

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Fakulta pedagogická
Katedra speciální pedagogiky

Rigorózní práce

Ivo Spilka

**Aplikovaná kognitivně-behaviorální analýza jako
účinný nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností
a řešení problémového chování u dospívajících
s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem**

Praha 2013

UNIVERSITAS CAROLINA PRAGENSIS
Faculty of Education
Special Education Department

Rigorosum Thesis

Ivo Spilka

**Applied cognitive-behavioral analysis as
an effective tool for the development of communication
skills and problem solving behavior in adolescents
diagnosed with Asperger Syndrome**

Prague 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 7. června 2013

Ivo Spilka

Poděkování

Chtěl bych poděkovat kolegům z APLA Praha, jmenovitě PhDr. Hynkovi Jůnovi, Ph.D. a PhDr. Kateřině Thorové, Ph.D., za sdílení zkušeností, teoretické zázemí i odbornou recenzi, vedení gymnázia v Mimoní, jmenovitě Mgr. Emilii Ráčkové, za sponzorství tohoto rozvojového projektu a studentům a jejich rodičům za možnost využití některých poznatků a závěrů ve své práci.

Zároveň děkuji Mgr. Renatě Klabíkové z Českého rozhlasu za textové korektury a cenné rady v oblasti stylistiky a jednoznačného vyjadřování.

Autor

Anotace

Tato rigorózní práce se zabývá problematikou práce s dospívajícími, u kterých byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Na základě implementace vlastního rozvojového projektu potvrzuje efektivitu využití kognitivně behaviorálních technik při sociálním učení, nácviku komunikačních dovedností a také při řešení problémového chování. Představuje i další možnosti, jak jejich účinky zintenzivnit - zejména prostřednictvím aplikace principů Kaizen a některých technik neurolingvistického programování.

Teoretickými východisky práce jsou principy strukturovaného učení, aplikovaná behaviorální analýza resp. nástroje kognitivně behaviorální terapie, Kirkpatrickův čtyřstupňový model, měření účinnosti výchovných a vzdělávacích procesů se záběrem především na třetí stupeň, tj. změnu chování cílové skupiny, a principu Kaizen, coby producenta velkých změn prostřednictvím pravidelně realizovaných malých pokroků, který se zatím využívá zejména pro neustálé zlepšování v industriální sféře.

Účinnost vlastního projektu je prokázána 360° zpětnou vazbou, postavenou na kompetenčním modelu jednoho gymnázia, které integruje studenty s poruchami autistického spektra.

Klíčové pojmy:

360° zpětná vazba, aplikovaná kognitivně-behaviorální analýza, Aspergerův syndrom, Kaizen, Kirkpatrickův čtyřstupňový model měření efektivity rozvojových aktivit, kognitivně behaviorální techniky, kompetenční modely, neurolingvistické programování, strukturované učení.

Annotation

This Rigorosum Thesis work puts mind to questions how to effectively work with adolescents they were diagnosed with Asperger's Syndrome. Based on author-led concrete development project, it proves the high efficiency of cognitive behavior techniques for the social learning and the training and improvement of communication skills or additionally for problem behavior solving. Together with those frequently used tools it shows other opportunities how to raise efficiency - especially of Kaizen principles application and of some Neuro-Linguistic-Programming techniques.

Theoretical starting points are Structured Learning principles, Applied Behavior Analysis or more precisely Cognitive Behavior Therapy tools, Kirkpatrick four-level model of training processes effectiveness measurement, especially focused on the third level that means target group behavior changes on the daily basis, and Kaizen as a maker of extensive changes through continuous improvement which is frequently used so far for continuous improvement in industry.

The efficiency of the author developed and led project is certified by 360degree feedback based on the competence model of one concrete secondary grammar school in Czech Republic which is opening to integrate students with diagnosed autistic spectrum disorders.

