaty pak dále dělí podle jejich začátku na fokální (tj. záchvat začíná v ohraničené části mozku, má určené ložisko), generalizované (záchvat začíná v obou hemisférách současně) a záchvat s neznámým začátkem. Potud můžeme říci, že je klasifikace shodná s klasifikací ILAE z roku 1981 (viz obr. č. 1). Jediná změna je v terminologii, kde podle předchozí klasifikace byly záchvaty fokální označovány jako parciální. Tento výraz v nové terminologii již není. Všechny tyto záchvaty můžeme rozdělit na motorické a na ty bez motorických projevů (viz obr. č. 2) (Marusič, 2018, s. 33).

1. Ložiskové (parciální, fokální, lokalizované)
1.1. Ložiskové jednoduché (simplexní) s příznaky <ul style="list-style-type: none"> • motorickými • senzitivními a senzoricými • autonomními • psychickými
1.2. Ložiskové komplexní <ul style="list-style-type: none"> • ložiskové jednoduché s následnou poruchou vědomí <ul style="list-style-type: none"> - s jednoduchými klinickými projevy a následnou poruchou vědomí - s automatismy • s iniciální poruchou vědomí <ul style="list-style-type: none"> - pouze porucha vědomí - s automatismy
1.3. Ložiskové se sekundární generalizací <ul style="list-style-type: none"> • jednoduché ložiskové se sekundární generalizací • komplexní ložiskové se sekundární generalizací • jednoduché ložiskové s přechodem do komplexních, a poté se sekundární generalizací
2. Generalizované
2.1. Absence <ul style="list-style-type: none"> • typické • atypické
2.2. Myoklonické
2.3. Klonické
2.4. Tonické
2.5. Tonicko-klonické
2.6. Atonické
3. Neklasifikovatelné

Poznámka: tabulka navíc obsahuje i fakta z recentního doporučení ILAE z roku 2010.

obr. č. 1: Mezinárodní klasifikace epileptických záchvatů ILAE 1981



obr. č. 2: Klasifikace epileptických záchvatů ILAE 2017, Česká verze dle Fisher et al., *Epilepsia* 2017. Vypracoval Výbor České ligy proti epilepsii, odborné společnosti

Fokální záchvaty

Pouze u fokálních záchvatů je možný stav vědomí, tj. postižený si je vědom sebe a okolí i přes probíhající záchvat. V předešlé klasifikaci byly tyto záchvaty označovány jako parciální s jednoduchými příznaky. Fokální záchvat s poruchou vědomí by byl dříve klasifikován jako parciální s komplexními příznaky, neboli komplexní.

Jak bylo řečeno výše, všechny záchvaty včetně fokálních jsou dále děleny na motorické a ty bez motorických projevů, obě tyto skupiny lze rozšířit o upřesňující termíny, které jsou určeny prvním převažujícím příznakem. Po určení tohoto příznaku mohou být vypuštěny výrazy „motorický“ a „bez motorických příznaků“, pokud je to z příznaku patrné.

Motorické záchvaty s automatizmy jsou charakterizovány komplexní automatickou činností, jež v dané situaci nedává smysl. Motorické záchvaty atonické jsou doprovázeny náhlým poklesem svalového tonu, který se může projevit poklesem hlavy, povolením čelisti, či poklesem končetin. Při celkové ztrátě svalového tonu dochází k pádu. Klonické záchvaty jsou typické opakovanými svalovými záškuby, klonickými křečemi, kde je na začátku záchvatu frekvence záškubů vysoká a amplituda nízká, v průběhu pak

frekvence klesá a amplituda křečí se zvyšuje (Ambler, 2008, s. 291). Epileptické spasmusy jsou rovněž nazývány bleskové křeče, z čehož vyplývá, že jsou to náhlé, krátké tonické kontrakce trupu a ramen. Jejich síla bývá mohutná nebo postupně narůstající. Často se objevují v jednom až třiceti nakupeních během dne. Jsou nejvíce spojovány s kojeneckým věkem. Epileptické spasmusy najdeme zároveň jako podtyp u generalizovaných záchvatů a i u záchvatů s neznámým počátkem. Pro jejich klasifikaci je nutné provést detailní analýzu video-EEG záznamu (Marusič, 2018, s. 33). Dalším z podtypů fokálního záchvatu je záchvat hyperkinetický, který se vyznačuje výraznou fyzickou agitovaností. Bývá doprovázen pohyby končetin připomínajícími jízdu na kole. Myoklonické záchvaty jsou mnohdy pacienti zaměňovány za tiky, neboť se projevují izolovanými záškuby jednotlivých svalů, např. prsního, které se objevují s ranním maximem. Je možné je popsat jako elektrický výboj. Mnohdy jejich výskyt předchází pozdějšímu záchvatu generalizovanému (Krijtová, 2010). Tonický záchvat je charakteristický tonickými spasmusy trupu a flexí horních končetin a extenzí končetin dolních (Seidl, 2004, s. 252).

Mezi fokální záchvaty bez motorických projevů se řadí například autonomní záchvaty, jinak též vegetativní, jež se vyskytují spíše zřídka a mají typický záchvatový vzorec v EEG. V tomto případě je ovlivněn pouze autonomní systém a objevují se příznaky jako tachykardie, iktální¹ zblednutí, či naopak zrudnutí nebo zvracení. Dalším typem je záraz v chování. Jak je patrné z názvu, jedná se o náhlý záraz v činnosti, který bývá doprovázen zahleděním se, areaktivitou, záškuby víček a někdy zčervenáním nebo zblednutím. Vědomí může podléhat různým stupňům porušení, pacient může udávat výpadek nebo jen zúžené vnímání jako „přes silné sklo“ (Krijtová, 2008, s. 35). Kognitivní záchvaty mohou být pacientem vnímány dokonce pozitivně. Popisují je často jako *déjà vu*², halucinace, iluze nebo pocity zkresleného vnímání. Jsou typické poruchou řeči či jiné kognitivní funkce. Emoční záchvaty se projevují subjektivně vnímanou úzkostí, strachem, ale i radostí nebo jinou emocí, která dominuje na počátku záchvatu. Zároveň sem spadají emoční projevy/výrazy u pacienta, jež byly pozorovány okolím. Senzorické

¹ iktální – záchvatový, během záchvatu

² francouzsky „*jà vu*“, jev, kdy má člověk intenzivní pocit něčeho již dříve prožitého, viděného, či slyšeného

záchvaty jsou typické poruchou smyslového vnímání. Autonomní, kognitivní, emoční a senzorické záchvaty bývají také označovány jako aura³.

Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že podle klasifikace z roku 2017 do záchvatů fokálních nově spadají automatizmy, záraz v chování, hyperkinetický záchvat, záchvat autonomní, kognitivní a emoční. Zároveň také záchvaty, které dříve byly výhradně zařazovány do generalizovaných, mohou nyní být i fokální, např. atonické, tonické, klonické, myoklonické a epileptické spasmy.⁴

Fokální záchvaty přecházející do bilaterálního tonicko-klonického

Při šíření fokálního záchvatu do obou hemisfér nazýváme tento „fokální přecházející do bilaterálního tonicko-klonického“. Tento výraz nahrazuje dříve užívané spojení „sekundárně generalizovaný“.

Generalizované záchvaty

I u těchto záchvatů je prvním úkolem lékaře určit, zda se jedná o záchvat motorický, či bez motorických projevů⁵. Další dělení je obdobné jako v klasifikaci z roku 1981. Přibyly zde např. záchvaty myoklonicko-atonické, kdy jsou krátké svalové záškuby střídány nadměrným ochabnutím svalstva. Takové záchvaty jsou také příznakem Dooseho syndromu⁶. Dále je klasifikace rozšířena o záchvaty myoklonicko-tonicko-klonické, jež jsou charakterizovány jako náhlá porucha vědomí s krátkými záškuby střídanými tonickou kontrakcí svalstva. Tyto záchvaty jsou typické pro Janzův syndrom⁷. Výše zmíněné patří do generalizovaných motorických.

Nově jsou také do generalizovaných záchvatů bez motorických projevů zařazeny myoklonické absence, kde jsou absence kombinované s prudkými myoklony a jsou v polovině případů refrakterní⁸ na terapii (Komárek, 2007, s. 483). Posledním rozšířením

³ aura – subjektivně pociťované vjemy, nejsou doprovázeny objektivními projevy, trvá sekundy až minuty a většinou přechází do jiného typu záchvatu (Ticháčková, s. 34)

⁴ příloha č. 1 a 2

⁵ u generalizovaných záchvatů jsou ty bez motorických projevů také označovány jako absence

⁶ Dooseho syndrom – myoklonická astatická epilepsie, častěji u mužů, první příznaky se objevují mezi 2 a 5 rokem života, záchvaty mohou rovněž způsobovat mírné psychomotorické retardace (např. opoždění v řeči)

⁷ Janzův syndrom – juvenilní myoklonická epilepsie, častěji u žen, vyskytuje se nejhojněji v pubertě a v dospělosti, z 50 % zapříčiněna genetickými poruchami, záchvaty probíhají většinou po probuzení

⁸ refrakterní - nereagující

jsou absence s myokloniemi víček, které jsou pozorovány např. u Jeavonsova syndromu⁹. Tyto dva typy záchvatu by mohly být rovněž řazeny do generalizovaných s motorickými projevy, ale myoklonie víček je typický projev absencí, podobně je tomu i u myoklonických absencí, a tudíž jsou v těch bez motorických projevů.

Stejně jako ve staré klasifikaci se i v té nové setkáme s dělením absencí na typické, které mají náhlý začátek a náhlý konec, a na atypické. Atypické absence mají spíše pozvolný začátek i zakončení a mívají výraznější doprovodné symptomy. Často jsou spojovány s epileptickými encefalopatiemi dětského věku (Krijtová, 2008, s. 35). Název atypické mají také kvůli nálezu EEG, který při takových záchvatech ukazuje neobvyklé pomalé generalizované komplexy hrot-vlna (Marusič, 2018, s. 34). Absence většinou jako první zaznamená učitel ve škole, neboť rodiče to častěji vnímají spíše jako nepozornost dítěte.

Nejznámějším typem generalizovaných záchvatů jsou tonicko-klonické (GTCS), rovněž označované jako grand mal. Začíná náhlým bezvědomím a pádem na zem, místy mu předchází aura. Jak název napovídá, první přicházejí tonické křeče, tj. tělo je propnuté, zároveň dochází ke spasmu dýchacích svalů, což vede k cyanoze¹⁰. Následně jsou tonické střídány klonickými křečemi, tj. prudkými záškuby končetin a celého těla. Může dojít k pomočení a po záchvatu k dezorientaci pacienta, stěžuje si na bolest hlavy a upadá do hlubokého spánku. Dlouhotrvající záchvat, tj. po 5–10 minutách od počátku křečí, či více záchvatů bez nabytí plného vědomí mezi nimi se nazývá status epilepticus. Tento stav již přímo ohrožuje život, po 30 minutách trvání záchvatu již dochází k ireverzibilnímu poškození mozku. Běžný generalizovaný záchvat trvá do tří minut (Trinka, 2016, s. 514). Jiné zdroje (Moráň, 2003, s. 40) uvádí, že o status epilepticus se jedná až po době 30 minut se stejnými projevy jako popsáno výše. V roce 2015 byla ILAE stanovena nová definice, podle které závisí na době trvání epileptické aktivity (t1) a na čase, kdy „pokračující epileptická aktivita může způsobit dlouhodobé změny včetně poškození

⁹ tento syndrom je podrobněji popsán v článku P. M. Jeavonsa *Nosological Problems of Myoclonic Epilepsies in Childhood and Adolescence*

¹⁰ cyanoza – modravé, modrofialové zbarvení kůže a sliznic, které se objevuje při nedostatečném okysličení krve

neuronů s jejich následnou destrukcí a smrtí“ (Šarbochová, 2017, s. 88) (t2). V případě GTCS je za hraniční považováno t1 = 5 minut a t2 = 30 minut (Šarbochová, 2017, s. 88).¹¹

Záchvaty s neznámým začátkem

Při nedostatku informací či nejistotě (tj. jistota <80%), zda je záchvat generalizovaný nebo fokální, jsou záchvaty označovány jako záchvaty s neznámým začátkem. Záchvaty je možné dále charakterizovat podle projevů, kterými pacient trpí, např. motorické, tonicko-klonické, epileptické spasmy, nebo záchvaty bez motorických projevů a záraz v chování. Pokud takové projevy nejsou lékaři známy, označuje záchvat dále jako neklasifikovaný. Někdy zpětně lze zjistit, o jaký záchvat se jednalo, zda generalizovaný nebo fokální, získáním doplňujících údajů od případných svědků, nebo vyšetřením pacienta (Marusič, 2018, s. 34). Je proto důležité zaznamenat také konkrétní čas počátku a konce záchvatu.

2.3 PRVNÍ POMOC PŘI EPILEPTICKÉM ZÁCHVATU

První pomoc je individuální podle typu záchvatu. U „malých“ záchvatů, kdy člověk zůstává při vědomí, je lépe si daného jedince nevímat, zbytečně na něho neupozorňovat. Pokud se jedná o fokální záchvat s poruchou vědomí, bývá postižená osoba po jeho skončení mírně dezorientovaná. Bylo by tedy dobré jí sdělit, kde je a co se stalo. Také je třeba takové osoby dále pozorovat, zda u nich neprobíhají i nadále další příznaky, jelikož by mohlo dojít i k většímu epileptickému záchvatu.

Pokud se jedná o GTCS, panuje mnoho nepravdivých informací, které kolují v běžné populaci jak mezi dětmi, tak mezi dospělými. Mezi nejčastější mylné domněnky patří představa, že bychom měli postiženému vyndat jazyk, aby se neudusil, a zabránit křečím. Opak je pravdou, záchvat by se měl nechat proběhnout, neměli bychom bránit křečím a ani nic vkládat do úst. Postup je celkem logický — prvním krokem by mělo být odstranění všech předmětů, o které by se mohl postižený poranit. Dále je třeba, aby se neporanil o podlahu nebo zem, proto mu hlavu ochráníme jejím podložením alespoň kusem oděvu, nikoliv přidržením. Poté je třeba nechat záchvat proběhnout a po jeho odeznění uložit postiženého do stabilizované polohy na bok, pootevřít mu ústa,

¹¹ celý článek s aktuální definicí a dalšími informacemi ke status epilepticus zde: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2017/02/04.pdf>

popř. vyčistit ústní dutinu, a předsunout dolní čelist, pokud postižený nenabyl mezitím vědomí. Záchvatem mohou vzniknout přidružená zranění, ty je třeba ošetřit podle jejich typu.

Transport do nemocnice je nutný v těchto případech:

Jde o první záchvat.

Jde o kumulaci záchvatů (s výjimkou typických kumulací fokálních záchvatů, které pacient nebo rodina běžně zvládají).

Jde o status epilepticus.

Přetrvává dezorientace nebo následují další záchvaty generalizované (hrozící status).

Došlo k poranění, které vyžaduje ošetření. (Epistop, 2013)

2.4 KLASIFIKACE EPILEPTICKÝCH SYNDROMŮ VE ŠKOLNÍM VĚKU

2.4.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk trvá od tří do šesti let, v tomto věku se mění tělesné rozměry, rozvíjejí se duševní schopnosti a hlavní činností je hra. Na to navazuje mladší školní věk, jenž trvá do 12 let. Dítě nastupuje do školy a stává se společenským. Jeho hlavní rolí v tomto období je žák, musí si zvyknout na pravidla a zásady chození školy.

Dětská absence

Tato forma epilepsie se vyskytuje u dětí od 4 do 10 let, je pro ni charakteristická náhlá a krátkodobá ztráta vědomí, svalový tonus zůstává v normálu. Prognóza je různá, u některých dětí se vyvinou další typy epileptických záchvatů, u některých naopak záchvaty v pubertě postupně vymizí.

BECTS (benigní epilepsie s centro-temporálními hroty)

V současnosti je tato forma považována za nejčastější formu dětské náchylnosti k záchvatům benigní povahy. Vyskytuje se zejména u chlapců mezi třetím až devátým rokem života. Typické jsou pro ně jednostranné klonické křeče orofaciálních¹² svalů,

¹² orofaciální – týkající se oblasti úst a obličeje

zejména ve spánku. V tomto případě je prognóza velmi dobrá, záchvaty vymizí kolem patnáctého roku života. (Ambler, 2010, s. 304)

Lennoxův-Gastautův syndrom

Lennoxův–Gastautův syndrom má četnost 3 na 10 tisíc dětí, je to zároveň 5–10 % ze všech dětí trpících epilepsií. Pro diagnózu jsou klíčové tonické, obvykle noční, záchvaty, astatické záchvaty, kdy hrozí riziko poranění, axiální spasmy¹³ a atypické absence. LGS je v 90 % případů doprovázen závažnou mentální retardací a prognóza bývá nepříznivá. Operace jsou vzhledem k difuznímu charakteru syndromu prováděny jen zřídka. (Ambler, 2010, s. 302)

2.4.2 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A ADOLESCENCE

Starší školní věk je obvykle počítán od 12 do 15 let. Vývoj v tomto období je silně ovlivněn pubertou, v činnost vstupují pohlavní žlázy a vytvářejí se sekundární pohlavní znaky. Dorostové období neboli adolescence probíhá od patnáctého do osmnáctého roku věku. Je považováno za přechod mezi dětstvím a dospělostí.

Juvenilní myoklonická epilepsie

Forma epilepsie nazývána Janzův syndrom byla zmíněna již výše. Ve starším školním věku a v adolescenci jde o nejčastější formu generalizované epilepsie. Myoklonické záchvaty postihují převážně horní končetiny buď v ospalosti, nebo po probuzení. Záchvaty trvají 20–30 sekund. Léčba je většinou dlouhodobá či doživotní, málokdy je možné léky zcela vysadit.

Epilepsia partialis continua

Rovněž známý jako Koževnikovův syndrom, jehož prvním projevem bývají generalizované tonicko-klonické záchvaty či fokální záchvaty, které s postupem měsíců nabývají na intenzitě a nastává hemiparéza a demence. Antiepileptika v tomto případě nefungují a bez včasného epileptochirurgického zákroku je prognóza velmi nepříznivá. (Hadač, 2009, s. 67–69)

¹³ axiální spasmy – křeče posturálních svalů

3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Klima třídy je Grecmanovou označováno jako sociální fenomén a jde především o pochopení školního prostředí, což znamená pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob (Grecmanová, 2008, s. 48). Čapek tvrdí, že klima třídy je velmi obtížně měřitelný nebo zjistitelný jev, ač jej všichni ve třídě zřetelně vnímají. Dále velmi přiléhavě používá citátu Andersona z roku 1982: „Are we hunting the same beast?“. Tím poukazuje na mnoho různých definic a termínů, které klima popisují (Čapek, 2010, s. 13).

3.1 VYMEZENÍ POJMU

Čapek ve své knize přirovnává klima třídy ke klimatu meteorologickému, kde klima znamená podnebí, což je dlouhodobý a relativně neměnný stav. Tím se v podstatě shoduje i s dalšími definicemi, např. podle H. Fenda (1977) či R. Bessotha (1989), které jsou shrnuty v knize H. Grecmanové (2008, s. 48–50).

V rámci klimatu hovoříme o několika faktorech, které jej ovlivňují, z nichž tři nejzásadnější jsou prostředí (ekologie) třídy, atmosféra a sociální klima. Někdy je mezi ně zařazována také kultura, jež zrcadlí hodnoty a hodnotové systémy, které účastníci považují za důležité, učitelovu angažovanost na rozvoji žáků apod.