Key words

360degree feedback, Applied Cognitive-Behavior Analysis, Asperger's Syndrome, Cognitive Behavior Therapy, Competence Model, Kaizen, Kirkpatrick four-level model of learning processes effectiveness measurement, Neuro-Linguistic-Programming, Structured Learning Theory.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	14
1.1 Geneze pohledů na poruchy autistického spektra.....	15
1.1.1 Počátky problematiky.....	15
1.1.2 Historické omyly.....	16
1.1.3 Náprava omylů.....	18
1.2 Specifika Aspergerova syndromu z pohledu terapie, výchovného působení a vzdělávání.....	19
1.2.1 Behaviorální fenotyp Aspergerova syndromu.....	19
1.2.2 Kritéria pro Aspergerův syndrom.....	22
1.2.3 Funkčnosti Aspergerova syndromu.....	26
1.2.4 Terapeutické, výchovné a vzdělávací možnosti dospívajících s Aspergerovým syndromem.....	28
1.3 Strukturované učení jako optimální modelový program pro jedince s narušeným autistickým spektrem.....	29
1.3.1 Vytvoření prostorové struktury jako první krok.....	31
1.3.2 Vizualní podpora jako druhý krok.....	33
1.3.3 Individuální přístup jako (ne)poslední krok.....	36
1.4 Kombinace třetího stupně Kirkpatrickova modelu měření efektivity rozvojových aktivit s 360° zpětnou vazbou jako unikátní způsob měření efektivity sebezměny.....	38
1.4.1 Podstata Kirkpatrickova modelu a jeho využití pro tuto práci.....	38
1.4.2 360° zpětná vazba jako možný nástroj sebezměny.....	44
1.4.2.1 Čtyři dimenze sebepoznání.....	45
1.4.2.2 Využití 360° zpětné vazby pro hodnocení efektivity rozvojových programů.....	46
2. PRINCIPY APLIKOVANÉ KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY A JEJÍ MOŽNOSTI ZAŘAZENÍ DO TRÉNINKOVÝCH PROGRAMŮ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	48
2.1 Vznik a následný vývoj aplikované behaviorální analýzy.....	50
2.1.1 Funkčnost chování.....	51
2.1.2 Současný proces aplikované behaviorální analýzy.....	53
2.1.3 Aplikované techniky rozšiřující behaviorální analýzu o kognitivní složku.....	60
2.1.3.1 Aplikovaná kognitivně behaviorální analýza jako dlouhodobě účinnější derivát aplikované behaviorální analýzy.....	60
2.1.3.2 Techniky zastavení negativních myšlenek.....	62
2.1.3.3 Kognitivní restrukturalizace.....	64
2.2 Účinky aplikace kognitivně-behaviorální analýzy pro sebezměnu.....	68
2.2.1 Expozice jako významný nástroj pro sebezměnu.....	69
2.2.2 Behaviorální experiment jako alternativa k expozici.....	72
3. VYUŽITÍ PRINCIPŮ KAIZEN PRO ELIMINACI NEŽÁDOUCÍCH STEREOTYPŮ A BUDOVNÍ NOVÝCH UŽITEČNÝCH NÁVYKŮ U STUDENTŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	78
3.1 Kaizen jako producent sebezměny.....	79
3.1.1 Biologické a fyziologické aspekty amygdaly.....	79
3.1.2 Emoční účinky amygdaly.....	81
3.1.3 Na amygdalu jedině Kaizenem aneb Kaizen jako "méně je více, když se to dělá pravidelně".....	82
3.2 Postup implementace principů Kaizen do tréninkového programu pro studenty s Aspergerovým syndromem.....	85
3.2.1 Kombinace rozvoje zážitkem s principy Kaizen jako unikátní řešení na řízení sebezměny.....	85
3.2.2 Chronologie témat a modelových situací.....	87
3.2.2.1 První tréninková řada.....	88
3.2.2.2 Druhá tréninková řada.....	91
3.2.3 Používaná výuková technika.....	92
4. PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI AUTORA S FIXACÍ NOVÝCH NÁVYKŮ POMOCÍ TECHNIK NEUROLINGVISTICKÉHO PROGRAMOVÁNÍ.....	96
4.1 NLP jako účinný transformátor kognitivních procesů a antistresor.....	96
4.1.1 Principy NLP.....	97
4.1.2 Vytvoření účinné kotvy.....	99
4.1.3 Logické úrovně v NLP.....	100
4.2 Kombinace NLP s ACBA a principy Kaizen otevírá nové možnosti.....	102
5. PRŮZKUM VYBRANÉHO VZORKU DOSPÍVAJÍCÍCH S DIAGNOSTIKOVANÝM ASPERGEROVÝM SYNDROMEM POMOCÍ 360° ZPĚTNÉ VAZBY.....	104
5.1 Metodologie průzkumu.....	104
5.1.1 Základní použitý metodologický princip.....	104
5.1.2 Zkoumaný vzorek.....	105
5.1.3 Rozpad kompetenčního modelu do projevů chování.....	111
5.1.4 Zapojení studentů a jejich učitelů prostřednictvím metody Jigsaw.....	112