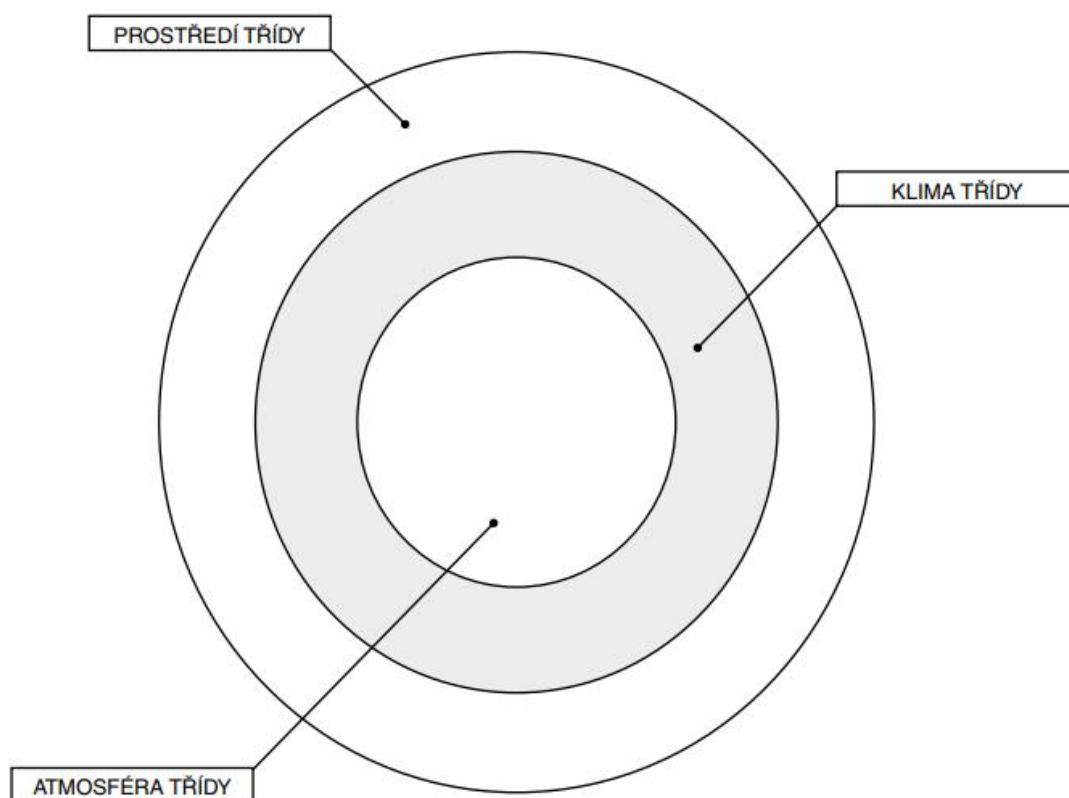
Prostředí třídy

Prostředí je velmi široký pojem, v případě prostředí třídy to znamená architektonické prvky, jako např. celkové rozvržení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost přizpůsobit třídu k různým aktivitám, dekorace. Dále jsou zde aspekty hygienické, kterými jsou osvětlení, vytápění, větrání nebo možnost přístupu k vodě na mytí. Dalším je ergonomie třídy, tzn., zda je školní nábytek adekvátní k věku a výšce žáků a zda je vhodný pro soustředěnou a také bezpečnou práci.¹⁴ Jako poslední jsou akustické podmínky ve třídě, čili úroveň šumu a hluku, dozvuk a odraz zvuku. (Čapek, 2010, s. 16)

Atmosféra třídy

¹⁴ Pro ergonomii existují poměrně přísné normy kontrolované ČŠI, nyní je již prakticky na všech školách variabilně nastavitelný nábytek podle potřeby žáka, praxe však ukazuje, že manipulace při nastavování nábytku je pro žáky i pro učitele mnohdy celkem složitá.
(více viz http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/087.pdf nebo <http://www.praceazdravi.cz/content/z%C3%A1sady-ergonomie-ve-%C5%A1kol%C3%A1ch>)

Oproti prostředí má atmosféra užší rozptyl (viz obr. č. 3). Je jevem krátkodobým a proměnným podle situace. Stejná atmosféra ve třídě může přetrvat minuty, až hodiny, delší interval je spíše výjimečný. Dřívější výzkumy (J. K. Litters a B. A. Eyo, cit podle Čapek, 2010, s. 16) uvažovaly možnost, že se atmosféra ve třídě mění periodicky – pozitivní atmosféra je po překonání kritického momentu střídána negativní atmosférou. S touto hypotézou je Čapek (2010) v částečném rozporu, nesouhlasí s jednoduchou periodicitou, ale přesto připouští, že existuje jakýsi nepravidelný impuls, kritická událost, jež je pro žáky nebo pro učitele podnětem ke změně vnímání či jednání, což samozřejmě atmosféru ovlivní (Čapek, 2010, s. 16).



Obr. č. 3: Hierarchie pojmů prostředí, klima a atmosféra třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

Sociální klima

Tento jev je dlouhodobý a typický pro danou třídu. Trvá několik měsíců i let. Velmi důležitými činiteli jsou žáci celé třídy, skupiny utvářené ve třídě mezi žáky i jednotlivci a v neposlední řadě všichni učitelé, kteří ve třídě učí. K tomu samozřejmě patří i míra demokracie ve třídě, čili podíl na rozhodování, nebo příležitost jednotlivců k účasti na sociálním dění ve skupině.

Optimální klima třídy

Optimální klima by mělo mít tyto aspekty:

- cílevědomé, orientované na úkoly
- uvolněné, vřelé, podporující
- se smyslem pro pořádek (pravidla)
- s uznáním autority učitele a jeho práva řídit
- s důvěrou, že bude dosaženo cílů

3.2 HLEDISKA PRO POPIS KLIMATU

V následujících kapitolách budou zpracována hlediska pro popis klimatu podle NÚV, který vydal v rámci metodického poradenství tematickou metodickou zprávu pro zpřehlednění tohoto tématu pod záštitou EU, ESF a MŠMT.

3.2.1 SPOKOJENOST VE TŘÍDĚ

Prvním z hledisek je spokojenost ve třídě. Ta přímo závisí na uspokojení primárních sociálních potřeb, jakými jsou uznání, jistota a uplatnění. Ve třídě je nutné tyto potřeby sloučit s formálním řádem školy. Sociální život skupiny je mnohdy odlišný od formálního řádu, či jde dokonce proti němu. V takovém případě je třeba, aby si žáci uvědomili nutnost řádu, ač se jim nezamlouvá. Mareš a Křivohlavý (1995) ve své knize zmiňují výzkum J. Laška (1992)¹⁵, který tvrdí, že žáci 4. a 5. tříd vnímají spokojenost nad průměrem, ale přesto si přejí zvýšit jeho kvalitu. Spokojenost žáků bývá sycena dvěma aspekty – přání, aby ve třídě byla legrace (až 95 % dotazovaných¹⁶) a přání, aby mohli mít svou třídu rádi a aby se jim tam líbilo¹⁷.

3.2.2 KONFLIKTY MEZI ŽÁKY

Podle Čapka (2010, s. 128) je konflikt významný sociálně-psychologický fenomén. Kvůli neshodám ve třídě je možné zhoršení učení jedince či celé třídy. Dále tvrdí (s. 20), že v období mladší školní třídy jsou vztahy mezi žáky především na učitele, protože děti

¹⁵ J. Lašek podle dostupných zdrojů provedl první výzkum v ČR týkající se klimatu třídy v roce 1991. Jako výzkumný vzorek měl 24 tříd od 4. do 6. ročníku.

¹⁶ 92 % z těchto si zároveň myslí, že ve třídě legrace skutečně je.

¹⁷ Zde závisí na školní práci, která většinu dotazovaných nebaví.

automaticky přijímají dospělého jako autoritu. Podle šetření bývají třeňice ve třídě častější, pokud je zde více chlapců nežli dívek. Podle J. Laška (cit. podle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 153) jsou ve 4. a 5. ročnících městských škol třeňice samotnými žáky vnímané jako průměrné, ale přesto si je přejí nikoliv snížit, ale minimalizovat. Obecně byly dívky při vnímání třeňic citlivější. To, co chlapci vnímali jako normální, běžné třeňice, už děvčatům připadalo jako výrazně nepříjemná záležitost. Kvůli tomu také chlapci hodnotili soudržnost ve třídě pozitivněji než dívky. Sonda (Pečínka a Fidranská, 1987, cit. podle Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 153) do venkovských škol ukázala výsledky opačné – chlapci vnímali třeňice výrazněji než děvčata a tím byli ve třídě i méně spokojeni. Učitelé mohou konfliktům mezi dětmi také přikládat větší význam než žáci samotní. Pro zjištění vztahů ve třídě může jako nástroj nejlépe posloužit sociometrie.

3.2.3 SOUTĚŽIVOST VE TŘÍDĚ

Tradičně je soutěžení chápáno jako druh soupeření, jinak také konkurenční chování, čili „kdo s koho“. Soupeření se definuje jako konfliktní situace, kdy se o cíl snaží více jedinců, avšak dosáhnout jej může jen jeden z nich.¹⁸ Existují strategické postupy v soupeření, kde je nejvýznamnější složkou poznávání situace (prostředí) a soupeře. Soutěživá atmosféra zvyšuje žákovské výkony, nutí většinu z nich se zapojit. Soutěž zároveň procvičí žákovu pohotovost a stručnost, neboť prostor a čas pro odpověď je většinou krátký. Soutěživost byla podle Laška (1992) rovněž žáky na 1. stupni hodnocena nadprůměrně, na 2. stupni dokonce jako vysoká, což vyplývá ze sondy M. Klusáka (1992). (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 126, s. 130 a s. 153)

3.2.4 OBTÍŽNOST UČENÍ

Obtížnost je jedním ze základních znaků charakterizujících podmínky učení. Tento znak je velmi proměnlivý a konstatuje, že rychlost, s jakou může být osvojeno určité množství informací, je relativní. S věkem klesá schopnost učení, a tak se stává obtížnějším (viz andragogický slovník). Zde je velmi důležitá role učitele a zásada přiměřenosti učiva, kdy musí učitel podle schopností svých žáků odhadnout rychlost a obsáhlost svého výkladu. Zajímavostí je, že podle výzkumu (Lašek, Mareš, 1991, cit. podle Mareš,

¹⁸ V sociální psychologii je podstatně méně publikací zaměřených na konkurenci než na spolupráci. Výjimku tvoří výzkumy tzv. nulových her.

Křivohlavý, 1995, s. 153) učitelé hodnotili obtížnost naprosto opačně než jejich žáci, přičemž učitelé byli ti, kteří se domnívali, že je učivo příliš obtížné. Ani na druhém stupni nepovažují žáci školní práci za příliš obtížnou.

3.2.5 SOUDRŽNOST TŘÍDY

Udává přátelské či nepřátelské vztahy mezi žáky a míru pospolitosti třídy. Soudržnost třídy je možné sledovat až několik měsíců od začátku prvního společného školního roku, neboť nejprve se děti vzájemně seznamují a poznávají. Někdy k soudržnosti kvůli rozdílným povahám žáků nedojde vůbec nebo v malé míře.

Žák, jenž nechce být vyloučen ze skupiny, musí dodržovat psaná i nepsaná pravidla, která fungují v rámci třídy. Ve třídách dochází k tzv. skupinovému konformismu, tzn. ke změně v soudech, názorech a postojích ve směru k sociálně uznávaným normám (konflikt mezi platnými hodnotami jedince a sociálně požadovaným chováním daným normami skupiny). Žák se těmto normám přizpůsobuje, aby předešel sankcím ze strany skupiny, nebo naopak aby získal nějakou odměnu či výhodu. Jedinec může těmto normám pouze vyhovět, nebo může dojít k jeho přeměně, čili zvnitřnění těchto norem.

3.2.6 POŘÁDEK PŘI VÝUCE

Pořádek při výuce závisí rovněž především na osobnosti učitele, na tom, jak se žáky komunikuje, zda si dokáže práci dobře zorganizovat apod. Více k tomuto tématu je zpracováno v kapitole „Činitelé ovlivňující klima - Učitel“. Ač jsou právě žáci nejčastějším rušivým elementem, většina z nich by si přála, aby byl pořádek při výuce větší.

3.3 ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA

Mezi osoby, které zasahují do tvorby klimatu ve třídě, patří nejen žáci a třídní učitel, rovněž také všichni učitelé, kteří učí danou třídu, rodiče, ředitel školy a také vztahy mezi nimi. Ve škole se stýkají představitelé určitých sociálních skupin, někdy i různých profesí. Jednají spolu na základě společenského postavení, které každý z nich má.

Zjednodušeně by se dalo říci, že ve škole nedochází k interakci jednotlivých lidí, ale spíše k interakci určitých sociálních rolí¹⁹. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 11)

3.3.1 ŘEDITEL ŠKOLY

Ředitel je důležitým činitelem především při tvorbě školního klimatu, které má na to třídní nepopiratelný vliv. Zprostředkovává učitelům oficiální požadavky, kterými by se měli řídit. Vedle toho jsou zde neformální ustanovení v rámci jedné školy a politika, kterou ředitel prosazuje, může pozitivně nebo negativně ovlivňovat činnost učitelů.

K tvorbě pozitivního klimatu školy ředitel přispěje, pokud učitelům umožní podílet se na rozhodování o životě školy. K tomu patří např. možnost učitelů svobodně se vyjadřovat k různým otázkám, realizovat své nápady, účastnit se tvorby rozvrhu. Pokud ředitel dovolí tuto formu jisté demokracie, dokáže vést druhé lidi bez přílišného nátlaku. Ředitel by také neměl s učiteli jednat z pozice moci, moc je v tomto případě chápána jako „propůjčená“, jako lidé jsou si učitel a ředitel rovni. Ve své funkci by měl ředitel představovat vzor pro ostatní učitele, v řediteli je ztělesněna instituce školy. (Grecmanová, 1995, cit. podle Čapek, 2010, s. 156)

3.3.2 UČITEL

Průcha (2002, s. 17) tvrdí, že k vymezení učitelské profese nestačí jen laické tvrzení, že učitel je ten, kdo učí ve škole. Pro správnou definici je třeba se opřít o sociologické a právní explance.

Jako edukátora můžeme označit člověka, který je profesionálem v edukaci²⁰. Není to jen pedagogická profese, jsou to i další, jako trenéři, vychovatelé, lektoři aj. Zajímavostí je, že výraz „učitel“ se zdá být tak zřejmý, že jeho definici většinou nelze najít ani v pedagogických slovnících.

Učitel jako spolutvůrce klimatu je do jisté míry „determinován souborem norem a konvencí týkajících se toho, jak mají s žáky mluvit, jak je mají hodnotit, jak je mohou trestat, jak se jich mohou dotýkat atd.“ (Průcha, 2002, s. 52) Norma je úzus, který by měl učitel dodržovat, mimo něj se však projevuje učitelova individualita, jež je dána věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi a jinými osobnostními vlastnostmi. Jak již bylo

¹⁹ sociální role – určitý soubor chování, který se očekává od každého, kdo zaujímá dané postavení

²⁰ edukace – vyučování, vychovávání, školení, zacvičování, trénování, instruování aj.

řečeno výše, v každé třídě tak panuje jiné klima (psychosociální a edukační). Pro kvalitu učitele je klima v jeho třídě jedním z nejdůležitějších ukazatelů.

J. Lašek (1994, 2001, cit. podle Průcha, 2002, s. 59) tvrdí, že existují dva typy učitelů podle toho, jaké klima ve třídě vytvářejí – suportivní učitelé a defenzivní učitelé. Suportivní učitel vytváří klima pro žáky vstřícné, podpůrné a respektující, zatímco defenzivní učitel vytváří klima obranných reakcí, soupeření a žáci jsou zde v submisivním postavení.

Charakteristika ideálního učitele

Učitelé jsou již na vysokých školách připravováni na své povolání podle profesních standardů, které v současnosti představuje soubor vlastností, schopností a dovedností, jež by měl ideální učitel mít. Tyto standardy vycházejí z předpokladů odborníků a vysokoškolských pedagogů. Až v poslední době se na tuto problematiku začalo názírat i z pohledu žáků a studentů. Výzkumy²¹ byly zaměřeny především na osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky učitele. Z nich vyplynulo, že podle žáků by měl být ideální učitel přátelský, vždy spravedlivý, dokázal by hodně naučit, nikoho by nezesměšňoval, nepodrážel apod. Žáci rovněž považují za úspěšného toho učitele, který disponuje přiměřenou dominancí, tedy má ve třídě klid a pořádek. Další výzkum (Bendl, 2001, cit. podle Průcha, 2002, s. 61) ukázal, že nejčastěji požadovanými vlastnostmi u učitele jsou přísnost, láska a zajímavá výuka.

3.3.3 ŽÁCI

Žák svůj náhled na třídu v průběhu let mění, je stálý asi jako školní klima. V předškolním věku žáci ještě nejsou zcela schopni vytvářet stálé skupiny, místo toho tvoří jen dočasná hravá seskupení. U těchto dětí jsou časté hromadné emotivní reakce na podněty, podléhají davovému chování. Postupně u nich roste schopnost autoregulace, rozvíjí se sociálně poznávací vlastnosti a dovednosti. Ještě stále zde doznívá dětský egocentrismus²². Jak je uvedeno výše, v období mladšího školního věku záleží vztahy

²¹ HOLEČEK Václav, 1997, Některé aspekty úspěšnosti učitele. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV, 238 s. ISBN 80-7043-216-0.

²² dětský egocentrismus – dítě nechápe, že druzí mají vlastní vnímání a vlastní hledisko odlišné od jeho, veškeré myšlení je deformováno subjektem

ve třídě především na vedení učitele, jeho postoj ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak splňují normy, které škola vyžaduje, a jak je hodnotí učitel. Autorita učitele je v období první a druhé třídy skoro tak silná jako autorita rodičů, má také větší váhu než vztahy, které navazují žáci mezi sebou. Jako příklad můžeme vidět žalování, kdy dítě jde proti mínění skupiny, neboť mu nepřikládá větší význam. Spolužáci již v tomto (a možná že i více než v jiném) období dokážou být velmi tvrdí a bezohlední k jednotlivcům, kteří se něčím odlišují. Situaci velmi zhoršuje, když je učitel svými výroky v jejich jednání utvrdí.

Později (mezi 8–10 lety) začnou děti vytvářet sociální útvary rovněž označované jako „party“. Členství bývá přechodné, pocit sounáležitosti krátkodobý podle toho, jak je to pro účastníky zrovna výhodné.

S prepubertálním a pubertálním vývojem jednotlivců prochází velkými změnami i třídní klima a třída jako sociální skupina. Vzrůstá potřeba rovnocenného přátelství mezi žáky a také požadavek na respekt jejich osoby ze strany dospělých. Žák začíná hájit svůj názor a upozorňovat na reálná či domnělá příkoří, která se ve třídě dějí, nejčastěji ze strany učitele. Učitel je v tomto období žáky hodnocen velmi kriticky, i přesto má stále značný vliv na dění ve třídě. Třída v tomto období nebývá příliš soudržná, rozpadá se spíše na dvojice či menší skupinky (Čapek, 2010, s. 20–23).

3.3.4 RODIČE

Ač nejsou přímými účastníky třídního klimatu, je jejich vliv v něm také znatelný. Spolu se svým dítětem většinou prožívá jeho školní docházku, v ideálním případě se školou komunikuje, vznáší své názory a připomínky.

Rodiče většinou od školy vyžadují, či zkrátka předpokládají, že s dětmi bude zacházeno rovnocenně, bez nadržování, že žákům bude učitel nápomocný a bude je ve vzdělávání podporovat. Zároveň jsou kladeny požadavky na učitelovu emoční stránku a zájem o neformální spolupráci s rodiči (Petlák, 2006, cit. podle Čapek, 2010, s. 24).