5.1.5	Baterie otázek	113
5.1.6	Hodnotící škála.....	114
5.1.7	Sběr a analýza dat.....	115
5.1.7.1	Elektronické zpracování vstupů	115
5.1.7.2	Elektronické zpracování výsledků.....	117
5.2	Výsledky průzkumu	119
5.2.1	Interpretace efektivity první tréninkové řady prostřednictvím výsledků 360° zpětné vazby	121
5.2.1.1	Celkový pohled na všech šest klíčových kompetencí po skončení první tréninkové řady.....	121
5.2.1.2	Dopad první tréninkové řady na komunikační kompetence	122
5.2.1.3	Dopad první tréninkové řady na sociální a personální kompetence.....	127
5.2.2	Interpretace efektivity druhé tréninkové řady prostřednictvím výsledků 360° zpětné vazby.....	133
5.2.2.1	Celkový pohled na všech šest klíčových kompetencí po skončení druhé tréninkové řady	133
5.2.2.2	Dopad druhé tréninkové řady na námi vybrané kompetence	134
5.3	Diskuse, důsledky a doporučení pro praxi a případný další výzkum	140
5.3.1	Závěry vyplývající z předložených výsledků šetřeného vzorku	140
5.3.2	Alternativní vysvětlení výsledků	144
5.3.3	Vztah výsledků a stanovených závěrů k dosavadním poznatkům	145
5.3.4	Síla, slabosti a omezení studie	145
5.3.5	Důsledky pro praxi a další výzkum	146
5.3.6	Posouzení efektivnosti metodologie prostřednictvím třetího stupně Kirkpatrickového modelu.....	147
	ZÁVĚR	149
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	152
	INTERNETOVÉ ZDROJE	155
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍKLADŮ	156
	SEZNAM PŘÍLOH	158

ÚVOD

Jednadvacáté století přineslo do našich životů značné zrychlení, dynamiku, častější změny, a to vše pro nás znamená stát se adaptabilnějšími, flexibilnějšími a otevřenějšími vůči nové zkušenosti. Dnešní doba proto činí úspěšnými ty z nás, pro které jsou časté změny výzvou, kteří touží po nových zkušenostech a zážitcích a nebojí se kvůli nim vystupovat ze své zóny komfortu. Trh práce doslova dychtí po lidech s řešitelským optimizmem, kteří si umějí každou překážku přetavit do nového podnětu, a vidět v něm nové příležitosti. Ovlivňuje nás neúprosně silné konkurenční prostředí, které vyžaduje neustálé generování originálních nápadů, tlak na co nejvyšší produktivitu naší práce a odhodlanost být ve svém myšlení více na výdeji než na příjmu. Zjednodušeně řečeno výrobků a služeb je hodně - ovšem důležitější než sám výrobek či poskytovaná služba je potřeba se postarat o jejich umístění na trhu.

Obecně platí, že pro lidi s narušeným autistickým spektrem vytváří tato doba ještě větší dezorientaci, což velmi často vede k jejich sociálnímu vyloučení. V případě lidí s Aspergerovým syndromem přitom může společnost přicházet o výjimečná řešení, po které je kvůli tlaku na konkurenceschopnost takový enormní zájem. Odlišný a netypický způsob myšlení těchto lidí nezatížený různými klišé často vede ke kreativním způsobům řešení problémů a situací, která jsou mnohdy objevná a přínosná pro celou společnost.

Aspergerův syndrom zůstává navzdory stále dostupnějším informacím o autismu stále aktuální a diskutovanou problematikou. Je to dáno možná i tím, že na rozdíl od jiných poruch autistického spektra se určité jinakosti příkládá v mladším školním věku menší pozornost, protože snížená schopnost rozumět běžné komunikaci a pravidlům chování ve společnosti je často maskována celkově dobrým intelektem a dobrými vyjadřovacími schopnosti dítěte. To však na dítě klade ještě vyšší nároky a nezřídka se stává to, že nerovnováhu mezi nadprůměrnými výkony v jedné oblasti a naprostým selháváním v jiné oblasti, se rodina a škola násilně snaží vyrovnávat vysokými nároky v situacích, ve kterých se dítěti výrazně nedaří. U všech dětí nebývá provedena diagnostika či se tato diagnóza potvrdí až v dospělosti, a proto je zastoupení Aspergerova syndromu v naší populaci možná

vyšší, než uvádějí oficiální statistiky¹. Také proto tato práce hledá další možnosti, jak těmto lidem usnadnit přijetí společností, jak jim navzdory jejich "jinakosti" zpřístupnit kvalitní vzdělání, jak jim pomoci zvládat svou nejistotu v orientaci v nejrůznějších interpersonálních situacích, jak je vybavit takovými podpůrnými komunikačními nástroji, které jim pomohou v porozumění okolí a ve vyjadřování sebe sama tak, aby jejich potenciál mohl být dobře využit.

Aspergerovu syndromu a specifík práce s těmito dětmi se v současné době věnuje poměrně hodně psychologů, psychoterapeutů a speciálních pedagogů. Za důležitou je považována publikace Tonyho Attwooda, který Aspergerův syndrom poprvé konzistentně představil široké odborné i laické veřejnosti jako vrozenou poruchu sociálních vztahů a komunikace. Dětskou klinickou psycholožku Kateřinu Thorovou považuje odborná veřejnost za nejvýznamnější zprostředkovatelku této problematiky u nás.² Ta totiž Atwoodovu definici Aspergerova syndromu povýšila na výstižný pojem "sociální dyslexie". Pozornost si jistě zaslouží i propagátorka strukturovaného učení v České republice Věra Čadilová, která v prostředí české školy zpřístupňuje a doplňuje Schoplerův odkaz. Problematice zvládnutí problémového chování pomocí kognitivních a behaviorálních technik se věnuje Hynek Jůn a mohli bychom jmenovat další pracovníky APLA³. K dalším českým autoritám, které mají k této problematice co říci, patří bezesporu Dana Krejčířová z Thomayerovy nemocnice v Praze. Současné poznání se ustálilo na tom, že projevy sociální dyslexie mají mnoho forem a různou míru závažnosti, a tudíž i rozdílný praktický dopad na míru fungování v běžném životě. Existují dokonce nejmírnější formy, pro něž je typická pouze výraznější sociální neobratnost, která sice člověku může způsobovat určité obtíže, ale nijak výrazně jej nehandicapuje v samostatném životě. Proto ne-

¹ Scott (2002) uvádí výskyt jednoho dítěte s Aspergerovým syndromem na 200 narozených dětí a předpokládá, že výskyt této poruchy autistického spektra je stejný ve všech zemích.

Thorová (2007, s. 37) s ohledem na velký počet lidí, kteří neobdrželi správnou diagnózu, uvádí širší odhad v rozmezí 0,35-0,5%. To znamená, že v České republice žije přibližně 35 000 až 50 000 osob s Aspergerovým syndromem a můžeme odhadovat, že každým rokem se u nás narodí 350 až 500 dětí s touto diagnózou. Thorová (tamtéž) rovněž zmiňuje, že běžně uváděný poměr chlapců vůči děvčatům 9:1 rovněž nemusí být přesný s ohledem na předpoklad ne zcela dokonalé diagnostiky u děvčat, u kterých je deficit v oblasti sociálního chování méně zřetelný. Přisuzuje to faktu, že zájmy u děvčat nemívají technický charakter a bývají tak méně nápadné. Navíc potvrzuje, že emoční reaktivita a sklony k agresivitě jsou u děvčat umírněnější.

² Thorová Atwoodovu publikaci v České republice lektorovala a následně pak vydala i svou vlastní monografii, která se kromě Aspergerova syndromu věnuje i dalším poruchám autistického spektra.

³ APLA = Asociace pomáhající lidem s autismem.

můžeme nikdy mluvit o jednotném způsobu, jak těmto dětem pomoci, vždy se musí jednat o individuální a celostní přístup. Většina psychoterapeutů a speciálních pedagogů se shoduje na tom, že strukturované učení, vizuální management a jistá míra předvídatelnosti okolí jsou třemi základními možnostmi, které mohou u těchto dětí velmi dobře fungovat. Adaptabilita bude pro ně vždy značným problémem, přesto i tady existuje řešení pomocí behaviorálních technik, se kterými lze s poměrně spolehlivým výsledkem řešit nejistotu, vznikající v důsledku nějaké nepředvídatelné změny. Navzdory těmto poznatkům existují stále některé školy, které rodiče od integrace jejich dětí do společnosti odrazují. Tato diagnóza může být pro ně zámkou k tomu, aby takové dítě rovnou odmítly, jiné po nějakém čase doporučí rodičům, aby sice inteligentního, ale jinak dosti problematického potomka umístili do speciální školy pro děti s autismem a mentální retardací. Ředitelé a pedagogové se pak vymlouvají, že tyto děti jsou nezvladatelné a nedají se vzdělávat v podmínkách běžné školy. To, že za těmito tvrzeními může stát neochota školy přizpůsobit výuku potřebám takového dítěte, případně mu zajistit asistenta pedagoga, si pak ředitel školy vůbec nechce připustit.

Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností je v současné době nejčastěji realizován pomocí nácviků řešení modelových situací v "hájeném" prostředí a následně fixován postupnou expozicí. U vysoce funkčních forem Aspergerova syndromu se do značné míry spoléhá na schopnost rozumové analýzy klienta, a proto jsou drobné incidenty převážně řešeny kognitivně-behaviorální terapií v mezidobí. Dosud se nikdo nepokoušel vytvořit komplexní rozvojový program, který by nové návyky fixoval pomocí (sebe)reflexe úkolů řešených v týdenním mezidobí a zároveň využíval výhody prožitkového učení. Přitom podobnou strategií se dají u intaktní populace poměrně snadno fixovat nové návyky a přepisovat stará a limitující kognitivní schémata.