Jejich nároky či jiné chování mohou třídní klima ovlivňovat i negativně, např. pokud své dítě kvůli ambicím do něj vkládaných zbytečně přetěžují, nebo pokud o učiteli či škole špatně mluví před svým dítětem. Zároveň mohou ovlivňovat i vztahy

ve třídě, kdy na prvním stupni se většinou děti rodičům svěřují a neví si rady samy a rodič mnohdy nesprávně poradí svému dítěti, což může vést ke zhoršení vztahů i jeho pozice ve třídě. Mohou mu dokonce radit, s kým se mají kamarádit a s kým ne. Tak mohou v dítěti vyvolat silný pocit viny, pokud se nebaví s tím „správným“ spolužákem. Dalším významným aspektem jsou samozřejmě problémy v rodině, které zhoršují žákův prospěch, snižují pozornost a školní angažovanost. V chování a školní práci se silně promítá žákova výchova.

Učitel si může rodiče na svou stranu získat, pokud bude profesionální, bude s nimi vhodně komunikovat (nejen na rodičovských schůzkách, ale i mimo ně formou zápisů do sešitu, zpráv o probrané látce, diplomy atp.) a bude optimistický, vstřícný s pozitivním postojem.

3.4 PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

Nejčastěji používaným a také prakticky jediným tříděním přístupů ke zkoumání klimatu je následující dělení podle Mareše a Křivohlavého (1995, s. 144–146)²³.

3.4.1 SOCIOMETRICKÝ PŘÍSTUP

V tomto přístupu školní třída představuje sociální skupinu bez participace učitele. „Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (SORAD)²⁴“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 144)

SORAD

Tento dotazník je určen zejména pro diagnostiku školních tříd nebo jiných malých skupin. Předpokládá znalosti z psychologie osobnosti, dovednost zadávat a vyhodnocovat SORAD a také etické nakládání se získanými výsledky (např. dobrovolnost účasti, zodpovědná prezentace výsledků, ochrana dokumentace v souladu se zákonem 101/2000 Sb.).

SORAD probíhá následujícím způsobem; každý žák ve skupině hodnotí vliv všech ostatních žáků na stupnici od 1 do 5. Poté stejným postupem hodnotí oblibu ostatních.

²³ toto třídění je použito rovněž v Čapkově publikaci Třídní klima a školní klima (2010)

²⁴ představitelem tohoto přístupu je Sociometricko-ratingový dotazník VI. Hrabala (2005), st. IPPP ČR Praha, ISBN 80-86856-09-7

Nakonec by měl své číselné hodnocení doplnit o slovní odůvodnění svých sympatií nebo antipatií k ostatním žákům. Výchozí údaje tedy jsou hodnocení vlivu, sympatií a volné slovní charakteristiky jednotlivých žáků. SORAD přináší výsledky týkající se nezávisle proměnných, jako soudržnosti třídy, stavu emocionální atmosféry ve třídě, integrovanosti třídy, dále pak informace o struktuře třídní skupiny, zda obsahuje nějaké podskupiny atp. Další zjištění je popularita jednotlivých žáků neboli jejich sociometrická pozice ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost, výkonnost jednotlivců i třídy jako celku.

L-J sociometrická technika

Tato metoda byla nazvána podle iniciál příjmení jejích autorů Nicholase J. Longa a Evelyn Jamesové. Byla vytvořena v roce 1960. V Čechách uvedl tuto metodu v činnost prof. Jiří V. Musil, který ji jednak obhájil a jednak provedl první výzkumy pomocí této metody na našem území. Tato technika se snaží o vyšší exaktnost a zavedení stabilních kritérií, než měly techniky předcházející. Liší se také tím, že počet výběrů je omezený na maximálně a minimálně tři. Při konstrukci L-J sociometrického testu by se měl zadávající řídit i dalšími doporučeními. Např. by měl žákům sdělit, že mohou vybírat jen v rámci skupiny, tedy v rámci své třídy. Žák vybírá tři nejpozitivnější volby a seřadí je podle intenzity, a tři negativní, které rovněž seřadí. Toto šetření může, ale nemusí, mít za cíl programované zásahy do struktury zkoumané skupiny (např. přesazení žáků).

Metoda byla použita v praktické části diplomové práce, její konkrétní forma je k nahlédnutí v příloze č. 1.

3.4.2 INTERAKČNÍ PŘÍSTUP

V tomto přístupu je zkoumána jak školní třída, tak učitel. Metodou pro tento přístup je standardizované pozorování, dříve formou zápisků, dnes také formou audiovizuální nahrávky a následný rozbor a popis získaných materiálů (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 145).

Je pozorována interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučování. Představitelem tohoto přístupu je N. A. Flanders, jenž se zaměřil především na učitele kvůli jeho vlivu na žáky. Popisuje deset kategorií, které užil při svém výzkumu:

Řeč učitele

Nepřímý vliv:

Konstruktivní objasňování pocitů

Snaha podpořit žáky

Snaha vysvětlit, rozvést či užít nápady navržené žáky

Pokládání otázek

Přímý vliv:

Poučení žáků

Vedení třídy

Kritika nebo Hodnocení

Řeč žáků

Odpovídání na učitelovy otázky

Iniciace žáka v řeči

Klid nebo nepořádek ve třídě

Flanders použil matice, které ukazovaly míru jednotlivých hodnot. Pozorovatel by měl zaznamenat chování učitele do matic každé tři vteřiny (Flanders, 1961, s. 174).

3.4.3 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP

Zkoumaným objektem je opět třída i její učitel. Přístup se zaměřuje na spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Metodou může být např. posuzovací škála CLI. Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, jejich sociální podpora a žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývá výkonnost celé třídy i jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu a žakovské připisování příčin v případě úspěchu nebo neúspěchu. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 145). Práce v malých skupinách byla prokázána jako pozitivní pro tvorbu třídního klimatu, ale nebyla prokázána její větší efektivita než u výuky celé třídy dohromady (Abrami, 1996).

3.4.4 VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP

Oproti jiným přístupům je zde rozdíl v objektu zkoumání – je jím žák jako osobnost a školní třída jako prostředí, jenž ji pomáhá utvářet. Zajímá se o ontogenezi v prepubertálním a pubertálním období, zejména v 5. až 8. ročníku. K tomuto výzkumu se používá rozmanité spektrum metod. Nezávisle proměnnou je učitelův přístup k žákům (vedení třídy, způsob hodnocení, prostor pro žákovu autoregulaci atd.). Závisle proměnná je většinou školní neúspěšnost, nezájem o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, snížené sebepojetí, naučená bezmoc a zhoršené mentální.

3.4.5 ORGANIZAČNĚ-SOCIOLOGICKÝ PŘÍSTUP

Zde je zkoumaným objektem třída jako organizační jednotka a učitel jako její řídicí pracovník. Jde o metodu pozorování, v níž vnější pozorovatel vnímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty při plnění úkolů. Nezávisle proměnnou bývá rozsah používaných vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky a prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (tzv. laterální, postranní komunikace). K této komunikaci většinou nejsou vytvářeny podmínky, což může být i na škodu, neboť to vede k nedostatku pochopení mezi žáky, komplikuje se rozhodování a plánování při společné práci. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku a přírůstek žákovských výkonů v konkrétních předmětech.

3.4.6 ŠKOLNĚ-ETNOGRAFICKÝ PŘÍSTUP

Přístup je zaměřen na zkoumání školní třídy, všech učitelů a celý přirozený život školy. Klade důraz na to, jak klima funguje, jak jej vnímají a popisují jeho aktéři. Diagnostická metoda užívaná v tomto přístupu je dlouhodobé zúčastněné pozorování v řádech měsíců až roků. Badatel vede rozhovory s jednotlivými činiteli podílejícími se na klimatu, poté tyto rozhovory analyzuje. Výzkum nemá dopředu známé závisle nebo nezávisle proměnné (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 144–146).

3.4.7 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝ A ENVIRONMENTÁLNÍ PŘÍSTUP

Jak název napovídá, objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení, proto jsou předmětem zkoumání žáci i všichni vyučující působící ve třídě. Metodou zkoumání jsou posuzovací škály, kde jak učitelé, tak žáci hodnotí klima třídy ze svého subjektivního

hlediska. Nezávisle proměnné shrnuje Mareš a Křivohlavý (1995) do tří skupin dle dělení R. H. Moos²⁵ (1974): vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje a udržování i měnění daného systému. Mezi vzájemné vztahy řadí Moos aktivitu žáka, přátelství mezi žáky, jejich vzájemnou pomoc a spolupráci a dále podporu ze strany učitele v rámci vyučování. V možnosti osobního rozvoje či orientaci na cíl se jeho výzkum soustředí na úkolové zaměření a soutěživost ve vyučování. V dimenzi udržování a změn v systému klade důraz na pořádek, organizovanost, jasnost pravidel, učitelovu kontrolu a inovaci. Jeho dotazník je rovněž zajímavý pro posuzování jednotlivých výpovědí (položek), kdy žák má pouze dvě možnosti – ano, ne.²⁶

Závisle proměnnými jsou obvykle školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. Dalšími představiteli tohoto přístupu jsou třeba H. J. Walberg a jeho „Dotazník třídního klimatu“, který zkoumá strukturální a afektivní dimenze klimatu ve třídě, nebo G. J. Anderson a „Dotazník k učebnímu prostředí“, který se zaměřuje na pocit sounáležitosti ve třídě, rozmanitost, formální chování, vyučovací tempo apod. Dalším představitelem je H. Dreesmann, jehož „Dotazník k vyučovacímu klimatu“ se soustředí na učitelovu vřelost, podporování zodpovědnosti u žáků, individuální a sociální vztahy, kamarádství a konkurenci (Grecmanová, 2002).

3.5 METODY ZKOUMÁNÍ

Schopnost najít nejvhodnější nástroj k uchopení problému je významným předpokladem k úspěšné realizaci výzkumu. Slovo metoda vychází z latinského *metodos*, což v překladu znamená „touto cestou“. Metoda, kterou badatel využije, se odvíjí od stanoveného cíle výzkumu. Maršálová (1978, s. 17) předkládá pojetí v nejširším slova smyslu, tedy jako „cestu nebo spjatost postupů, jimiž se buduje výzkumný systém. V konkrétnější podobě by se pak výzkumná metoda mohla definovat jako soustava kroků, úkonů, opírajících se o určitý pojmový aparát a pravidla, která umožňují jít v procesu poznání od už známého k ještě neznámému.“ Toto tvrzení je v souladu s tvrzením

²⁵ R. H. Moos prováděl dotazníkové šetření pomocí svého dotazníku „Škála prostředí třídy“

²⁶ Dalším představitelem tohoto typu dotazníkového šetření je R. Bessoth a jeho dotazník „Instrument vyučovacího klimatu“. Bessoth považuje posuzování na víceúrovňové škále pro žáky obtížnější, protože mnozí z nich nejsou ještě schopni rozlišit drobné sémantické rozdíly (Bessoth, 1989).

B. F. Andersona (Maršálová, 1978, cit. podle Pelikán, 2011, s. 91–92). V této práci uvedeme metody nejčastěji využívané ve školním prostředí.

3.5.1 POZOROVÁNÍ

Pozorování je metoda opírající se o zkoumání určitých jevů, situací, chování jednotlivců i skupin a jejich vzájemné interakce. Je i v běžném životě jednou z forem pro získávání informací a tvorby zkušeností. Může jít rovněž o pozorování bezděčné, kdy např. učitel mnohdy získá dojem na žáka z jeho chování v určité situaci. Jindy může pozorování použít záměrně právě k získání určitých informací.

U řízeného pozorování je stanoveno několik zásad, kterými se musí badatel řídit. Musí mít přesně vymezený cíl a objekt pozorování, dále jsou vymezeny i pozorované jevy a nejlépe jsou také rozčleněny na zaznamatelné segmenty. O pozorování by měl být veden záznam, který lze provést co nejjednodušším způsobem. V poslední řadě by pak měl badatel řádně postupovat při analýze a zpracování dat.

Při pozorování je největším úskalím otázka objektivity, kdy se badatel při vši snaze stejně nemůže ubránit subjektivnímu vnímání a zpracování informací. Jednou z cest jak zvýšit objektivní pozorování je hledání standardních postupů řízeného pozorování (Pelikán, 2011, s. 208 – 209). Stejně tak subjektivita figuruje i na druhé straně, tedy na straně pozorovaných osob, které se mohou navenek projevat odlišně od svých pocitů či postojů, což zůstává před pozorovatelem skryto. Další nevýhodou užití formy pozorování při zkoumání klimatu je, že klima je charakterizováno jako dlouhodobý jev, čili při krátkodobém pozorování se badatel dopouští zobecňování aktuálních jevů, jakými může být atmosféra třídy, či momentální sociální klima. (Čapek, 2010, s. 101)

Standardizované pozorování

Standardizované pozorování je jinak také označováno jako formální, což značí jeho vysokou míru formalizace. Při standardizovaném pozorování jsou přesně vypočítány a definovány elementární jevy, které budou předmětem zkoumání. Dále jsou určeny třídy hodnot, do kterých jsou tyto jevy klasifikovány. Rovněž by mělo být definováno, jak často, zdali vůbec opakovaně, bude pozorování probíhat. Výsledky, které standardizované pozorování přináší, by měly být srovnatelné s výsledky jiných pozorovatelů. Jedná se tedy

převážně o metodu kvantitativní. Jak bylo výše uvedeno, představitelem tohoto způsobu pozorování je např. N. A. Flanders a jeho metoda interakční analýzy.

Nestandardizované pozorování

Naopak nestandardizované pozorování je typické pro nízký až nulový stupeň formalizace nástrojů sběru dat. Většinou u něj bývá určen pouze jeho cíl. V průběhu tohoto pozorování je možné upravit volbu sledovaných jevů, eventuálně i upravit navrženou hypotézu. Tato metoda se uplatňuje především v přípravné fázi výzkumu, kdy ještě hypotézy a proměnné pro výzkum nejsou zcela patrné.

Polostandardizované pozorování

Střední cestou mezi výše uvedenými je pozorování polostandardizované, kde určité jevy jsou zaznamenány formalizovaně a jiné aspekty výzkumu jsou zaznamenány nestandardizovaně.

Zúčastněné pozorování

V tomto případě je badatel na určitou dobu součástí zkoumané třídy. Pozorování může začít až po navázání kontaktu a integraci do skupiny, což je krok časově mnohdy velmi náročný. Pozorovatel se tak stává aktivním členem skupiny. Jedná se o výzkum kvalitativní, jeho výsledkem je obsáhlé množství rozličných materiálů. Při tomto výzkumu by měl badatel odhalit i vnitřní perspektivu účastníků, často proto bývá doplněn o další metody, jako je nestandardizovaný rozhovor. Tato metoda se ve školním prostředí využívá zřídka, neboť je časově náročná a rovněž se jedná o dospělého jedince snažícího se začlenit do převážně dětského kolektivu. Lépe by se hodilo tuto metodu využít při zkoumání školního, nikoliv třídního, klimatu, kde je možnost zkoumat např. sociální klima školního pedagogického sboru.

Nezúčastněné pozorování

Nezúčastněné pozorování probíhá většinou pomocí záznamového archu a ve školním prostředí se s ním setkáme rozhodně častěji než s tím zúčastněným. Řadí se jak ke kvalitativnímu, tak i kvantitativnímu výzkumu. Při užívání této metody je třeba mj. vybrat si vhodné místo. Nezúčastněné pozorování je zároveň pozorováním

standardizovaným nebo nestandardizovaným. Pozorovatel by neměl v průběhu pozorování nikterak zasahovat, tím narušuje validitu jednotlivých jevů.

Zjevné pozorování

Jak název napovídá, pozorování v tomto případě vědí, že jsou pozorováni. Výhodou tohoto typu je, že můžeme vytvořit záznam (písemný, auditivní, audiovizuální) a později jej zpracovávat. Naopak nevýhodou tohoto pozorování je, že se jedinci nemusí chovat zcela přirozeně. Proto je lepší pozorování opakovat, aby došlo k přirozenému a otevřenému jednání.

Skryté pozorování

Skryté pozorování je rovněž označováno jako utajené, pozorovatel se zúčastňuje dění ve skupině, ale snaží se svou roli utajit. Nelze tak přímo pořizovat záznamy, a tak hrozí zapomenutí nebo zkreslení některých jevů. Na druhou stranu zde panuje větší otevřenost sociálního prostředí než u předchozího typu. Skryté pozorování se ve školním prostředí také příliš neuplatní (DeWalt et al., 1998)

3.5.2 ROZHOVOR

Rozhovor neboli interview se opírá o ústní odpovědi respondenta. Někteří autoři²⁷ uvádějí rozdíl mezi „rozhovorem, který je volnou formou komunikace (včetně komunikací mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou), a interview, pro něž je charakteristické, že je předem připraveným, strukturovaným postupem, opírajícím se o soubor promyšlených otázek“ (Pelikán, 2011, s. 117). Pelikán (2011) se shoduje s tvrzením jiných autorů (uvádí př. K. Štorkán, Umění interview, 1985), že pojmy rozhovor a interview jsou synonyma. V poslední době autoři²⁸ používají pro specifikaci rozhovorů slova „strukturovaný“, „polostrukturovaný“ a „nestrukturovaný“.

Nestrukturovaný, jinak též volný, rozhovor je nám znám z každodenní komunikace. Jeho téma se často mění na základě volných asociací jeho aktérů. Lze jej využít i ve výzkumu, kde je jeho smyslem navázání kontaktu výzkumníka se zkoumanou osobou, její hlubší poznání a neformální zjištění informací jinou metodou nedostupných. I na tento

²⁷ viz. MARŠÁLOVÁ, Libuša a Oldřich MIKŠÍK, 1990, Metodológia a metódy psychologického výskumu 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 423 s. ISBN 8008000198. (s. 269 - 270)

²⁸ např. Čapek, 2010, s. 84

způsob rozhovoru se však vztahuje zákon o ochraně osobních údajů. Volný rozhovor může mít též charakter orientační, kde nejde pouze o informace týkající se respondenta, ale napomáhá badateli také v tom, aby si utřídil, jak je zkoumaný problém vnímán potenciálními respondenty. Je to velmi funkční způsob, jak získat předběžné informace k sestavení dotazníku pro budoucí výzkum. Dalším typem volného rozhovoru je doplňující. Ten dle názvu doplňuje chybějící informace z předcházejícího výzkumu, popřípadě je prohlubuje. Může též pomoci pochopení jednotlivých reakcí respondenta.

Strukturovaný rozhovor má jinou funkci a liší se tedy i způsob jeho realizace. Jeho smyslem je získání odpovědí na předem stanovené otázky. Od diagnostického rozhovoru se liší tím, že se netýká konkrétního jedince, ale celého souboru respondentů.

Další často používanou variantou je polostrukturovaný rozhovor, kdy nejprve se zkoumanou osobou navážeme nezávazný dialog, jehož cílem je získat důvěru respondenta a vytvořit atmosféru otevřenosti. Poté přecházíme k rozhovoru strukturovanému. Tento motivační začátek je důležitý pro validitu výpovědí respondenta.

Tato metoda klade velké nároky na výzkumníka, především je důležité vytvoření optimální atmosféry k rozhovoru, jak je řečeno výše, jinak se může respondent stáhnout a nemusí nadále spolupracovat. Nelze však rovněž vytvořit příliš odlehčenou atmosféru, neboť to zavdává dotazovanému podnět k frivolnějším výpovědím, na které se není třeba příliš soustředit. Otázky rovněž nemohou být nahodilé, i pro jejich vytvoření platí určitá pravidla. Otázky by měly být jednak v každém případě jednoduché a respondentovi srozumitelné, jednak by měly být stále pro všechny rozhovory použité s určitým souborem respondentů a jednak by na sebe měly navazovat a utvářet řetězec, který je zpravidla ve tvaru trychtýře²⁹. Otázky by naopak neměly být návodné, tedy takové, které naznačují očekávanou výpověď (např.: „Cítíš se ve škole dobře?“, vhodnější je použít otázku: „Jak se ve škole cítíš?“). Rozhovor se také nesmí nikdy změnit ve výslech. Pokud se dotazovaný odchyluje v odpovědích od baterie připravených otázek, měl by výzkumník trpělivě vyslechnout, co chce dotazovaný říci. Pokud se totiž bude násilně vracet ke svým otázkám, získá druhá strana pocit nezájmu o její osobu a může se uzavřít.