Pro cíl naší práce si klademe tyto zásadní otázky: (1) Jakým způsobem lze aplikovanou kognitivně-behaviorální analýzu implementovat do kontinuálních tréninkových programů zaměřených na rozvoj komunikačních a sociálních dovedností? Lze přihlídnout ke specifickým vysoce funkčních forem Aspergerova syndromu a využít rozumovou analýzu pro sebeřízení emocí a následného chování prostřednictvím úpravy spouštěče při současné změně zpevňovače? (2) Je možné u vysoce funkčních forem Aspergerova syndromu aplikovat některé techniky neurolingvis-

tického programování, které jsou do značné míry postaveny na imaginaci, když se někteří speciální pedagogové domnívají, že techniky vyžadující imaginaci jsou u poruch autistického spektra problematické? (3) Může být kontinuální rozvojový program postavený na postupné expozici a využívající principy Kaizen vhodnou alternativou tradičních terapeutických postupů?

Naším hlavním cílem je nevyvrátit hypotézu⁴, že důsledné využívání aplikované kognitivně-behaviorální analýzy v celostních rozvojových programech respektujících základní principy Kaizen má jednoznačný pozitivní dopad na zlepšování dvou klíčových kompetencí - (1) komunikačních a zejména pak (2) sociálních a personálních kompetencí, ve kterých studenti středních i základních škol s poruchami autistického spektra významně zaostávají za jejich ostatními spolužáky. Tento cíl hodláme prokázat behaviorálními změnami našeho průzkumného vzorku, které budeme kvantifikovat prostřednictvím modifikovaných exploračních metod.

Práce je pokračováním vlastního průzkumu realizovaného a publikovaného před rokem a je rozšířena o další zjištěná data v čase. Využívá stejný průzkumný nástroj jako již tehdy - 360° zpětnou vazbu navázanou na kompetenční model gymnázia. Pomocí ní budeme prokazovat efektivitu použití aplikované kognitivně-behaviorální analýzy a strukturovaného učení při nácviku komunikačních a sociálních situací a při řešení nejrůznějších forem problémového chování u vybrané a postupně rozšiřované skupiny studentů gymnázia s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Autor využívá svůj vlastní tréninkový program, který pro tuto skupinu studentů vytvořil a dále rozvíjel. Zároveň si klade za cíl představit další možnosti, jak lze účinnost terapie problémového chování zvyšovat kombinací aplikované kognitivně-behaviorální analýzy a neurolingvistického programování pomocí "kotvení". Vedlejší, avšak svým dopadem stejně významným cílem je pak nabídnout dalším učitelům tuto unikátní kombinaci jako širší intervenční řešení problémových situací i u běžných žáků s neporušeným autistickým spektrem.

Dopad aplikované kognitivně-behaviorální analýzy na klíčové kompetence zatím nikdo nezkoumal. Aplikovaná behaviorální analýza se až dosud využívala

⁴ Zápor, tedy "nevyvrácení hypotézy" jsme zvolili zcela pragmaticky s ohledem na malý vzorek. Obsahově odpovídá jejímu "potvrzení" pro náš průzkum. Na dalších autorech pak bude, aby naši hypotézu buď dalšími průzkumy vyvrátili, či ji prohlášovali za (dosud) nevyvrácenou. Blíže viz článek [5.1.1](#)

pro identifikaci unikátních spouštěčů a následných zpevňovačů pro problémové chování u jedinců s poruchami autistického spektra, zejména pak u nízko funkčních forem. O využití kognitivní složky v této analýze se pokoušejí kognitivně-behaviorální terapeuti, nicméně zatím jen jako preventivní intervenci problémového chování. Naším ambicí bylo přidanou hodnotu aplikované kognitivně-behaviorální analýzy ještě více vytěžit - včlenit ji do kontinuálního rozvojového programu a následně prokázat, že její aplikací se dá nejenže eliminovat výskyt problémového chování resp. dostat jej pod kontrolu, ale navíc že díky proaktivnímu přístupu studentů s vysoce funkční variantou Aspergerova syndromu (kteří si svůj handicap uvědomují a mají snahu jej pomocí rozumové analýzy kompenzovat) můžeme dlouhodobě vylepšovat ty klíčové kompetence, ve kterých tito studenti prokazatelně selhávají.

Empirická část této práce, jejíž hlavním smyslem je prokázat změnu v chování po skončení celého rozvojového programu (a tím následně prokázat efektivitu celého rozvojového programu), je opřena o již existující kompetenční model pro gymnázia, na jehož základě si účastníci projektu již dříve vytvořili soubor typických projevů chování, kterými naplňují jednotlivé kompetence. Tento soubor bude pak následně vyhodnocován 360° zpětnou vazbou s cílem poskytnout měřitelnou zprávu o změně kvality chování v mezičase i následně pak po skončení celého rozvojového programu. Autor zde představí způsob, jak se dá poměrně rychle vytvořit "baterie otázek", které respektují jazykový kód cílových skupin, jak lze do této fáze zapojit účastníky programu a také jak následně interpretovat rozdíly ve výsledcích 360° zpětné vazby před spuštěním projektu a následným stavem a smysluplně je prezentovat. Autor chce těmito ukázkami přinést nové podněty pro další učitele, kteří se zajímají o možnosti měření efektivity použitých didaktických forem, a to i u studentů s neporušeným autistickým spektrem.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V úvodní části naší práce shromažďujeme všechna teoretická východiska, ze kterých budeme čerpat. V této části je budeme představovat postupně v kontextu jejich stávajících využití, přičemž jejich dalšímu využití pro náš cíl práce se budeme věnovat až v dalších kapitolách. Začít musíme genezí pohledů na problematiku poruch autistického spektra (dále jen "PAS") a řešení problémového chování od přístupů psychodynamických, přes ne zcela blahý vliv hlubinné psychologie, zejména pak psychoanalytiku, až k přístupům behaviorálním resp. kognitivně-behaviorálním. Součástí tohoto teoretického východiska je i představení Aspergerova syndromu (dále jen "AS"), zejména ze symptomatologického pohledu, ve kterém kromě etiologie chceme zohlednit i vlivy sociální (prostředí, ve kterém jedinec s diagnostikovaným AS vyrůstá, a výchovu, která jej dále utváří). Proto budeme mluvit o behaviorálním fenotypu AS a budeme na něj nahlížet optikou dosavadních více či méně funkčních speciálně pedagogických působení (výchovných, vzdělávacích i terapeutických). Druhým teoretickým východiskem je strukturované učení (dále jen "SU"), které současná odborná veřejnost považuje za nejúčinnější metodu práce s dětmi a dospívajícími s PAS, zejména díky jeho zásadního vlivu na ulehčení orientace v prostoru, čase a událostech. Dále v této části představíme Kirkpatrickův čtyřstupňový model měření efektivity rozvojových aktivity ve spojení s měřením třetího stupně pomocí 360° zpětné vazby, který zejména komerční sféra vnímá jako nejlepší indikátor návratnosti investice do rozvoje lidských zdrojů - my jeho účinek budeme využívat pro empirické potvrzení změn chování účastníků našeho rozvojového programu.

Posledními dvěma teoretickými východisky jsou aplikovaná behaviorální analýza (dále jen "ABA") jako účinný terapeutický nástroj na řešení problémového chování a principy Kaizen jako možného producenta velkých změn prostřednictvím nepřetržitě trvajících systémů malých změn v mezidobí. Obě zmíněná východiska dostanou svůj prostor pro detailní představení v dalších kapitolách, a to již v aplikační rovině.

1.1 Geneze pohledů na poruchy autistického spektra

„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá.“

Jim Sinclair

Zdroj: SINCLAIR, J.: *Don't Mourn for Us*. Our Voice, Autism Network International newsletter, 1993, 1, 3. [online] [cit. 2011-12-02]. URL:<<http://www.students.uiuc.edu/>>

Dnes víme, že PAS jsou **vývojově pervazivní**⁵, přesně ve smyslu, jakým jej popsal Sinclair výše, tj. ovlivňují fungování dítěte a později dospělého člověka v mnohých ohledech, zejména v komunikačních a sociálních dovednostech. Z tohoto důvodu je i bude chování takového jedince výrazně odlišné od okolí, což logicky přináší do života řadu komplikací, ať už v kontaktu s rodinou, při vzdělávání, tak následně i v kontaktu s vrstevníky, při osobnostním zrání v adolescenci a v neposlední řadě i při hledání společenského uplatnění v dospělosti. V tomto úvodním oddíle si uděláme velmi rychlý exkurz do nedávné minulosti, abychom na něm ukázali, jak se vyvíjely a postupně měnily přístupy k dětskému autismu.