²⁹ Trychtýř může být dle záměru badatele buďto otevřený, kdy začíná u zcela konkrétních a věcných otázek a postupuje k obecným problémům, nebo uzavřený, kde je postup opačný.

Problémem dle Pelikána (2011) může rovněž být i záznam rozhovoru. Jakmile totiž respondent zjistí, že jsou jeho výpovědi zaznamenávány (ať už písemně, nebo nahráváním), začne se stylizovat, nebo dokonce nebude chtít v rozhovoru ani pokračovat. Problém stylizace spočívá v tom, že respondent, zvláště pokud se jedná o dítě, začne užívat jinou formu jazyka, než je pro něj běžné, a i jeho postoje se mohou poněkud změnit. Pelikán (2011) rovněž navrhuje několik řešení tohoto problému, např. že záznam provádí jiná osoba, než která rozhovor vede, nebo že je záznam proveden až po skončení rozhovoru, anebo dokonce že svůj záznam provede pomocí skrytých technických prostředků, což, jak sám Pelikán uznává, je do velké míry neetické. (Pelikán, 2011, s. 117–124)

3.5.3 DOTAZNÍKY

Dotazník je nejčastěji používanou formou v pedagogických výzkumech. Na rozdíl od jiných technik je používána písemná odpověď na položené otázky. Je buďto možné volit otázky, na které dotazovaný odpovídá pouze „ano“, „ne“, případně „nevím“, či lze použít otázek, k nimž je přiřazena sada možných odpovědí, ze kterých si dotazovaný vybírá pro něj nejpřiléhavější alternativu, anebo je zde možnost „inventáře“, který má formu výpovědi, se kterou dotazovaný buďto souhlasí, nebo nesouhlasí.

Nespornou výhodou dotazníku je jeho administrace. Lze jím oslovit velký počet respondentů, kteří k tomu navíc (na rozdíl od rozhovoru) zodpovídají všichni stejné otázky, u nichž jsou odpovědi většinou definované.

Negativem dotazníku mohou být právě výše zmíněné definované odpovědi, které respondentovi omezují možnost vlastního vyjádření. Je možné, že je tak nucen zvolit variantu, kterou by nezvolil, pokud by měl možnost k volné odpovědi. I ta se v dotaznících využívá, je však problém s její následnou kvantifikací vzhledem k variabilitě. Další nevýhoda spočívá v možnosti, že dotazovaný odhadne výzkumníkův záměr a svou odpověď mu přizpůsobí – tedy odpovídá tak, jak si myslí, že je od něj očekáváno. Při delších dotaznících může respondent ztratit motivaci ke svědomitému vyplňování a začne dotazník vyplňovat náhodně či bez většího rozmyšlení. Tím rapidně klesá validita jeho výpovědí.

Stejně jako u rozhovoru by měl badatel dbát na specifika tvorby dotazníkových otázek. V mnohém jsou tyto nároky na dotazníkové otázky rozhovoru podobné, např. opět by formulace otázky měla být jasná a neutrální. Stejně tak by žádná z alternativních odpovědí neměla respondenta na první pohled odpuzovat, nebo mu naopak připadat hned jako optimální.

Otázky mohou být uzavřené, kde si respondent musí vybrat jednu z nabízených odpovědí, polouzavřené, kde je rovněž nabízena baterie odpovědí, ale zároveň je respondentovi ponechána možnost volby vlastní odpovědi (nebo možnost vysvětlení, proč si vybral právě tu kterou odpověď), a otázky otevřené, které ponechávají respondentovi volnost pro samostatné vyjádření.

U dotazníků bývá problém s návratností, čili ne všechny rozdané dotazníky se badateli vrátí. Průměrně se počítá s 50–60% návratností. Pokud je dotazník vyplňován prezenčně, tedy za přítomnosti zadávajícího, je návratnost samozřejmě vyšší. Ovšem zde se opět objevuje problém se snížením validity výpovědí, ke kterému může dojít při přítomnosti osoby do výzkumu zaangažované. Validita se ještě sníží, pokud dotazník zadává přímo třídní učitel nebo jiná osoba, se kterou respondent přichází běžně do styku.

Dotazník MCI

Jednou z metod, které mohou pomoci při poznávání klimatu třídy, je dotazník Naše třída³⁰ (z angl. My Class Inventory), jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Tento dotazník je určen pro žáky třetích až šestých tříd ZŠ. Českou verzi připravil a i použil J. Lašek (1988). Dotazník posuzuje klima podle pěti hledisek, jež každé má pět proměnných. Zkoumanými hledisky jsou: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy.

První hledisko (tvoří jej otázky č. 1, 6, 11, 16 a 21) zjišťuje vztah žáků k jejich třídě, míru spokojenosti a pohody.

Druhé hledisko, tedy třenice ve třídě (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22) zjišťuje komplikace ve třídě, míru napětí, sporů a rvaček.

³⁰ dotazník Naše třída viz příloha č. 2

Soutěživostí ve třídě se zjišťují konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah o vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).

Hledisko obtížnosti učení zjišťuje, jak žáci prožívají nároky školy na ně, kolik se jim zdá učení namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)

Posledním hlediskem se zjišťují přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Dotazník CES

V podstatě navazující formou dotazníku na předchozí, je dotazník CES (z angl. Classroom Environment Scale) používaný převážně na druhém stupni. Pro použití v našich poměrech jej upravil Lašek, Mareš a Skalská (1998), jeho název je Dotazník sociálního klimatu školní třídy³¹. Původní verzi tohoto dotazníku zpracovali E. J. Trickett a R. H. Moos (1973). Tato verze obsahovala 242 položek, jež měřily 13 proměnných. Později byl nám známými autory B. J. Fraserem ve spolupráci s D. L. Fisherem zkrácen na 24 otázek se šesti proměnnými. Jako je tomu u předcházejícího dotazníku, ani zde nejdou položky jednotlivých proměnných v těsném sledu, ale střídají se s položkami proměnných jiných. V české verzi je pouze 23 otázek, jež měří následující proměnné: učitelova pomoc žákům (otázky č. 3, 9, 15 a 20), orientace žáků na úkoly (otázky č. 1, 4, 10, 16, 17), vztahy mezi žáky ve třídě (otázky č. 2, 5, 8, 14), zájem o průběh výuky (otázky č. 7, 12, 13, 21), klid a pořádek ve třídě (otázky č. 11, 19, 22) a jasnost pravidel (otázky č. 6, 18, 23).

Tento dotazník porovnává klima, jaké by si žáci ve třídě přáli mít (CES-P) a klima aktuálního stavu (CES-A).

Dotazník Klima školní třídy

Tento dotazník byl vytvořen J. Marešem a S. Ježkem (2012). Vychází z dotazníků zahraničních, jakými jsou např. výše uvedený dotazník MCI, či MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006) a WHIC (What Is Happening In this

³¹ Dotazník sociálního klimatu školní třídy viz příloha č. 3

Class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996) Podoba výsledného dotazníku je zachycena v tab. 1. Z tohoto dotazníku také vycházíme v praktické části, kde bylo využito především škál 1. (dobré vztahy ve třídě), 2. (spolupráce se spolužáky) a 3. (vnímaná opora od učitele). Celý dotazník je k nahlédnutí v příloze č. 4.

Tab. 1: Struktura výsledného dotazníku Klima školní třídy podle Mareše a Ježka (2012)

Název škály	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
2. spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
3. vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy.	5
4. rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
5. přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
7. dění o přestávkách – tato položka nebyla v původních dotaznících, přidali jsme ji sami	Na přestávky se žáci neteší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34
Volitelné proměnné		
8. možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědí na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
11. snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

3.5.4 POSUZOVACÍ ŠKÁLY

Kromě dělení posuzovacích škál (míněno stupnic) uvedeného v této práci existují i další klasifikace škál, např. podle J. P. Guilforda. Z důvodu využití v praktické části se ale tato práce zabývá dělením dle F. N. Kerlingera, který používá škál k měření postojů, a proto je označuje jako postojové. Obě klasifikace jsou zpracovány v díle J. Pelikána (2011).

Kerlinger (1972, s. 471–472) dělí postojové stupnice na tři typy; sumační posuzovací škály, zjevně rovno-intervalové škály a kumulační škály (neboli Guttmanovské)

Sumační postojové škály

Tato škála bývá též označována jako škála Likertova typu. Je souborem postojových položek, jež se pokládají za přibližně stejné co do postojové hodnoty. Jedinci na ně reagují formou souhlasu či nesouhlasu určité intenzity. Skóry položek takovéto škály se buďto sčítají, nebo průměrují, aby se získal jedincův postojový skór (Kerlinger, 1972, s. 472). Lze použít třípólového typu vyjádření (souhlasím – 1, nemohu se jednoznačně vyjádřit – 2, nesouhlasím – 3), ale také pětistupňového typu (souhlasím – 1, spíše souhlasím – 2, nemohu se rozhodnout – 3, spíše nesouhlasím – 4, nesouhlasím – 5, viz obr. č. 4). Nezodpovězené položky se počítají jako středová hodnota (Pelikán, 2011, s. 131 – 132). Při využití pětistupňové nebo dokonce sedmistupňové škály je samozřejmou výhodou větší rozptyl odpovědí.

„Promarním mnoho času, než se pustím do práce.“

0	1	2	3	4
vůbec nevystihuje	spíše nevystihuje	neutrální	spíše vystihuje	zcela vystihuje

Obr. č. 4: Ukázka Likertova typu škály

Zjevně rovno-intervalové škály

Mírně neobratný název F. N. Kerlingera je také nahrazován příznivější formou „škály zjevně stejných intervalů“. Ve své knize je Kerlinger a později i Pelikán označuje rovněž jako Thurstoneovy škály³². U této škály lze jako u předchozí přiřadit k jedincům postojové skóre, nebo je lze umístit podél kontinua souhlasu-nesouhlasu. Odlišné je to, že můžeme přiřadit „každé položce škálové hodnoty, která označuje sílu postoje souhlasné odpovědi k určité položce. Položky jsou uspořádány do jednoho souboru tak, že se položky od sebe liší škálovou hodnotou. Ta je určována škálovacím postupem. Položky jsou vybírány tak, aby mezi nimi v konečné škále (jak název napovídá) byly stejné intervaly“ (Pelikán, 2011, s. 132). Tato metoda je velmi pracná a složitá pro výzkumníka,

³² Louis L. Thurstone byl americký psycholog a výzkumník na poli měření inteligence a faktorové analýzy. Zasadil se o standardizaci IQ škály. Vyvinul také výše zmíněné Thurstoneovy škály, jež byly jedním z prvních dotazníkových postupů k měření postojů.

přibližme si nyní postup k vypracování škály podle Břicháčka (1978, s. 96).

1. Shromáždění výroků

Je vybráno velké množství osob (uvádí i několik set), aby se vyjádřily k té skutečnosti, ke které je škála vystavována. Soubor výroků je možné doplnit o výroky z literatury apod.

2. Utřídění výroků skupinou expertů

Výroky jsou řazeny od negativních k pozitivním. Snahou je roztřídit výroky do 7 až 11 kategorií. Je uváděn schválně lichý počet kategorií, aby bylo možno zařadit i výroky neutrální. Expertů by měl být rovněž vyšší počet, aby byl dostačující, uvádí se kolem 50 osob. Každý z nich by měl odhlédnout od osobních stanovisek a třídit soubor pokud možno objektivně. Vybrané kategorie jsou pak umístěny na jednodimenzionální škále a tvoří jediné kontinuum. Vzdálenosti mezi kategoriemi (viz výše) by měly být stejné.

3. Výpočet škálových hodnot pro jednotlivé znaky

Údaje seřazené od expertů se shrnou do tabulek a vypočte se škálová hodnota pro jednotlivé výroky. Dále se spočte medián³³ (je v tomto případě vhodnější než průměr, neboť není ovlivněn extrémními hodnotami). Hodnoty mediánu se vypočtou pro všechny výroky, také je možno srovnávat další podskupiny expertů (např. muži a ženy).

4. Výběr vhodných položek pro definitivní škálu

Nejprve jsou vyloučeny výroky, u kterých se rozchází mínění expertů, což většinou znamená víceznačnost výroku. Dále se hledají výroky, jejichž mediánové hodnoty leží na škále v přibližně stejných intervalech. Tím se vyloučí všechny ostatní výroky. Pokud je pro určitý bod škály k dispozici vícero výroků, mohou se buďto použít všechny, nebo je vybrán ten s nejmenší diferenciací v posudcích expertů.

5. Definitivní forma škály, která se předkládá pokusným osobám

První možností je, že se sestaví škála, která má 5—11 bodů se stejnými intervaly mezi sebou a každý z nich je popsán tím výrokem, který mu odpovídá. Instrukce pak je: „jestliže váš postoj nejlépe vyjadřuje výrok č. 1, pak zaškrtněte č. 1.“ K jednotlivým

³³ medián – hodnota v řadě seřazené dle velikosti, jež tuto řadu dělí přesně na poloviny (př. v řadě 1 až 9 je to hodnota 5)

bodům škály lze uvést i několik příkladů, tento způsob škály je velmi jednoduchý a nenáročný.

Výhodnější pro detailní studium postojů je zvolit si větší počet výroků 20—40 a předkládat je v náhodném pořadí. Pokusná osoba určuje, se kterým tvrzením souhlasí a se kterým ne. Známé škálovou hodnotu každého výroku, je tedy možno vyjádřit (mediánem) celkový postoj každé osoby, popř. průměrný postoj skupiny osob.

Konkrétní příklad lze nalézt u F. N. Kerlingera (1972, s. 473), jenž cituje práci L. Thurstonea a E. Chavea, 1929, „The Measurement of Attitude, Postoj k církvi (s. 61-63):

Mám za to, že církev je dnes největší institucí v Americe. (škálová hodnota: 0,2)

Věřím v náboženství, ale zřídka kdy jdu do kostela. (škálová hodnota: 5,4)

Myslím, že církev je překážkou náboženství, neboť se stále ještě spoléhá na kouzla, pověry a mýty. (škálová hodnota: 9,6)

Čím je škálová hodnota nižší, tím kladnější postoj k církvi představuje.“

Kumulační škály

Tato škála bývá rovněž označována jako Guttmanová či Guttmanova. Skládá se z poměrně malého souboru homogenních položek, které jsou jednorozměrné (nebo se to u nich alespoň předpokládá), tedy měří pouze jednu jedinou proměnnou. Škála se nazývá kumulační podle vzájemného vztahu jednotlivých položek a celkovými skóry jedinců.

Položky na sebe obsahově navazují a jsou řazeny buďto od nejobtížnějšího k nejjednoduššímu, nebo od nejobecnějšího k nejkonkrétnějšímu. Z toho vychází předpoklad, že odpoví-li respondent na předcházející otázku kladně, bude odpovídat kladně i na otázky následující.

Kerlinger (1972, s. 474) opět uvádí i jednoduchý příklad:

Čtyřem dětem jsou dány tyto příklady, v tomto pořadí:

a) $28 \div 7 = ?$

b) $8 \times 4 = ?$

c) $12 + 9 = ?$

	a)	b)	c)	celkový skór
první dítě	1	1	1	3

<i>druhé dítě</i>	0	1	1	2
<i>třetí dítě</i>	0	0	1	1
<i>čtvrté dítě</i>	0	0	0	0

(1 = správná, 0 = nesprávná)

Můžeme si povšimnout vztahu mezi sestavou odpovědí na položky a celkovými skóry. Je patrné, že známe-li žákův skór, dovedeme předpovědět jeho sestavu. Stejně tak je znalost odpovědí na těžší otázky prognostickou pro otázky lehčí. Tyto znaky jsou pro kumulační škály typické (Kerlinger, 1972, s. 474).

3.5.5 VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ KLIMATU

V praxi může výsledky zkoumání klimatu využít nejen výzkumník k teoretické činnosti, ale rovněž i učitel nebo ředitel školy. Zkoumáním klimatu se nám naskytá možnost jej uvidět z perspektivy žáků, tzn., můžeme si udělat představu o názoru žáků na současné klima, který může být mnohdy odlišný od dílčích dojmů dospělých (tedy učitelů, vedení školy nebo rodičů).

Zároveň se dá poměřit aktuální klima u různých vyučujících dané třídy, čili zda se u různých učitelů klima alespoň rámcově shoduje. Pokud dochází k neshodám, pak je třeba se inspirovat postupy učitelů, kteří ve třídě navozují příznivější klima než ostatní, či naopak napravit jednání učitelů, již vytváří negativnější klima.

3.6 DÍTĚ S EPILEPSIÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pokud se dítě s epilepsií vyvíjí intelektově přiměřeně svému věku, není žádný důvod pro jeho zařazení mezi žáky se speciálními potřebami. V současné době je většina dětí s epilepsií kompenzována pomocí farmakoterapie a navštěvuje klasické základní školy. V některých případech, zvláště pokud se jedná o děti se sdruženými problémy s chováním či psychickými problémy, může být zažádáno o službu pedagogického nebo osobního asistenta.

Pro sociální rozvoj dítěte je naopak vhodné co nejranější zařazení do školního kolektivu. Je to pro něj v podstatě oficiální vstup do společnosti. Jak je zmíněno v kapitole 1.4.1, ve věku od šesti let je pro dítě hlavní role žáka, rozvíjí se jeho kompetence i osobnost.

Prvním předpokladem úspěšného začlenění epileptického žáka do třídy je informování školy o jeho stavu. Pokud tak rodiče neučiní, porušují tím i zákon. Dle § 22 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou rodiče povinni informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání. Teorie je taková, že by pak škola měla být na příchod žáka s epilepsií připravena jak po stránce organizační, tak i ve smyslu znalostním, což je nárok kladený především na učitele, kteří budou žáka učit. Postoj ostatních spolužáků k epileptickému dítěti zvláště v prvních ročnících nižšího stupně školy učitel svými reakcemi zásadně ovlivňuje. Tento postoj pak hraje významnou roli v úrovni sebehodnocení žáka s epilepsií (Kršek et al., 2012, s. 15).

3.6.1 ROLE UČITELE VE VZTAHU K EPILEPTICKÉMU ŽÁKOVÍ

Pro třídního učitele je důležité hned od počátku školní docházky, aby komunikoval s rodiči žáka s epilepsií. Ti by měli učiteli poskytnout podrobnější informace o tom, jakou formou epilepsie dítě trpí, jak obvykle probíhá případný záchvat, na co by si měl pedagog dát pozor, tedy učitel by měl znát prevenci záchvatů, kterým činností by se měl žák vyhnout apod. Dále může pak pedagog zohlednit tyto informace při hodnocení žákovy školního výkonu. Mnoho dětí s epilepsií totiž zároveň trpí specifickými poruchami učení (Říčan, Krejčířová et al., 2006, s. 92 uvádí zhruba 1/2 z nich). Poruchy učení jsou způsobeny poškozením určité oblasti mozku, která zodpovídá za rozvoj daných dovedností. Např. pokud je epilepsie lokalizována v oblasti temporálního laloku, může se pojít s dyslexií (Vagnerová, 2005, s. 60).

Nezbytností pro učitele je rovněž znalost první pomoci, jež může být také pro daného žáka specifická. Zároveň by měl učitel promluvit i s rodiči ostatních dětí, informovanost je v tomto případě klíčem k úspěchu. Pokud se nevyskytují během školního roku žádné záchvaty, nebo mělo dítě záchvat v soukromí, není nutností, aby rodiče informovali děti ve třídě (Schöler, Schaudwet, 1999, s. 74).

Učitel by se měl vyvarovat hyperprotektivitě, tj. přehnané starostlivosti a péče o žáka s epilepsií, neboť ostatní žáci by takové projevy mohli chápat i jako nadřžování,

což by dítěti s epilepsií znesnadnilo sociální roli ve třídě. Také samotný žák by si mohl připadat méněcenný vůči ostatním spolužákům.