1.1.1 Počátky problematiky

Průkopnickou a v celosvětovém měřítku nejznámější prací vztahující se k pervazivním vývojovým poruchám - tedy nikoli první, jak uvádí Hrdlička (2004, s. 11) - je práce amerického psychiatra rakouského původu Leo Kanner *Autistické poruchy afektivního kontaktu* z roku 1943, který se deskriptivně a poněkud ateoreticky pokusil popsat svých jedenáct pacientů, jež charakterizoval deficitem ve schopnostech vytvářet vztahy s druhými lidmi, narušenou řečí, abnormálními reakcemi na některé běžné podněty z okolí a obsedantní touhou po neměnnosti, přičemž některé schopnosti, zejména pak mechanická paměť, zůstávaly zachované. Hrdlička (tamtéž) však upozorňuje na jistou problematičnost této práce: *„Použití slova autismus pro nově popsanou poruchu se z pozdějšího pohledu ukázalo jako nepřiliš šťastné a zavádějící a bohužel bylo jedním z faktorů, jež pak následně nasměrovaly další výzkum problému nesprávným směrem.“* Dále připomíná, že pojmu "autismu"

⁵ Všepřonikající

poprvé použil Eugen Bleuler v roce 1911 při označování „*schizofrenního stažení se z reálného světa a ponoření se do vlastního, nesrozumitelného světa nemoci*“ (Hrdlička, tamtéž). Kanner rozhodně zcela určitě neměl o tři desetiletí později na mysli vytvořit spojení svého pozorování se schizofrenií, ale jeho záměrem nejspíše bylo „*konstatovat, že jím pozorované děti žijí ve svém vlastním a pro okolí špatně pochopitelném světě*“ (Hrdlička, 2004, s. 12). Bohužel tato asociace mezi autismem a schizofrenií zakořenila a následně v dalších třech desetiletích byla chybně rozvíjena.

O rok později publikoval vídeňský pediatr Hans Asperger kazuistiky čtyř podobných pacientů. Ironií osudu bylo, že Asperger a Kanner o sobě a o svých výzkumech nevěděli. Tehdy to bylo pochopitelné v kontextu s druhou světovou válkou. Hrdlička (tamtéž) hodnotí Aspergerův počín jako velmi významný, už jen s ohledem na fakt, že vyslovil na svou dobu velmi moderní hypotézu o genetické etiologii poruchy, a to navzdory tomu, že neměl žádná empirická data, která by tuto hypotézu podporovala. Stejně jako u Kannerových pacientů i Aspergerovi chlapci trpěli těžkou poruchou sociální interakce a komunikace, přestože měli dobře vyvinutou řeč a normální či vysoký intelekt. Kromě tohoto deficitu popisoval zúžené, stereotypní zájmy a motorickou neobratnost.

1.1.2 Historické omyly

Jako černé období vývoje přístupů k PAS hodnotí Thorová (2006, s. 38) období po druhé světové válce, které umožnilo expandovat psychoanalýzu i na území USA. Shoduje se s Hrdličkou (2004, s. 13) v tom, že se záminkou pro zkoumání rodičovských charakteristik pod vlivem psychoanalýzy se stala poněkud nešťastně míněná Kannerova zmínka o „*odtažitých a intelektuálně zaměřených rodičích*“ jeho pacientů, Hrdlička (tamtéž) ji považuje z dnešního pohledu za druhou problematickou stránku Kannerovy práce. Paradoxně sám Kanner pak tomuto pokušení podlehl, třebaže ještě na konci čtyřicátých let (stejně jako Asperger) uvažoval o genetické etiologii autismu: „*Rodiče autistických dětí označil za tvrdé, úspěšné, chladné, sobecké, zajímavící se pouze o své vlastní problémy, odmítající poskytovat pomoc svému dítěti.*“ (Thorová, tamtéž) a dokonce o nich následně tvr-

díl, že se ke svým dětem chovají jako k předmětu.⁶ Kanner tak došel k chybnému závěru, že za příčinu autismu lze považovat „konstitucionální predispozici k chybnému vývoji ega působící v kombinaci s patologickou emocionální atmosférou vytvořenou rodiči“ (Wolman, 1972 In Thorová, 2006, tamtéž). Thorová (tamtéž) to vysvětluje jako výsledek dlouhodobého procesu emocionálního ochlazení dětí jejich sobeckými rodiči a připomíná také slovní spojení „matka lednička“, jehož je Kanner také autorem. Jaký vliv měla asi tato teorie na rodiče, když se média chopila tohoto tématu, je patrně čtenáři jasné. Vzájemné obviňování rodičů za abnormalitu dítěte často vedly k rozvratům rodin.