Může se také stát, že učitel je svědkem epileptického záchvatu náhodně, např. v případě, že rodiče školu dopředu neseznámili s tím, že dítě má epilepsii, nebo v případě, že jde o žákův první záchvat. Bylo by dobré, kdyby si každý učitel osvojil vhodný postup v takové situaci, neboť záchvat ve třídě může být traumatický pro všechny zúčastněné – učitele, spolužáky a žáka s epilepsií především. Učitel je tím, kdo toto trauma může značně zmírnit. Mluvíme-li o „velkých“ generalizovaných záchvatech³⁴, měl by učitel v první řadě zachovat rozvahu a klid, pokud možno jednat diskrétně. Měl by se snažit, aby se ostatní spolužáci neshromažďovali okolo dítěte. Pokud je to možné, měli by být žáci odvedeni na chodbu jiným pedagogem či spolehlivou osobou (př. asistentem pedagoga). Dojde-li k pomočení při epileptickém záchvatu, přikryje učitel dítě mikinou či jiným kusem oděvu, aby předešel nežádoucí pozornosti (je-li pomočování častější, může mít žák ve škole náhradní oblečení). Po záchvatu bývá dítě unavené, a tak by ho měl učitel nechat odpočinout popřípadě i vyspat, je-li třeba. V každém případě je nutné o záchvatu informovat rodiče (Kršek et al., 2012, s. 15—17). V tomto ohledu přinesl pozitivní výsledek výzkumu, který byl uveřejněn Brabcovou et al. (2015). Tento výzkum čítal 182 dětí a dospívajících s epilepsií, z nichž více než 95 % uvedlo, že jejich třídní učitel o jejich nemoci ví. Dalším pozitivním zjištěním bylo, že 83 % z dotazovaných důvěřuje svému učiteli, že by jim byl schopen pomoci při záchvatu.

K epilepsii a dalším chronickým onemocněním se pořádají odborná pedagogická zasedání, porady a školení, které může učitel navštívit, čímž získá větší sebedůvěru při práci s takovým žákem či při poskytnutí první pomoci.

3.6.2 ROLE SPOLUŽÁKŮ

Jak bylo řečeno výše, epilepsie nemusí pro žáka nutně znamenat znevýhodnění ve třídě a není třeba posilovat ani u něj ani u jeho spolužáků pocit výjimečnosti nebo odlišnosti tohoto žáka. Děti dokážou své reakce na záchvat skrývat podstatně hůře než dospělí, je proto třeba, aby žáci byli dobře informovaní (nejlépe dopředu) o tom, co se se spolužákem děje. Učitel by měl v tomto případě zachovat objektivitu a citlivost

³⁴ bližší popis první pomoci je obsažen v kapitole 1.3

podávaných informací. Pokud si učitel není jistý v interpretaci epilepsie dětem, existuje edukační DVD *Dobrodružství na rybách* od občanského sdružení EpiStop, které je vhodné pro výklad dětem na nižším stupni. Dále je možné uspořádat besedu s odborníkem nebo přednášku lékaře. Pokud otázky zůstávají bez odpovědí, vede to ke zkreslené interpretaci nemoci a následně k vyšší míře sociálního stigma³⁵ žáka s epilepsií.

Studie Brabcové et al. (2015) uvádí, že 75 % žáků s epilepsií má pocit, že se do kolektivu začleňují dobře. Pokud žák s epilepsií do kolektivu nezapadá, může to být výše zmíněnými specifickými poruchami učení a nebo ADHD, které způsobují žákovo vyčlenění z kolektivu.

3.6.3 ROLE ŽÁKA S EPILEPSIÍ

V důsledku své nemoci, pokud se projeví brzy nebo jsou záchvaty časté, mohou tyto děti trpět patologickými, tzv. primárními, změnami v mozku, např. změnou aktivační úrovně nebo inteligence. Sekundární změny v oblasti psychické i somatické jsou způsobeny účinky medikamentózní léčby a projevují se třeba jako únava, apatie, anebo naopak zvýšená dráždivost a výkyvy emočního ladění. Léčba však stále pozitivními výsledky převažuje tyto postranní účinky.

Do sociálních důsledků epilepsie můžeme zařadit již zmíněnou míru stigmatizace, neboť se jedná o onemocnění poměrně nápadné. Může vzbudit odmítavé reakce okolí, nedůvěru nebo ovlivnit postoj vůči žákovi s epilepsií. Nemocným pak bývají přisuzovány různé negativní vlastnosti a tyto předsudky ovlivní všeobecné mínění okolí, zvláště pokud se jedná o děti na prvním stupni. Negativní postoj okolí je epileptickým dítětem většinou chápán jako sociální diskriminace, což může vést k zátěži jedince (např. úzkost a strach ze záchvatu na veřejnosti, pocit méněcennosti), nebo dokonce k jeho neurotizaci. Vzhledem k pramalé kontrole nemocného nad jednotlivými záchvaty může epilepsie přispět k úzkosti a vzniku deprese, což negativně ovlivní styl života jedince, který pak raději dá přednost izolaci (Vágnerová, 1997, s. 88).

V psychické rovině nebývají projevy epilepsie příliš markantní, nemocní mají většinou normální inteligenci a výraznější porucha rozumových schopností je spíše výjimkou. Někdy může epilepsie nepříznivě ovlivnit funkci paměti a pozornosti. Může jít

³⁵ sociální stigma – výraz odlišnosti s negativním sociálním dopadem, vzniká pod vlivem vnějšího okolí

o poruchu vstřípivosti a vybavení, která souvisí s celkovou rigiditou a větší unavitelností žáků s epilepsií. S těmito potížemi někdy souvisí menší pružnost myšlení, jeho ulpívání a celkové zpomalení, potíže při zvládnání nových situací, nedostatky v plynulosti myšlenkových operací a nižší spontaneita.

Typický osobnostní profil člověka s epilepsií neexistuje vzhledem k rozmanitosti forem tohoto onemocnění. Epilepsie však může být podnětem pro vznik odchylky, která se může v oblasti prožívání projevit sklonem k extrémním variantám, jako je tendence k inhibici emocionálních projevů, zvýšená dráždivost a s tím spojená impulzivita a labilita.

Epilepsie díky medikamentům nemívá tak bouřlivý průběh jako dříve, pokud je léčená, nevede k devastaci osobnosti nemocného, avšak stále přetrvává určitá citlivost na vnější podněty (Vágnerová, 1997, s. 88). Pro epileptické dítě je nástup do školy náročnější právě kvůli zmíněným obtížím. Jelikož se každá forma epilepsie projevuje specificky, není možné vytvořit obecná doporučení pro zacházení se třídou navštěvovanou žákem s epilepsií. Epilepsie je jedním z nejčastějších neurologických onemocnění, přitom zůstává v České republice stále jedním z nejvíce sociálně diskriminujících. Dle Brabcové (2013) se klade ve světě na pedagogicko-psychologické aspekty epilepsie větší důraz nežli v našich podmínkách (Brabcová, 2013).

Zkoumání klimatu je také možno využít při změně vyučovacích procesů, postupů, metod. Zkrátka pokud se nějakým způsobem změní koncepce výuky, lze výzkum klimatu použít k posouzení předchozí koncepce s novou. Někdy jsou rovněž díky výzkumu klimatu odhaleny problémy, které je možné vymýtit vhodnou intervencí. V takových případech můžeme porovnávat výsledky výzkumů před a po intervenci do klimatu, a tím si ověřit její účinnost.

Rovněž lze výzkumem zjišťovat, zda jsou v korelaci proměnné jako klima a prospěch nebo klima a vztahy mezi žáky.

Ve spojení s dodatečnými informacemi můžeme dále uvažovat i o možnostech, jako je porovnávání pohledu žáků a učitele. Tyto pohledy by se měly alespoň rámcově shodovat vzhledem k tomu, že jak učitel, tak žáci se podílejí na spolutvorbě klimatu. Dále je možné zařadit porovnání pohledu různých skupin žáků v téže třídě, ať už budou skupiny děleny podle pohlaví, podle celkového prospěchu, podle chování, podle zájmu o daný

předmět, podle kulturního či etnického původu, podle míry handicapu, podle citlivosti na daného učitele atd. Jednou z forem je i výzkum, kterým se zabývá tato diplomová práce, čili zaměření se na třídy, které obsahují žáka s určitými speciálními vzdělávacími potřebami (zde konkrétně epilepsie) v porovnání se třídami, kde takový žák není, a na vliv handicapu na klima třídy ve vztahu k běžným třídám. Také je možné pozorovat aktuální stav klimatu a porovnávat jej s přáním žáků, k čemuž byl např. vytvořen výše zmíněný dotazník CES. I u tohoto výzkumu by bylo příznivé zjistit, že se přání žáků alespoň rámcově shodují s realitou. Pokud ne, může učitel pomocí dotazníku zjistit, ve kterých složkách klimatu je aktuální stav výrazně horší než stav preferovaný a případně jej potřebnými kroky zlepšit. (Mareš, Ježek, 2012, s. 11).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

V rámci této diplomové práce, realizované v souvislosti s projektem Dítě s epilepsií v prostředí školy: vývoj adekvátního strukturního modelu podpořeným Grantovou agenturou České republiky, byla zvolena koncepce kvantitativního výzkumu, která napomáhá k rozsáhlému sběru dat v relativně krátkém čase. Sběr dat probíhal v běžných školách v Plzeňském, Karlovarském a Jihočeském kraji.

4.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaké je klima ve třídách navštěvovaných žákem s epilepsií z jeho pohledu a z pohledu spolužáků. Tento cíl lze rozložit na několik dílčích:

1. Zjistit, jaké je celkové klima školních tříd navštěvovaných žáky s epilepsií a zda se liší od tříd, které žák s epilepsií nenavštěvuje.
2. Zjistit, zda žák s epilepsií vnímá dobré vztahy a spolupráci ve třídě jinak než jeho spolužáci, a prozkoumat, s čím může případné odlišné vnímání souviset.
3. Zjistit, zda míra stigmatizace ovlivňuje dobré vztahy a spolupráci ve třídě navštěvované žákem s epilepsií.

4.2 STANOVENÉ HYPOTÉZY

Na základě výše uvedených cílů byly stanoveny hypotézy, jež jsme se pokusili potvrdit či vyvrátit pomocí výsledků dotazníkového šetření.

H1: Klima školních tříd navštěvovaných žákem s epilepsií se ve sledovaných škálách neliší z hlediska rozdělení dat od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

H2: Žáci s epilepsií ve škálách *Dobré vztahy se spolužáky* a *Spolupráce se spolužáky* hodnotí klima školní třídy v průměru signifikantně méně pozitivně, než je průměr třídy.

H3: Rozdíl mezi hodnocením klimatu ze strany žáka s epilepsií a spolužáků ve škálách *Dobré vztahy se spolužáky* a *Spolupráce se spolužáky* signifikantně závisí na sociometrické pozici žáka s epilepsií (čím horší pozice, tím negativnější hodnocení klimatu ve srovnání se spolužáky).

H4: Rozdíl mezi hodnocením klimatu ze strany žáka s epilepsií a hodnocením spolužáků ve škálách *Dobré vztahy se spolužáky* a *Spolupráce se spolužáky* signifikantně závisí na průměrné míře stigmatizace související s epilepsií ve třídě (čím vyšší stigmatizace, tím negativější hodnocení klimatu ve srovnání se spolužáky).

4.3 METODA ANALÝZY DAT

Data získaná v rámci dotazníkového šetření v terénu byla ručně přepsána do programu Microsoft Office Excel a následně statisticky zpracována.

Konkrétními statistickými metodami využitými k výpočtu výsledků byl dvouvýběrový t-test³⁶ buď s rovností, nebo nerovností rozptylů, dále Pearsonův korelační koeficient³⁷ s příslušným testem nezávislosti a neparametrický Kolmogorův-Smirnovův test ke zjištění shody rozdělení.

Výsledky testování jsou udány pomocí p-hodnoty, již lze definovat jako nejnižší hodnotu, při níž na daných datech ještě zamítáme nulovou hypotézu. Můžeme tedy říci, že čím je p-hodnota nižší, tím tento test indikuje menší pravděpodobnost, že platí nulová hypotéza. Jako statisticky významné jsou typicky uvažovány výsledky s p-hodnotou menší než 0,05. Kromě p-hodnoty uvádíme rovněž porovnání příslušné testové statistiky s kritickou hodnotou nalezenou ve statistických tabulkách pro hladinu významnosti 0,05.

³⁶ dvouvýběrový t-test — slouží k porovnání střední hodnoty μ_1 jedné skupiny se střední hodnotou μ_2 jiné skupiny

³⁷ Pearsonův korelační koeficient — bezrozměrné číslo, které udává statistickou závislost mezi dvěma veličinami. Pro ověření byl stanoven i Spearmanův koeficient pořadové korelace mající stejnou interpretaci. Výsledky získané pomocí obou technik byly plně ekvivalentní, v souladu se zvyklostmi v oboru jsou zde dále prezentovány výsledky získané dle Pearsona. Diskuze o vhodnosti užití jednotlivých přístupů ke stanovení korelace je nad rámec této práce.

5 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE

5.1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Ke sběru dat byl využit standardizovaný dotazník Klima školní třídy podle Mareše a Ježka (2012), který měl sedm povinných škál a jednu volitelnou (konkrétně Snaha zalíbit se okolí). Celý dotazník včetně dalších volitelných škál je k nahlédnutí v příloze č. 4. V této diplomové práci byly k měření využity škály „Dobré vztahy se spolužáky“, „Spolupráce se spolužáky“ a „Vnímaná opora od učitele“.

5.2 MÍRA STIGMATIZACE VE TŘÍDĚ

Dalším využitým nástrojem byl standardizovaný dotazník míry stigmatizace v souvislosti s epilepsií (z angl. Stigma scale of epilepsy) s 23 položkami. Tento dotazník byl původně vytvořen Fernandesovou et al. (2007) a obsahoval 24 položek. Pro výzkum epilepsie v českých poměrech byl standardizován Brabcovou et al. (2018). Jedna otázka se týkala sexuálního života jedinců, což se s ohledem na věk respondentů nepovažovalo za relevantní. Jedná se také o položky, u kterých si respondenti vybírají ze škály 1-4, kde platí: 1 — vůbec ne, 2 — trochu, 3 — hodně, 4 — zcela. V případě nejasnosti či nevědomosti mohli žáci položku vynechat. Konkrétní podobu dotazníku lze nalézt v příloze č. 5.

5.3 SKÓRY OBLIBY A NEOBLIBY U SOCIOMETRICKÉ L-J METODY

L-J metoda, její vznik a vývoj v ČR je popsán v kapitole 2.4.1. Tato metoda užívá dimenzi oblība a neoblība. Signifikantně preferovaný žák „je ten, kdo dosahuje signifikantně vyšší skóre sociometrického statusu, než může být náhodně očekáváno“ (Musil, 2003, s. 144). Signifikantně odmítaný žák „je ten, kdo obdrží vážený skór větší než 12 v sociometrické proměnné nejméně preferovaných“ (Musil, 2003, s. 144).

Výběrové kritérium konkrétního formuláře bylo naformulováno podobným způsobem jako u původní formy, žáci si mohli zvolit max. 3 své nejoblíbenější spolužáky a 3 nejméně oblíbené. V tomto formuláři záleželo rovněž na pořadí jednotlivých výběrů (např. 1. místo — nejvíce oblíbený spolužák). Žáci byli také instruováni, že se jejich výběr musí vztahovat pouze na žáky z dané třídy. Pro zvýšení validity odpovědí bylo žákům

zdůrazněno, že údaje, které do formuláře vyplní, jsou důvěrné a nikdo ze školy se je nedozví.

Výpočet výsledků se vztahoval jen k pozici dětí s epilepsií ve třídě, čili jsme zohledňovali jen ty dotazníky, kde se žák s epilepsií umístil na některém z míst pozitivního nebo negativního hodnocení. Dále byly sečteny všechny pozitivní hodnoty (1. místo - 3 body, 2. místo – 2 body, 3. místo – 1 bod) a od nich byly odečteny všechny hodnoty negativní (bodování stejné jako u pozitivních hodnot). Čím nižší je výsledná hodnota, tím méně je žák s epilepsií oblíben a naopak.

6 PROCES SBĚRU DAT

Výzkum se prováděl ve výše zmíněných krajích, čili v Karlovarském, Plzeňském a Jihočeském. Největší zastoupení respondentů bylo z kraje Plzeňského. Testování předcházela spolupráce s dětskými neurology FN Plzeň, kteří nám poskytli kontakt na vhodné respondenty. Poté byli tito kontaktováni a požádáni o účast ve výzkumu. Někteří rodiče účast odmítla s tím, že ve škole o epilepsii jejich dítěte nikdo neví a oni si přejí tento stav zachovat. Pakliže rodiče dětí s epilepsií souhlasili, což stvrdili podpisem informovaného souhlasu, byl osloven ředitel školy, kterou jejich dítě navštěvuje, a byl mu sdělen záměr výzkumu s tím, že rodiče žáka již o výzkumu vědí. Rovněž byl řediteli zaslán informovaný souhlas pro rodiče ostatních žáků ve třídě, včetně prohlášení o zachování anonymity zúčastněných žáků.

Celá školní třída pak vyplnila dotazníky zmíněné v předchozí části. Tyto dotazníky byly sloučeny do jedné testové baterie a před zahájením vyplňování byl žákům vysvětlen správný postup vyplnění. Mladším žákům byla též vysvětlena některá slova, zvláště v dotazníku Škála stigmatu u epilepsie, která se ukázala být problematická (např. předsudky, emocionální, depresivně). Zadávací ještě zdůraznil, aby se žáci neobávali, že jejich odpovědi někdo ve škole uvidí, protože testy okamžitě odnese pryč. Také je ujistil, že se mohou kdykoliv na cokoli zeptat i během vyplňování testu.

I přes uvedení správného postupu žáci byli většinou zmateni jiným stylem číslování (a, b, c, ...) v dotazníku Škála stigmatu u epilepsie, které znají převážně jako výběr jedné možnosti. V tomto testu ale měli u každého písmene zvolit jim odpovídající škálovou hodnotu, avšak zvláště mladší děti pochopily, že si mají vybrat jen jednu. Bylo proto lepší, když zadávající průběžně pozoroval žáky při vyplňování a případně je znovu upozornil na správný postup.

6.1 SOUBOR RESPONDENTŮ

Do výzkumu se zapojilo 60 dětí s epilepsií, které navštěvovaly běžné ZŠ. Z toho bylo 32 dívek a 28 chlapců. Věkové rozpětí žáků bylo 8 až 15 let. Celkem se výzkumu zúčastnilo 1049 spolužáků, z čehož bylo 564 chlapců (53,8 %) a 485 dívek (46,2 %). Průměrný počet spolužáků ve třídě bylo 17,5 spolužáka v rozpětí od 6 spolužáků do 25.

Zajímavý je fakt, že u 33 dětí (konkrétně u 17 chlapců a 16 dívek) většina spolužáků nevěděla o tom, že má tento žák epilepsii, což bylo zjištěno ve Škále stigmatu u epilepsie otázkou „Znáte někoho s epilepsií? Pokud ano, koho?“. Tato informace také vyplynula z toho, že rodiče dětí s epilepsií si přáli skrytý výzkum, tedy aby dotazníkové šetření proběhlo, aniž by se ve třídě upozornilo na to, že jde o výzkum zaměřený na problematiku epilepsie. Bez ohledu na to, zda byl skrytý výzkum realizován či nikoliv, probíhalo šetření tak, aby nebylo na dítě s epilepsií ve třídě jakkoliv upozorňováno. Toto dítě tak během hodiny vyplňovalo stejné dotazníky jako spolužáci, což zároveň umožnilo získat náhled na případné rozdíly v hodnocení mezi ním a jeho spolužáky.

Pokud žáci odpověděli na první otázku ve Škále stigmatu u epilepsie („Setkal/a jsi se někdy dříve s pojmem epilepsie?“) záporně, nebyli povinni tuto část testové baterie vyplňovat. Vyplnili-li ji i přesto, nebyly jejich odpovědi brány v potaz při následné analýze dat.

7 VÝSLEDKY A DISKUZE

7.1 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY NAVŠTĚVOVANÉ ŽÁKEM S EPILEPSÍ V POROVNÁNÍ SE TŘÍDOU ŽÁKEM S EPILEPSÍ NENAVŠTĚVOVANÉ

V této části jsou obsaženy výsledky a diskuze k hypotéze H1:

Klima školních tříd navštěvovaných žákem s epilepsií se ve sledovaných škálách neliší z hlediska rozdělení dat od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Tato hypotéza byla rozložena na několik dílčích částí pro každou měřenou škálu.

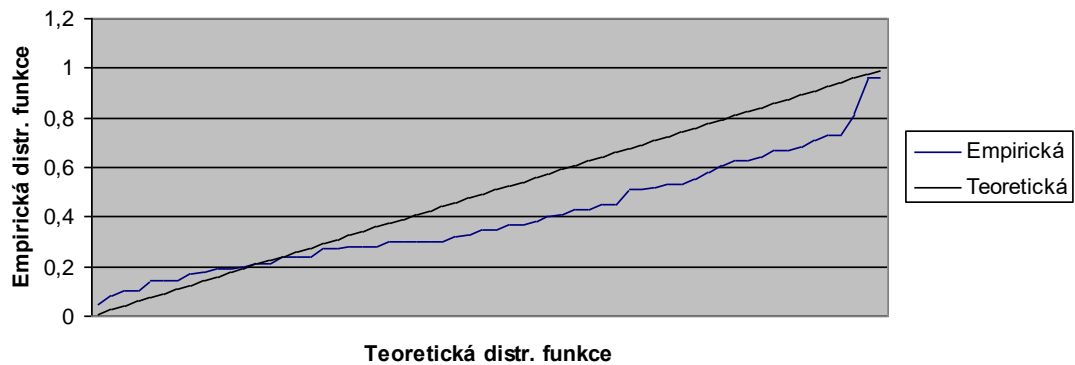
7.1.1 H1A : DOBRÉ VZTAHY SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Klima školních tříd navštěvovaných žákem s epilepsií se ve škále Dobré vztahy se spolužáky neliší od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Alternativní hypotéza: Klima školních tříd navštěvovaných žákem epilepsií se ve škále Dobré vztahy se spolužáky liší od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Pro testování těchto hypotéz byla použita technika jednovýběrového Kolmogorova-Smirnovova testu. Naše výsledky byly porovnány s percentilovými normami pro medián třídy uvedenými v příručce k dotazníku Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012). Do tohoto výpočtu nebyl zařazen žák s epilepsií, ale pouze jeho spolužáci.

Testová statistika byla 0,212 při kritické hodnotě 0,172 na hladině významnosti 0,05. Rozdíl je tedy signifikantní, p-hodnota testu je $< 0,01$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu ve prospěch alternativní, což znamená, že v rozporu s předpokladem se rozložení klimatu v této škále u tříd navštěvovaných žákem s epilepsií liší od norem pro celou populaci. P-p graf ukazuje, že vztahy mezi spolužáky jsou v těchto třídách horší, než odpovídá normám.



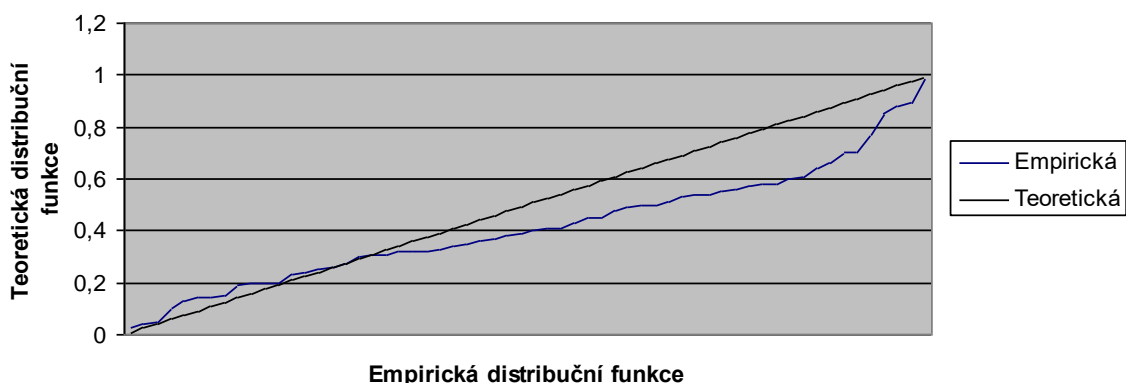
Graf č. 1: P-p graf pro škálu Dobré vztahy ve třídě, srovnání třídy s žákem s epilepsií a běžné třídy

7.1.2 H1B: SPOLUPRÁCE SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Klima školních tříd navštěvovaných žákem s epilepsií se ve škále Spolupráce se spolužáky neliší od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Alternativní hypotéza: Klima školních tříd navštěvovaných žákem epilepsií se ve škále Spolupráce se spolužáky liší od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Testování proběhlo stejně, jako je zmíněno výše (jednovýběrový Kolmogorův-Smirnovův test v porovnání s normami uvedenými v příručce). Testová statistika zde vyšla 0,232, kde kritická hodnota na hladině 0,05 je opět 0,172. Rozdíl je tedy signifikantní, p-hodnota testu je menší než 0,01. Jak je patrné, opět zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní, čili třídy navštěvované žákem s epilepsií se liší od norem pro populaci a spolupráce je zde horší než v běžných třídách bez žáka s epilepsií, jak je vidět z P-p grafu pro tuto škálu.



Graf č. 2: P-p graf pro škálu Spolupráce ve třídě, srovnání třídy s žákem s epilepsií a běžné třídy

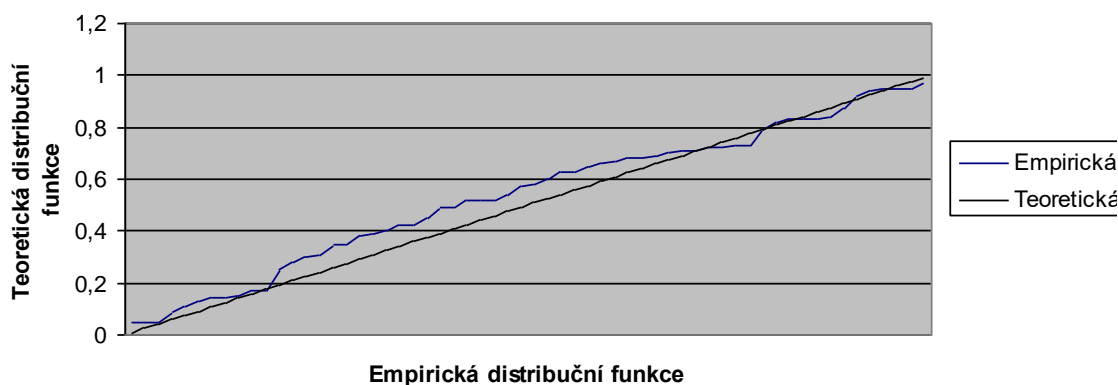
7.1.3 H1c: VNÍMANÁ OPORA OD UČITELE

Nulová hypotéza: Klima školních tříd navštěvovaných žákem s epilepsií se ve škále Vnímaná opora od učitele neliší od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Alternativní hypotéza: Klima školních tříd navštěvovaných žákem epilepsií se ve škále Vnímaná opora od učitele liší od klimatu ve třídách žákem s epilepsií nenavštěvovaných.

Opět bylo využito téže testovací techniky, ovšem zde testová statistika nabyla hodnoty 0,092 při kritické hodnotě 0,172 na hladině 0,05. Rozdíl zde tedy není signifikantní, p-hodnota testu je větší než 0,05. V tomto případě tedy nezamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. To znamená, že v souladu s předpokladem se neliší ve škále Vnímaná opora od učitele třídy navštěvované epileptickým žákem od těch žákem s epilepsií nenavštěvovaných. To potvrzuje grafické vyjádření pomocí P-p grafu pro tuto škálu, teoretická a empirická distribuční funkce se od sebe odchyľují mnohem méně než v předchozích případech.

P-p graf - opora učitele (srovnání - epi - ostatní)



Graf č. 3: P-p graf pro škálu Vnímaná opora od učitele, srovnání třídy s žákem s epilepsií a běžné třídy

7.1.4 SOUHRNNÝ ZÁVĚR PRO HYPOTÉZU H1

Tuto hypotézu jsme nuceni zamítnout, neboť u dvou ze tří pozorovaných škál byly zjištěny signifikantní rozdíly v neprospěch tříd navštěvovaných epileptickým žákem.

7.1.5 SOUHRNNÁ DISKUZE A DALŠÍ ANALÝZY PRO HYPOTÉZU H1

Bylo zjištěno, že u tříd navštěvovaných žákem s epilepsií jsou vztahy i spolupráce se spolužáky signifikantně horší, než tomu je ve třídách bez epileptického žáka. Při interpretaci těchto výsledků je však třeba být opatrný, neboť normované výsledky jsou již staršího data a od té doby mohlo dojít ke zhoršení situace v tomto ohledu, nebo žáci vnímají uvedené proměnné citlivěji než dříve.

Rovněž může hrát roli zkoumaný vzorek, neboť byly zkoumány pouze třídy ve třech zmíněných regionech a v poměru k celorepublikovému průměru může být situace na západě a jihozápadě ČR horší.

Ve snaze porozumět pro nás překvapivému výsledku byly provedeny další analýzy. Předně bylo zjišťováno, zda existují rozdíly mezi třídami navštěvovanými žáky s epilepsií, kde o jejich nemoci většina spolužáků ví (27 tříd) a třídami, kde to spolužáci nevědí (33 tříd). V tomto ohledu byly zjištěny pomocí dvouvýběrového t-testu významné rozdíly hned v několika ohledech. U škály Dobré vztahy se spolužáky byly zjištěny statisticky lepší průměrné výsledky u tříd, kde spolužáci vědí o epilepsii dítěte. Průměrný percentil takových tříd byl 45,67. Ve srovnání s třídami, kde to spolužáci nevědí a kde byl průměrný percentil tříd 35,09, lze vidět významný rozdíl, když p-hodnota testu byla 0,031.

Ve škále Vnímaná opora od učitele byly rovněž zjištěny statisticky lepší průměrné výsledky u tříd, kde spolužáci o epilepsii svého spolužáka vědí. Průměrná hodnota percentilů takových tříd byla 61,19, zatímco u ostatních zkoumaných tříd byla pouze 47,46. P-hodnota testu byla 0,025.

Z hlediska sociometrické pozice žáka s epilepsií v rámci třídy byly také zjištěny statisticky lepší průměrné výsledky. U tříd, kde většina spolužáků o epilepsii spolužáka ví, byl průměr rozdílu mezi pozitivním a negativním hodnocením v sociometrickém L-J testu 4,04, zatímco v ostatních třídách byla hodnota podstatně nižší, konkrétně -7,58. P-hodnota testu byla menší než 0,001.

Uvedené poznatky naznačují, že podprůměrné hodnoty tříd navštěvovaných žákem s epilepsií jsou způsobeny těmi třídami, kde spolužáci o epilepsii nevědí. Na druhé straně třídy s dětmi vědomými si faktu, že mají ve třídě spolužáka s touto nemocí,

dosahují přinejmenším srovnatelných výsledků s těmi normovanými. Dá se spekulovat o příčinné souvislosti těchto jevů. Je např. možné, že ve třídě jsou obecně špatné vztahy a vnímaná opora ze strany učitele není dostatečná, a tak žák s epilepsií a jeho rodiče epilepsii před ostatními raději skrývají, což vede k nedostatku pochopení ze strany spolužáků a tím i ke špatné pozici žáka s epilepsií ve třídě. Nebo se naopak kontroverzně se chovající žák s epilepsií rozhodne svou nemoc tajit, ale ostatní něco tuší, což u nich vyvolává otázky a roste pnutí ve třídě. To následně vede ke zhoršení vztahů mezi spolužáky. Kontroverzním chováním se míní např. to způsobené poruchami učení nebo ADHD, neboť 22 dětí ze zkoumaného vzorku mělo diagnostikováno buď jedno, nebo druhé, anebo obojí. Předchozí výzkumy přitom naznačily výrazně negativní vliv těchto komorbidit epilepsie jak na sociometrickou pozici žáků s touto nemocí (Vokurková, 2017), tak rovněž na jejich sebepojetí školní úspěšnosti a obecně kvalitu života (Brabcová et al., 2015). K objasnění kauzality v tomto bodě bude potřeba další výzkumy využívající pokročilé analytické metody jako je strukturální modelování apod.

7.2 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY HODNOCENÉ ŽÁKEM S EPILEPSIÍ V POROVNÁNÍ S HODNOCENÍM OSTATNÍCH ŽÁKŮ

V této části se budeme věnovat hypotéze H2:

Žáci s epilepsií ve škálách Dobré vztahy se spolužáky a Spolupráce se spolužáky hodnotí klima školní třídy v průměru signifikantně méně pozitivně, než je průměr třídy.

Tuto hypotézu opět rozebereme v jejích dílčích částech podle příslušných škál

7.2.1 H2A: DOBRÉ VZTAHY SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Žáci s epilepsií hodnotí klima školní třídy ve škále Dobré vztahy se spolužáky stejně jako ostatní žáci.

Alternativní hypotéza: Žáci s epilepsií hodnotí klima školní třídy ve škále Dobré vztahy se spolužáky hůře než ostatní žáci.

Jednostranná alternativa byla zvolena vzhledem k hypotéze H2. Ve dvouvýběrovém t-testu byly porovnávány výsledky epileptického žáka s průměrem výsledků ostatních spolužáků v rámci třídy.

Výsledkem těchto testů je střední hodnota \pm směrodatná odchylka u průměru třídy $3,96 \pm 0,25$ a u žáka s epilepsií je $3,81 \pm 1,04$. Testová statistika byla 1,15 a při hladině 0,05 je kritická hodnota 1,67. Rozdíl není signifikantní, když p-hodnota testu je 0,13.

Nezamítáme tedy nulovou hypotézu ve prospěch alternativní, což znamená, že v rozporu s očekáváním nehodnotí žáci s epilepsií vztahy ve třídě hůře, než je průměr u jejich spolužáků.

7.2.2 H2B: SPOLUPRÁCE SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Žáci s epilepsií hodnotí klima školní třídy ve škále Dobré vztahy se spolužáky stejně jako ostatní žáci.

Alternativní hypotéza: Žáci s epilepsií hodnotí klima školní třídy ve škále Dobré vztahy se spolužáky hůře než ostatní žáci.

K analýze výsledků byla opět použita technika dvouvýběrového párového t-testu. U průměru třídy vyšel výsledek $3,37 \pm 0,31$ a u žáka s epilepsií $3,15 \pm 0,97$. Testová statistika byla 1,69 s kritickou hodnotou 1,67. Rozdíl je tedy signifikantní, p-hodnota testu je 0,047. Zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní, což znamená, že v souladu s předpokladem hodnotí žáci s epilepsií spolupráci se spolužáky hůře, než je tomu v průměru u jejich spolužáků.

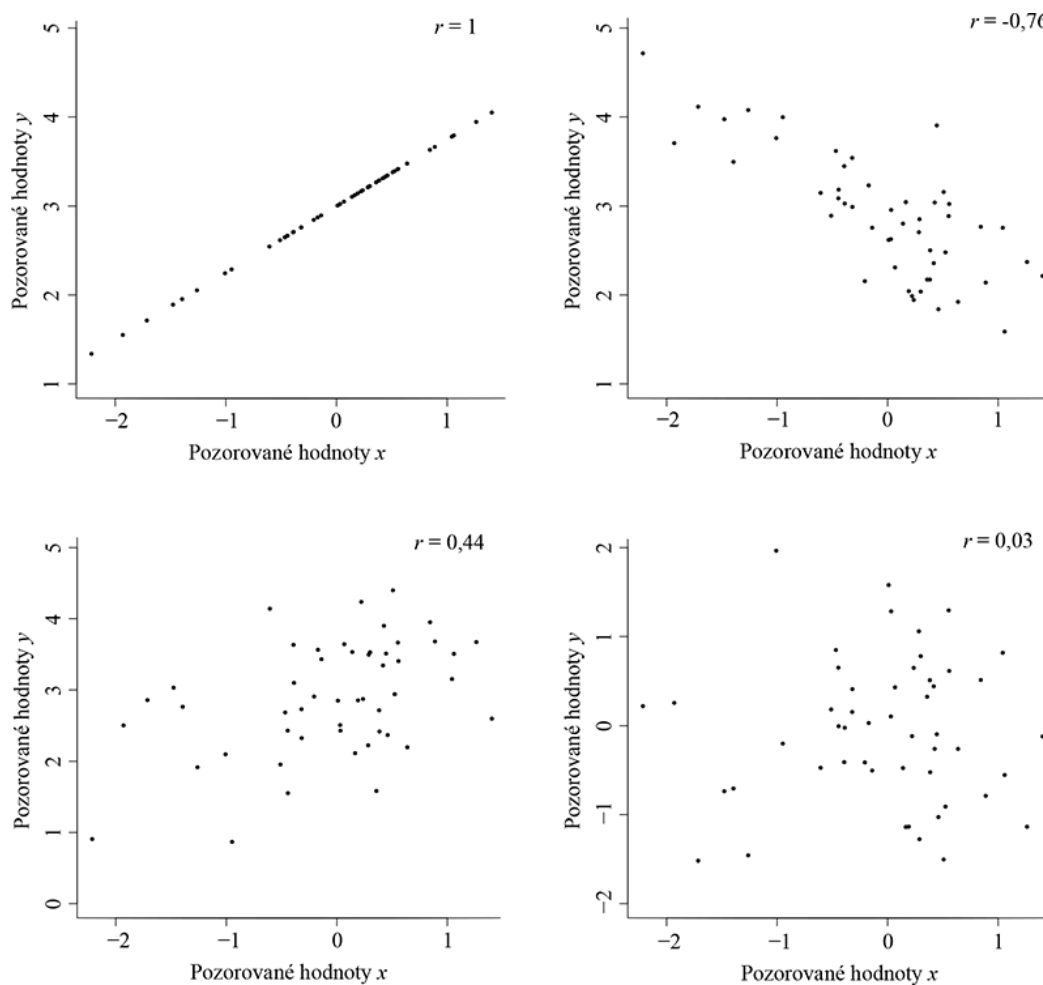
7.2.3 SOUHRNNÝ ZÁVĚR PRO HYPOTÉZU H2

Hypotézu H2 také zamítáme, protože u jedné ze dvou dílčích škál nebyl zaznamenán v rozporu s předpokladem signifikantní rozdíl.

7.2.4 SOUHRNNÁ DISKUZE A DALŠÍ ANALÝZY PRO HYPOTÉZU H2

Nepodařilo se prokázat, že by existovaly podstatné rozdíly mezi tím, jak hodnotí klima školní třídy v dané oblasti dítě s epilepsií a jak zbytek jeho spolužáků. Překvapivá je však velmi slabá korelace mezi hodnocením z pohledu dítěte a průměrem jeho spolužáků. Příslušný Pearsonův korelační koeficient byl u Dobrých vztahů se spolužáky pouze 0,13 a u Spolupráce 0,17, což jsou velmi malé hodnoty. To naznačuje, že děti s epilepsií vidí situaci ve třídě v podstatě nezávisle na tom, jak ji vnímají ostatní spolužáci (viz ilustrační obr. č. 5 a jeho poslední část, kde se blíží korelační koeficient nule). Jako u

hypotézy H1 jsme dále zjišťovali, zda je rozdíl mezi třídami, kde o žákovi s epilepsií vědí a mezi těmi, kde to nevědí. Ani u jedné ze škál (Dobré vztahy se spolužáky, Spolupráce se spolužáky) se však pomocí dvouvýběrového t-testu nepodařilo na rozdíl od hypotézy H1 prokázat statisticky významný rozdíl.



Obr. č. 5: Příklady Pearsonova korelačního koeficientu

7.3 HODNOCENÍ KLIMATU TŘÍDY V KORELACI SE SOCIOMETRICKOU POZICÍ ŽÁKA S EPILEPSÍ

Hypotéza H3: Rozdíl mezi hodnocením klimatu ze strany žáka s epilepsií a spolužáků ve škálách Dobré vztahy se spolužáky a Spolupráce se spolužáky signifikantně závisí na sociometrické pozici žáka s epilepsií (čím horší pozice, tím negativnější hodnocení klimatu ve srovnání se spolužáky).

7.3.1 H3A: DOBRÉ VZTAHY SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Korelace mezi rozdílem v hodnocení ze strany žáka s epilepsií a spolužáků ve škále Dobré vztahy se spolužáky a sociometrickou pozicí žáka s epilepsií (vystiženou rozdílem mezi kladným a záporným hodnocením) není statisticky významná.

Alternativní hypotéza: Korelace mezi rozdílem v hodnocení ze strany žáka s epilepsií a spolužáků ve škále Dobré vztahy se spolužáky a sociometrickou pozicí žáka s epilepsií (vystiženou rozdílem mezi kladným a záporným hodnocením) je kladná a staticky významná.

K výpočtům byl opět užit Pearsonův korelační koeficient s následným testem nulovosti tohoto koeficientu. Zjištěn byl koeficient 0,585. To je statisticky významná hodnota, neboť příslušná kritická hodnota u testu nulovosti je pro daný počet 60 respondentů 0,254. P-hodnota testu je menší než 0,001.

Zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní. To znamená, že v souladu s předpokladem existuje významná korelace mezi sociometrickou pozicí žáka s epilepsií a tím, jak výrazně se liší v hodnocení dobrých vztahů ve třídě od svých spolužáků.

7.3.2 H3B: SPOLUPRÁCE SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Korelace mezi rozdílem v hodnocení ze strany žáka s epilepsií a spolužáků ve škále Spolupráce se spolužáky a sociometrickou pozicí žáka s epilepsií (vystiženou rozdílem mezi kladným a záporným hodnocením) není statisticky významná.

Alternativní hypotéza: Korelace mezi rozdílem v hodnocení ze strany žáka s epilepsií a spolužáků ve škále Spolupráce se spolužáky a sociometrickou pozicí žáka s epilepsií (vystiženou rozdílem mezi kladným a záporným hodnocením) je kladná a staticky významná.

Byly použity tytéž výpočty jako pro předchozí měření a byl zjištěn Pearsonův korelační koeficient 0,442, Rovněž se jedná o statisticky významnou hodnotu, neboť příslušná kritická hodnota je stále 0,254 a p-hodnota je menší než 0,001.

Zamítáme tedy také nulovou hypotézu ve prospěch alternativní a to znamená, že v souladu s předpokladem existuje významná korelace i mezi sociometrickou pozicí

žáka s epilepsií a tím, jak hodnotí klima třídy ve škále Spolupráce se spolužáky ve srovnání s ostatními.

7.3.3 SOUHRNNÝ ZÁVĚR PRO HYPOTÉZU H3

Hypotézu H3 přijímáme, protože u obou sledovaných škál byla prokázána statisticky významná korelace v očekávaném smyslu.

7.3.4 SOUHRNNÁ DISKUZE PRO HYPOTÉZU H3

Tento výsledek není překvapivý, ukazuje, že děti s epilepsií jsou si vědomy své sociometrické pozice ve třídě. Jsou-li to žáci neoblíbení, hodnotí celkové vztahy a spolupráci ve třídě negativně.

7.4 HODNOCENÍ KLIMATU TŘÍDY V KORELACI S MÍROU STIGMATIZACE VE TŘÍDĚ

Hypotéza H4: Rozdíl mezi hodnocením klimatu ze strany žáka s epilepsií a hodnocením spolužáků ve škálách Dobré vztahy se spolužáky a Spolupráce se spolužáky signifikantně závisí na průměrné míře stigmatizace související s epilepsií ve třídě (čím vyšší stigmatizace, tím negativnější hodnocení klimatu ve srovnání se spolužáky).

7.4.1 H4A: DOBRÉ VZTAHY SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Korelace rozdílu v hodnocení mezi dítětem s epilepsií a průměrem třídy na škále Dobré vztahy se spolužáky a průměrnou mírou stigmatizace související s epilepsií není statisticky významná.

Alternativní hypotéza: Korelace rozdílu v hodnocení mezi dítětem s epilepsií a průměrem třídy na škále Dobré vztahy se spolužáky a průměrnou mírou stigmatizace související s epilepsií je záporná a statisticky významná.

Ke zpracování dat byl opět využit Pearsonův korelační koeficient s následným testem nulovosti, jejichž výsledkem byl korelační koeficient $-0,268$. Hodnota je statisticky významná, protože příslušná kritická hodnota je pro daný počet respondentů $0,254$. P-hodnota testu je tedy menší než $0,05$.

Byla tedy zamítnuta nulová hypotéza ve prospěch alternativní a v souladu s předpokladem byla prokázána významná korelace mezi průměrnou mírou stigmatizace

ve třídě související s epilepsií a tím, jak výrazně se žák s epilepsií liší v hodnocení dobrých vztahů ve třídě od svých spolužáků.

7.4.2 H4B: SPOLUPRÁCE SE SPOLUŽÁKY

Nulová hypotéza: Korelace rozdílu v hodnocení mezi dítětem s epilepsií a průměrem třídy na škále Spolupráce se spolužáky a průměrnou mírou stigmatizace související s epilepsií není statisticky významná.

Alternativní hypotéza: Korelace rozdílu v hodnocení mezi dítětem s epilepsií a průměrem třídy na škále Spolupráce se spolužáky a průměrnou mírou stigmatizace související s epilepsií je záporná a statisticky významná.

Metodou Pearsonova korelačního koeficientu byla zjištěna hodnota $-0,318$. To je rovněž statisticky významná hodnota, neboť příslušná kritická hodnota pro 60 respondentů je stále $0,254$. P-hodnota testu je menší než $0,05$.

Zamítáme tedy nulovou hypotézu ve prospěch alternativní, což znamená, že v souladu s předpokladem existuje významná korelace mezi průměrnou mírou stigmatizace ve třídě související s epilepsií a tím, jak moc se žák s epilepsií liší v hodnocení spolupráce se spolužáky od ostatních.

7.4.3 SOUHRNNÝ ZÁVĚR PRO HYPOTÉZU H4

Hypotézu H4 přijímáme. U obou sledovaných škál byly prokázány statisticky významné hodnoty korelace v očekávaném smyslu.

7.4.4 SOUHRNNÁ DISKUZE A DALŠÍ ANALÝZY PRO HYPOTÉZU H4

Jak bylo výše nastíněno, projevila se v souladu s očekáváním vyšší průměrná míra stigmatizace na horším hodnocení klimatu třídy ze strany žáka s epilepsií v porovnání se spolužáky. Podstatnou roli zde může hrát fakt, že mezi mírou stigmatizace ve třídě a sociometrickou pozicí žáka s epilepsií je poměrně silná vazba (Vokurková, 2017).

Podstatné je i to, že v případech, kde spolužáci vědí o epilepsii dítěte, byla prokázána statisticky nižší míra stigmatizace ve třídě v porovnání s ostatními třídami (průměrná hodnota v prvním případě $39,03\%$ a ve druhém $43,91\%$, P-hodnota testu byla $0,009$). V první skupině je pak korelace mezi stigmatem a rozdílem v pohledu na dobré

vztahy a spolupráci ve třídě zvláště výrazná (např. u škály Dobré vztahy ve třídě byl korelační koeficient 0,36 a u druhé skupiny pouze 0,18). To lze chápat tak, že stigmatizace je zde již směřována konkrétněji k danému žákovi s epilepsií, a tak žáci lépe vědí, co si mají pod pojmem „epilepsie“ představit.

7.5 LIMITY STUDIE

Vzhledem k využitým nástrojům výzkumu, kterými byly především dotazníky, spatřujeme jako limitující faktor především jejich nepečlivé vyplnění. Při návštěvě jednotlivých tříd bylo patrné, že ne všichni žáci vyplňují dotazníky dostatečně svědomitě. Zvláště pak u starších žáků bylo někdy vidět, že v nich vyplňování dotazníků nevzbuzuje větší zájem. Naproti tomu u mladších dětí bylo hlavním problémem nepochopení otázek, a pokud se děti nepřihlásily s otázkou, nebo si zadávající přes veškerou snahu včas nevšiml jejich tápání, mohlo se stát, že byly jejich odpovědi náhodné. Ze stejného důvodu by možná bylo vhodné posunout věkovou hranici výše, neboť žáci třetích tříd měli potíže se čtením poměrně rozsáhlého textu a jejich pozornost mohla být s jeho postupem nižší.

Dalším problémem mohl být již zmíněný fakt, že kvůli přítomnosti třídního učitele a navíc i zadávajícího, kterého žáci viděli většinou poprvé, nemusely být všechny odpovědi otevřené a pravdivé ze strachu z perzekuce při příliš záporné odpovědi.

Limitou studie je samozřejmě i relativně malý vzorek respondentů, který byl pro ni získán. Bylo by lépe výsledky této studie potvrdit ve výzkumu většího měřítka. Rodiče žáka s epilepsií se však občas (kolem 10-15 %) odmítli zúčastnit projektu „Dítě s epilepsií v prostředí školy“ většinou z důvodu, že chtěli uchovat epilepsii dítěte v tajnosti před školou nebo alespoň před jeho spolužáky. Také jsme při monitorovacích studiích narazili na to, že byl o stavu dítěte informován pouze ředitel školy, ale kromě něj nevěděl o žákovi s epilepsií ve své třídě ani učitel.

ZÁVĚR

Hlavním předmětem výzkumu v mé diplomové práci bylo srovnání třídního klimatu běžných tříd a tříd, které navštěvuje žák s epilepsií. Také jsme chtěli zjistit, jaké faktory ovlivňující toto klima jsou ve vzájemné korelaci. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je popsána nová klasifikace epileptických záchvatů podle ILAE z roku 2017 a první pomoc při záchvatu, dále nejčastější typy záchvatů a syndromů, kterými trpí žáci na prvním a druhém stupni. Na to navazuje část věnovaná klimatu školní třídy, kde jsem se zabývala rozbořem jednotlivých faktorů, které klima ovlivňují, a činiteli, kteří jej utvářejí. Dále byly rozebrány přístupy ke zkoumání třídního klimatu a uvedeni někteří představitelé daného přístupu. Poté jsme vytvořili přehled nejčastěji používaných metod zkoumání třídního klimatu. Po utřídění všech pojmů jsme se pokusili zachytit některé problémové nebo rizikové faktory přítomnosti epileptického žáka ve třídě a jeho vliv na třídní klima. Pozornost byla věnována také tomu, jak by se měl správně chovat učitel a jaké jsou očekávané reakce spolužáků. Praktická část pokračuje v tomtéž smyslu, přičemž vychází z dotazníků, které byly ve třídách s epileptickým žákem dětem zadány, a rozebírá jeho konkrétní škály (Dobré vztahy se spolužáky, Spolupráce se spolužáky, Vnímaná opora od učitele) jednak ve vztahu k jiným třídám, kde se žák s epilepsií nevyskytuje, jednak ve vztahu žáka s epilepsií ke zbytku třídy, anebo třídy k němu. Dále byla sociometrickou L-J metodou měřena sociometrická pozice dítěte s epilepsií ve třídě a korelace mezi touto pozicí a klimatem třídy. Rovněž byla pomocí dotazníku Škála stigmatu u epilepsie zjištěna míra stigmatu ve třídách s epileptickým žákem a to, jak souvisí s jednotlivými proměnnými klimatu třídy.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké je celkové klima školních tříd žáka s epilepsií a zda je rozdíl mezi tímto klimatem a klimatem ve třídách, kde žák s epilepsií není, pak také porovnat vnímání klimatu epileptickým žákem s vnímáním ostatních spolužáků. Dále jsme se pokusili zjistit, jak se od sociometrické pozice a míry stigmatizace ve třídě žáka s epilepsií odvíjí jeho hodnocení klimatu. K tomuto účelu byly zformulovány čtyři hypotézy, které jsme následně rozebrali v dílčích částech podle daných škál. Statistické testování prokázalo, že vztahy ve třídách navštěvovaných žákem s epilepsií jsou horší ve srovnání s normami pro běžnou třídu. Ve škále Vnímaná opora od učitele nebyl zaznamenán signifikantní rozdíl, což mluví ve prospěch kvality pedagogů v daných třídách. Dále bylo

zjištěno, že hodnocení žáka s epilepsií prakticky nezávisí na průměru hodnocení ostatních spolužáků. Někteří epileptici hodnotili spolupráci se spolužáky a dobré vztahy méně pozitivně než ostatní, jiní více. Náš předpoklad, že hodnocení žáka s epilepsií bude horší než hodnocení ostatních spolužáků, se tak neprokázal. Z naměřených hodnot a statistických testování vyplynulo, že hodnocení klimatu žáka s epilepsií se silně odvíjí od jejich sociometrické pozice ve třídě a i od míry stigmatizace ve třídě, tzn., pokud má žák horší sociometrickou pozici, hodnotí hůře i klima třídy, a čím je vyšší míra stigmatizace, tím žákovo hodnocení klimatu opět klesá. Dalším poměrně důležitým zjištěním bylo, že ve třídě, kde ostatní spolužáci nevědí, že mají mezi sebou žáka s epilepsií, bylo jejich hodnocení klimatu v průměru horší, než ve třídách, kde o něm ví většina třídy. Učitel by tedy pro udržení pozitivního klimatu měl dohlédnout na to, aby všichni žáci měli dobré povědomí o epilepsii, což snižuje míru stigmatu s ní spojenou. Dále by se měl zasadit, pokud je to třeba, o vylepšení sociometrické pozice žáka s epilepsií, což je velmi individuální a specifický problém, neboť z výzkumu explicitně nevyplývá, proč je ten který žák neoblíbený (ačkoliv související předchozí výzkumy naznačují, že podstatnou roli mohou hrát komorbidity epilepsie jako specifické poruchy učení a ADHD). Pro tento účel by bylo dobré využít jiného dotazníku pro sociometrické měření (např. SORAD) nebo pozorování, ale to je spíše již na individuální situaci ve třídě a potřebě učitele tuto situaci řešit. Učitel by měl také apelovat na rodiče, aby se nesnažili epilepsii dítěte tajit, neboť nedostatek informací se v našem výzkumu ukázal být zásadním faktorem pro negativní hodnocení školního klimatu.

Cíle výzkumu byly splněny, ač ne vždy v pozitivním slova smyslu a získaná data podstatným způsobem přispívají k porozumění složité problematice klimatu školních tříd navštěvovaných dítětem s epilepsií. Zásadní je dle našeho názoru výsledek ukazující podstatně horší situaci ve třídách, kde většina dětí neví o epilepsii svého spolužáka. Výzkum, který by řešil klima třídy v souvislosti s epilepsií, se v ČR uskutečnil poprvé a i ve světovém měřítku tato otázka prakticky nebyla dosud řešena. Výzkum by jistě zasloužil v budoucnu rozšířit o další respondenty a také o některé z kvalitativních metod, jako např. rozhovor s jednotlivými žáky, rodiči nebo učiteli tak, aby bylo možné získat detailnější vhled do problematiky a umožnit tak realizaci cílených intervencí vedoucích ke zlepšení stávajícího stavu. Epilepsií totiž trpí poměrně velké množství dětí, které velkou část svého

dětství tráví ve škole. Bylo by tedy dobré, kdybychom udělali maximum pro to, aby se zde cítily příjemně.

RESUMÉ

Práce se zabývá epilepsií u dětí, klasifikací epileptických záchvatů a zároveň také klimatem školní třídy. Cílem je tato dvě témata propojit a pomocí dotazníkového šetření zjistit, zda má onemocnění vliv na klima třídy a pokud ano, tak jak se projevuje v rovině sociálních vazeb mezi žákem s epilepsií a jeho spolužáky a také mezi ním a třídním učitelem. V teoretické části se práce věnuje tomu, jaké by tyto vztahy mezi učitelem a jeho žáky měly správně být, dále jak je možné je zjistit a testovat. Také jsou zde nastíněny postupy ke zlepšení těchto vztahů. Součástí práce je i výše zmíněné dotazníkové šetření, které bylo provedeno ve třídách prvního a druhého stupně, kde jeden nebo více žáků trpělo epilepsií, a výsledky, které z šetření plynou. Celkem se podařilo získat 60 respondentů a 1049 jejich spolužáků, z čehož bylo 564 chlapců a 485 dívek. Výsledkem této práce je sonda do třídy s žákem s epilepsií a zjištění, že vztahy jsou tímto faktem ovlivněny, většinou bohužel negativně. V této práci lze nalézt některé statisticky ověřené důvody, proč je klima ve třídách s žákem s epilepsií horší. Uvedené výsledky udávají představu o dosud nepříliš zkoumaném tématu, je možné na ně navázat při dalším výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

epilepsie, epileptické záchvaty, klasifikace epileptických záchvatů, školní třída jako sociální skupina, klima třídy, první stupeň ZŠ, druhý stupeň ZŠ, žák,

RESUMÉ

This thesis deals with child epilepsy, also with a classification of epileptic seizures and simultaneously operates with a class climate. The main goal of this work is to interface these topics and find out, if the epilepsy affects the class climate by using a survey. If there is some influence, then how it manifests itself on social ties in the class, on the relationship of epileptics to other pupils and to their class teacher. In the theoretical part, there is outlined, what the right relationship between teacher and pupils should be and how we can reconnoitre them. There are also described processes, which could help to improve these relationships. Part of this work is the survey mentioned before, which was made in classes of primary or secondary school, where the part of class was one or more epileptic children, and its results. We obtained 60 respondents and 1049 their classmates in total for our survey. There were 564 boys and 485 girls. As a result of this thesis we can see a probe to the class with epileptic child and detection, that relationships in the class are involved (in most cases negatively) by the fact, that one of pupils has epilepsy. In this diploma thesis can be find some statistically verified reasons, why the class climate with epileptic pupil is worse. These results give an idea of the topic that has not been studied much so far and can be followed up in further research.

KEY WORDS

child epilepsy, epilepsy classification, primary education, secondary education, school class, class climate, school class as a social group, pupil

SEZNAM LITERATURY**Bibliografie**

- [1] AMBLER, Zdeněk, Josef BEDNAŘÍK a Evžen RŮŽIČKA, 2008. *Klinická neurologie*. Vyd. 2. Praha: Triton, 980 s. ISBN 978-80-7387-157-4.
- [2] BESSOTH, Ralf, 1989. *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 215 s. ISBN 3-472-54051-6
- [3] BRABCOVÁ, Dana, 2013. Sociální aspekty epilepsie. In: MAN, František et al. *Podpora zdravého psychického vývoje: z aspektu dítěte a učitele*, s. 7–28. ISBN 978-80-87204-66-5.
- [4] BRABCOVÁ, Dana, KOHOUT, Jiří a Jiří JOŠT, 2015. Diagnostika sebepojetí dětí a dospívajících s epilepsií v oblasti školní úspěšnosti ve vztahu ke kvalitě života. In *Pedagogicko-psychologická diagnostika: cesta k účinnému vedení*. Praha: Eduko, s. 38–65. ISBN: 978-80-88057-18-5.
- [5] BRABCOVÁ, Dana et al. , 2018. Psychometric properties of the Czech version of the Stigma Scale of Epilepsy. *PLOS ONE* [online]. B.m.: Public Library of Science, 13(3), [vid. 2018-03-24]. ISSN 1932-6203. Dostupné z: doi:10.1371/journal.pone.0195225
- [6] BŘICHÁČEK, Václav, 1978. *Úvod do psychologického škálování*. Vyd. 1. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 321 s.
- [7] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a.s., 325 s. ISBN 978-80-247-7370-4.
- [8] DEWALT, Kathleen a Billie DEWALT, 1998. Participant observation. In: BERNARD, H. R. *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. s. 259-299.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [10] HADAČ, Jan, 2009. Epileptické syndromy v dětském věku. In: OŠLEJŠKOVÁ, Hana et al., *Epileptické a neepileptické záchvaty v dětství a adolescenci*. Plzeň: Adela, 240 s. ISBN 978-80-87094-06-8.

- [11] KERLINGER, Fred N., 1972. Základy výzkumu chování, *Pedagogický a psychologický výzkum*. Vyd. 1. Praha: nakladatelství Československé akademie věd, 700 s. ISBN 80-7179-802-9.
- [12] KRŠEK, Pavel et al., 2012. EPILEPSIE A ŠKOLA, *Souhrnný průvodce tematikou pro učitele*. Vyd. 1. Praha: EpiStop, 24 s. ISBN 978-80-903979-5-8.
- [13] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. Komunikace ve škole. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [14] MAREŠ Jiří, SKALSKÁ Hana a Jiří LAŠEK, 1998. Dotazník sociálního klimatu školní třídy. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství.
- [15] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. Klima školní třídy. *Dotazník pro žáky*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 44 s. ISBN 978-80-87063-79-8.
- [16] MARŠÁLOVÁ, Libuša, 1978. Metodologické zásady psychologického výzkumu. *Psychodiagnostické a didaktické testy*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 229 s. ISBN 95388-80.
- [17] MORÁŇ, Miroslav, 2003. Praktická epileptologie. Vyd. 1. Praha: Triton, 163 s. ISBN 978-80-7387-023-2.
- [18] MUSIL, Jiří V., 2003. Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele. 1. vyd. Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého, 363 s. ISBN 80-238-8935-4.
- [19] OŠLEJŠKOVÁ, Hana et al., 2008. Vybrané kapitoly z dětské neurologie. Vyd. 1. Brno: NCONZO, 143 s. ISBN 978-80-7013-479-5.
- [20] PELIKÁN, Jiří, 2011. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Vyd. 2. nezměněné. Praha: Karlova univerzita, 270 s. ISBN: 978-80-246-1916-3.
- [21] PRŮCHA, Jan, 2002. Učitel, *Současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [22] ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana et al., 2006 Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 603 s. ISBN 80-247-1049-8.
- [23] SEIDL, Zdeněk a Jiří OBENBERGER, 2004. Neurologie pro studium i praxi. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, 363 s. ISBN 80-247-0623-7.

- [24] SCHÖLER, Jutta a Anne, SCHAUDWET, 1999. Epilepsie bei Kindern und Jugendlichen in der Schule. Vyd. 1. Berlin: H. Heenemann GmbH & Co, 148 s. ISBN 3-472-03720-2.
- [25] VÁGNEROVÁ, Marie, 1997 Psychologie problémového dítěte školního věku. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie, 2002. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 3. Praha: Portál, 444 s., ISBN 80- 7178- 678- 0.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 432 s. ISBN 80-246-0956-8.

Elektronické zdroje

- [28] ABRAMI, Philip C. et al., 1996. Within-Class Grouping: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research Winter* [online]. 66(4), 423–458. Dostupné z: doi:10.1.1.1020.9482
- [29] BRABCOVÁ, Dana et al., 2015. Effect of learning disabilities on academic self-concept in children with epilepsy and on their quality of life. *Research in Developmental Disabilities* [online]. B.m.: Pergamon, 45–46, 120–128 [vid. 2018-03-29]. ISSN 0891-4222. Dostupné z: doi:10.1016/J.RIDD.2015.07.018
- [30] EPISTOP, ©2013. První pomoc při epileptickém záchvatu. *Epistop* [online] [vid. 2018-04-15]. Dostupné z: <http://www.epistop.cz/prvni-pomoc>
- [31] FERNANDES, Paula T. et al., 2007 Stigma scale of epilepsy: validation process. *Arquivos De Neuro-Psiquiatria* [online]. 65(1), s. 35-42. Dostupné z: <http://www.scielo.br/pdf/anp/v65s1/a06v65s1.pdf>
- [32] FISHER, Robert S. et al., 2014. A practical clinical definition of epilepsy. *Epilepsia* [online]. 55(4), s. 475–482. ISSN 00139580 Dostupné z: doi:10.1111/epi.12550
- [33] FLANDERS, Ned A., 1961. Analyzing Teacher Behavior, as a part of the teaching process. *Asociation for Supervision and Curriculum Development* [online]. 173–200 Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/d144/08462d090a88a1eaac38df9e92f09aa2938f.pdf>

- [34] GRECMANOVÁ, Helena, 2002. Charakteristika výzkumu vyučovacího klimatu. č. 1 - mimořádné, příspěvek z konference Řízení kvality ve vzdělávání. *e-Pedagogium* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, [cit. 2018-4-8]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek08.htm>
- [35] KOMÁREK, Vladimír, 2007. Léčba epileptických syndromů u dětí. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. 70103(5), s. 473–487. Dostupné z: http://www.prolekare.cz/pdf?ida=nn_07_05_01.pdf
- [36] KRIJTOVÁ, Hana a Pavel MARUSIČ, 2008. Idiopatické generalizované epilepsie s typickými absencemi v dospělosti. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. 71/104(1), s. 34–40. Dostupné z: <http://www.csnn.eu/pdf?id=37550>
- [37] KRIJTOVÁ, Hana, Petr MARUSIČ a LF UK, 2010. První epileptický záchvat – diagnostický postup a indikace k zahájení terapie. *Neurologie pro praxi* [online]. 11(6), s. 386–390. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/07.pdf>
- [38] MARUSIČ, Petr a Hana KRIJTOVÁ, 2011. Kompenzovaný pacient s epilepsií – cesta a cíl. *Neurologie pro praxi* [online], s. 407–410. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2011/06/08.pdf>
- [39] MARUSIČ, Petr a Hana KRIJTOVÁ, 2015. Diagnostika epileptických záchvatů. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. 78/111(3), s. 253–262. Dostupné z: doi:10.14735/amcsnn2015253
- [40] MARUSIČ, Petr et al., 2018. Nové klasifikace epileptických záchvatů a epilepsií ILAE 2017, *Neurologie pro praxi*; 19(1), s. 32-36
- [41] MEINARDI, Harry, 1999. *ILAE History and Archives // International League Against Epilepsy* [online]. Dostupné z: <https://www.ilae.org/about-ilae/history-and-archives> w.ilae.org/about-ilae
- [42] TRINKA, Eugen et al., 2016. Pharmacologic treatment of status epilepticus. *Expert Opinion on Pharmacotherapy* [online]. 17(4), s. 513–534. ISSN 1465-6566. Dostupné z: doi:10.1517/14656566.2016.1127354.
- [43] VOKURKOVÁ, Magdaléna, 2017. *Sociometrická pozice žáka s epilepsií* [online]. [vid. 2018-03-08]. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni.

- Fakulta psychologická. Vedoucí práce Dana BRABCOVÁ. Dostupné z: https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/28575/1/DP_Vokurkova.pdf
- [44] Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů *In: Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2018 [cit. 15. 4. 2018]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101#f2017708>
- [45] Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ**Obrázky**

- [1] Obr. č. 1: Mezinárodní klasifikace epileptických záchvatů ILAE 1981 (s. 7)
- [2] Obr. č. 2: Klasifikace epileptických záchvatů ILAE 2017, Česká verze dle Fisher et al., *Epilepsia* 2017. Vypracoval Výbor České ligy proti epilepsii, odborné společnosti (s. 8)
- [3] Obr. č. 3: Hierarchie pojmů prostředí, klima a atmosféra třídy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6) (s. 16)
- [4] Obr. č. 4: Ukázka Likertova typu škály (s. 36)
- [5] Obr. č. 5: Příklady Pearsonova korelačního koeficientu (s. 58)

Tabulky

- [1] Tab. č. 1: Struktura výsledného dotazníku Klima školní třídy podle Mareše a Ježka (2012) (s. 35)

Grafy

- [1] Graf č. 1: P-p graf pro škálu Dobré vztahy ve třídě, srovnání třídy s žákem s epilepsií a běžné třídy (s. 53)
- [2] Graf č. 2: P-p graf pro škálu Spolupráce ve třídě, srovnání třídy s žákem s epilepsií a běžné třídy (s. 53)
- [3] Graf č. 3: P-p graf pro škálu Vnímaná opora od učitele, srovnání třídy s žákem s epilepsií a běžné třídy (s. 54)

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1: L-J SOCIOMETRICKÁ METODA

Sociometrická pozice ve třídě

Vyber ze třídy 3 pro Tebe nejoblíbenější spolužáky.

- 1.
- 2.
- 3.

Vyber ze třídy 3 pro Tebe nejméně oblíbené spolužáky.

- 1.
- 2.
- 3.

PŘÍLOHA Č. 2: DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA

Instrukce: Dotazník není žádná zkouška, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtete. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísla (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš nesouhlas:

S O U H L A S		NĚCO "MEZI"	N E S O U H L A S	
nejvíce výstižně	dosti výstižně	těžko rozhodnout	málo výstižně	nejméně výstižně
1	2	3	4	5

Svou odpověď ve formě čísla 1 až 5 napište nad tečky vždy na začátek věty. Pokuste se, nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 (něco "mezi"). Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte číslo, které chcete opravit, a napište to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Za vyplnění dotazníku děkujeme.

Jméno: Třída: Datum:

1. V naší třídě baví všechny děti práce ve škole
2. V naší třídě se děti mezi sebou často perou
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší
4. V naší třídě je učení většinou velmi těžké, máme moc práce
5. V naší třídě je každý mým kamarádem
6. Při výkladu učitele jsou děti v naší třídě téměř stále potichu
7. Všichni žáci se ve třídě cítí dobře
8. Některé děti v naší třídě jsou lakomé a nepomáhají druhým
9. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků
10. Jen málo dětí z naší třídy dokáže udělat školní práci bez cizí pomoci
11. Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají a dost mezi sebou kamarádí
12. Žáci v naší třídě se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce
13. Děti z naší třídy mají svou třídu rády, nechtěly by být v jiné
14. Určité děti z naší třídy dělají spolužákům naschvály, někteří se jich i bojí
15. Některým dětem v naší třídě je velmi nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí
16. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti
17. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé
18. Při vyučování bývají všichni žáci plně zapojeni, nikdo se nemůže flinkat
19. Všem dětem se v naší třídě velmi líbí

20. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, vyžadují to i násilím, a tak se jim ostatní děti musí přizpůsobit
21. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci líp než ostatní
22. Práce ve škole je pro všechny žáky velmi namáhavá a často málo zajímavá
23. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí
24. Učitelé při vyučování oznamují vždy "pravidla hry" a žáci z naší třídy se je snaží vždy dodržovat, většina dětí ochotně spolupracuje s učitelem
25. V naší třídě bývá často legrace
26. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají
27. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší
28. Většina dětí z naší třídy nedokáže mít dobré známky, učivo je příliš náročné
29. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé
30. Většina naší třídy dává při vyučování dobrý pozor

Normy dotazníku „Naše třída“

Hledisko	Číslo otázky	Nižší hodn.	Normy	Průměr
Spokojenost ve třídě	1, 7, 13, 19, 25	lépe	2,3 - 3,2	2,75
Konflikty mezi žáky	2, 8, 14, 20, 26	hůře	3,4 - 4,8	4,1
Soutěživost ve třídě	3, 9, 15, 21, 27	hůře	2,2 - 3,7 !	3,0
Obtížnost učení	4, 10, 16, 22, 28	hůře	2,9 - 3,3	3,1
Soudržnost třídy	5, 11, 17, 23, 29	lépe	1,8 - 3,3 !	2,55
Pořádek při výuce	6, 12, 18, 24, 30	lépe	2,8 - 4,0	3,4

PŘÍLOHA Č. 3: DOTAZNÍK CES

SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Dotazník CES – forma A

(Classroom Environment Scale)

© Autoři: E.J. Trickett (Yale University), R.H. Moos (Stanford University) 1973, B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) 1982

© Překlad a úprava: J. Lašek (Pedagogická fakulta VŠP v Hradci Králové), J. Mareš (Lékařská fakulta UK v Hradci Králové) 1988

Jméno žáka/žákyně:

Škola:

Třída:

Obec:

Učitel/učitelka:

Dnešní datum:

Nevyplňujte, dokud nedostanete pokyn!

1. Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie.	Ano – Ne	
2. Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.	Ano – Ne	
3. Tento učitel (tato učitelka) s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.	Ano – Ne	
4. V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	Ano – Ne	
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.	Ano – Ne	
6. Naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.)	Ano – Ne	
7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlejí o úplně jiných věcech.	Ano – Ne	
8. Žáci z naší třídy nemají moci chuti se víc zajímat o ty druhé.	Ano – Ne	
9. Tento učitel (tato učitelka) se nás snaží poznat hlouběji, než ostatní vyučující.	Ano – Ne	
10. Žáci z naší třídy se snaží, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce.	Ano – Ne	
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	Ano – Ne	
12. V naší třídě se příliš často mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	Ano – Ne	
13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	Ano – Ne	
14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost karnaradí.	Ano – Ne	
15. Tento učitel (tato učitelka) se k nám chová víc kamarádsky než autoritaivně.	Ano – Ne	
16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají.	Ano – Ne	
17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	Ano – Ne	
18. Učitel (učitelka) nám vysvětlí(a), co se stane, když porušíme „pravidla hry“	Ano – Ne	
19. Většina třídy dává při vyučování pozor.	Ano – Ne	
20. Tento učitel (tato učitelka) dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.	Ano – Ne	
21. Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	Ano – Ne	
22. Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	Ano – Ne	
23. Tento učitel (tato učitelka) nám jasně řekl(a), za jakých podmínek s ním (ní) budeme dobře vycházet.	Ano – Ne	

Dotazník CES – forma P

(Classroom Environment Scale)

© Autoři: E.J. Trickett (Yale University), R.H. Moos (Stanford University) 1973, B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) 1982

© Překlad a úprava: J. Lašek (Pedagogická fakulta VŠP v Hradci Králové), J. Mareš (Lékařská fakulta UK v Hradci Králové) 1988

Jméno žáka/žákyně:

Škola:

Třída:

Obec:

Učitel/učitelka:

Dnešní datum:

Nevyplňujte, dokud nedostanete pokyn!

1. Přál(a) bych si, aby žáci z naší třídy vkládali do školní práce víc úsilí, víc energie.	Ano – Ne	
2. Bylo by dobré, kdyby se žáci se v naší třídě navzájem dobře znali, věděli o sobě dost věcí.	Ano – Ne	
3. Myslím, že by tento učitel (tato učitelka) měl(a) s námi více diskutovat o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.	Ano – Ne	
4. Chtěl(a) bych, aby žáci naší třídy věnovali více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	Ano – Ne	1
5. Přál(a) bych si, aby naše třída byla lépe organizovaná, než je teď.	Ano – Ne	
6. Bylo by dobré, kdyby naši třídě byla mnohem jasněji řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.)	Ano – Ne	
7. Myslím, že by se žáci naší třídy měli při vyučování víc zasnít, přemýšlet o úplně jiných věcech.	Ano – Ne	1
8. Chtěl(a) bych, aby se žáci naší třídy mnohem méně zajímali o ty druhé; ať se každý radši stará víc o sebe.	Ano – Ne	1
9. Bylo by dobré, kdyby tento učitel (tato učitelka) se nás snažil(a) poznat hlouběji, víc než to dělají ti ostatní.	Ano – Ne	
10. Přál(a) bych si, aby se žáci naší třídy v hodině víc snažili; aby za nimi po hodině bylo vidět víc práce.	Ano – Ne	
11. Chtěl(a) bych, aby žáci naší třídy byli víc potichu.	Ano – Ne	
12. Přál(a) bych si, aby v naší třídě byla ustálená pravidla hry; teď člověk neví, co se může a co se nemůže dělat.	Ano – Ne	
13. Myslím, že by se žáci naší třídy měli víc zajímat o to, co se v hodině učí. Zatím se hlavně těší na konec hodiny.	Ano – Ne	
14. Byl(a) bych rád(a), kdyby žáci naší třídy mezi sebou více kamarádili.	Ano – Ne	
15. Bylo by dobré, kdyby se tento učitel (tato učitelka) k nám choval(a) víc kamarádsky a ne tak autoritativně.	Ano – Ne	
16. Myslím, že by se žáci naší třídy měli při hodině méně namáhat, méně se dřít.	Ano – Ne	1
17. Myslím, že by žáci naší třídy mohli při vyučování i trochu víc flinkat.	Ano – Ne	1
18. Přál(a) bych si, aby nám tento učitel (tato učitelka) jasněji vysvětlil(a), co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	Ano – Ne	
19. Chtěl(a) bych, aby naše třída dávala při vyučování větší pozor, než teď.	Ano – Ne	
20. Přál(a) bych si, aby tento učitel (tato učitelka) dokázal(a) víc pomáhat žákům, kteří mají nějaké problémy.	Ano – Ne	
21. Myslím, že by naše třída měla být víc místem zábavy; v naší třídě se nic zábavného neděje, každý se jenom pořád učí.	Ano – Ne	1
22. Chtěl(a) bych, aby naše třída byla při vyučování méně hlučná, než je teď.	Ano – Ne	1
23. Bylo by dobré, kdyby nám tento učitel (tato učitelka) jasněji řekl(a), za jakých podmínek s ním (s ní) budeme dobře vycházet.	Ano – Ne	

PŘÍLOHA Č. 4: DOTAZNÍK KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky),
který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používaná škála:

1	2	3	4	5
Nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učitel/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepfehází mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Děni o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klíma školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ním/během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoli zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Víím, co se chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA Č. 5: MÍRA STIGMATIZACE SOUVISEJÍCÍ S EPILEPSÍ

STIGMA SCALE OF EPILEPSY

Setkal/a jsi se někdy dříve s pojmem epilepsie? (zakroužkuj správnou možnost) ANO NE

Znáš osobně někoho s epilepsií? Pokud ano, koho?

Nyní si postupně přečti následující otázky a vždy **zakroužkuj číslo, které nejlépe vyjadřuje Tvůj názor..**
Odpovídej podle této hodnotící stupnice:

1 - vůbec ne 2 - trochu 3 - hodně 4 – zcela

Buď prosím upřímný ve Tvých odpovědích. Pokud některé otázky nerozumíš nebo nevíš, jak odpovědět, nech ji nevyplněnou. Děkuji Ti za spolupráci.

1. Myslíš si, že osoby s epilepsií jsou schopny zvládat svou vlastní nemoc?

1 2 3 4

2. Jak bys ses cítil/a, když bys viděl/a epileptický záchvat?

a) vyděšeně	1	2	3	4	c) smutně	1	2	3	4
b) vystrašeně	1	2	3	4	d) soucitně	1	2	3	4

3. Jaké potíže si myslíš, že mají lidé s epilepsií v jejich každodenním životě?

a) ve vztazích	1	2	3	4	b) v práci	1	2	3	4
c) emocionální	1	2	3	4	d) v přátelství	1	2	3	4
e) ve škole	1	2	3	4	f) s předsudky	1	2	3	4

4. Jak si myslíš, že se cítí lidé s epilepsií?

a) ustaraně	1	2	3	4	e) zahanbeně	1	2	3	4
b) závisle	1	2	3	4	f) depresivně	1	2	3	4
c) neschopně	1	2	3	4					
d) ustrašeně	1	2	3	4					
g) stejně jako bez epilepsie	1	2	3	4					

5. Podle Tvého názoru budou předsudky o epilepsii souviset s:

a) vztahy	1	2	3	4	d) školou	1	2	3	4
b) manželstvím	1	2	3	4	e) rodinou	1	2	3	4
c) prací	1	2	3	4					

Zkontroluj, prosím, ještě jednou svoje odpovědi!