Thorová (2006, tamtéž) zmiňuje i další autory, kteří se nechali zlákat psychoanalytickými interpretacemi autismu a kteří razili teorii, ve které jsou viníky rodiče dítěte: Margaret Mahlerovou a Bruna Bettelheima. Teorie Mahlerové byla striktně psychoanalytická a z dnešního pohledu velmi kontroverzní. Podle Thorové (2006, tamtéž) byla Mahlerová přesvědčena o tom, že každé dítě je autistické první tři měsíce života, proto nekomunikuje, neboť si neuvědomuje vnější svět. To nastane v okamžiku, kdy nastává pravidelný cyklus *tělesná tenze* \Rightarrow *uspokojení* \Rightarrow *úleva*, což reprezentují matčina prsa, obličej, hlas a dotyk⁷. Mezi třetím a čtvrtým měsícem si tedy dítě začíná uvědomovat vnější realitu a reaguje na zvuky, vizuální stimuly, usmívá se. Mahlerová (1952) In Thorová (2006, s. 39) doslova tvrdí: „Pokud osoba, která o dítě pečuje, není emocionálně vřelá a o dítě fyzicky nepečuje, pak dítě z této autistické fáze nikdy nevyroste.“ Takové dítě není dle Mahlerové dostatečně stimulováno, a proto se tedy nenaučí komunikovat (Thorová, tamtéž). Ovšem Mahlerová jde s těmito úvahami ještě dále - ve své pozdější práci (1958) pak objasňuje sebezraňování dětí, které vysvětluje jako patologický pokus vyjádření pocitu, že existují. Mahlerová se domnívá, že v sebezraňujícím chování a sebepoškozování lze vždy najít orální, anální nebo falický obsah, protože místo identity získávají děti s PAS aspoň pocit svého těla a své existence. „*Dětské psychózy se objevují až později, až když je ego více diferencované,*“ domnívá se Mahlerová (In Thorová, tamtéž).

⁶ „V celé skupině je jen hrstka srdečných rodičů. Jinak jsou příliš zaměstnaní a nemají o své dítě zájem. Dokonce i šťastná manželství jsou spíše chladná a formální“ (Kanner, 1972 In Thorová, 2006, s. 38).

⁷ Dle Freuda orální a anální stádium vývoje (poznámka autora).

Bettleheim, americký psychodynamicky orientovaný dětský psychiatr, sice připouštěl organickou etiologii PAS, nicméně tvrdil, že zcela zásadní vliv na rozvoj autistického chování dítěte má vliv okolí. Podle Thorové (tamtéž) soudil, že pokud dítě po svém narození cítí, že s ním okolním svět nekoresponduje, pak se u něj rozvíjí frustrace a stává se autistickým: „*Hostilita a represe aktivit zvenčí způsobí, že se dítě stáhne do světa fantazie a stane se autistickým,*“ domnívá se Bettleheim (1967, In Thorová, 2006, s. 39).

Hrdlička (2004, s. 13) toto období doplňuje svou poznámkou, že teorie o psychogenní etiologii PAS byla vlastně v souladu s étosem doby padesátých a šedesátých let minulého století, kdy převládala tendence minimalizovat význam biologických faktorů v psychiatrii a zmiňuje v této souvislosti i teorii dvojné vazby, která vysvětluje schizofrenii jako důsledek chybné komunikace v rodině.

1.1.3 Náprava omylů

Teprve v sedmdesátých letech se svět dočkal vymezení autismu oproti schizofrenii vlivem nových medicínských přístupů. Thorová (2006, s. 41) zmiňuje šedesátá léta, kdy vědci začali pátrat i po jiných příčinách autismu, než byly ty psychogenní a důvody obhajující psychoanalytické teorie se začaly rozpadat. Hrdlička (2004, s. 13) uvádí DeMyera a další americké autory, kteří v roce 1981 poprvé užili výraz "vysoce funkční autismus" pro podskupinu autistických pacientů, kteří disponovali normálním či nadprůměrným intelektem. Shodou okolností v témže roce Lorna Wingová prosadila výraz Aspergerův syndrom pro pacienty dříve označované jako "autističtí psychopati". Podle Hrdličky (tamtéž) dochází od osmdesátých let ke sblížení obou konceptů, přestože je dodneška vedena rozsáhlá diskuze o tom, zda se jedná o dvě nozologické jednotky a jaká kritéria je možné použít k jejich odlišení. Biologizace PAS pozitivně stimuluje další psychiatrický výzkum a díky tomu se objevuje řada podnětných závěrů z lékařské genetiky, elektrofyziologie, neuropatologie a zobrazovacích metod. „*Na základě nich je nyní PAS jednoznačně pokládána za časnou neurovývojovou poruchu s neurobiologickým závěrem,*“ shrnuje Hrdlička (2004, s. 14). Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na terminologické rozdíly a vysvětlení některých dalších pojmů týkajících se pervazivních vývojových poruch (tamtéž).

1.2 Specifika Aspergerova syndromu z pohledu terapie, výchovného působení a vzdělávání

1.2.1 Behaviorální fenotyp Aspergerova syndromu

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa,“ tvrdil Hans Asperger, rakouský pediatr, který již v roce 1944 na vídeňské dětské klinice pro děti s obtížemi ve vývoji publikoval článek, ve kterém na příkladu čtyř chlapců popsal jejich zvláštní chování. Muselo uběhnout dlouhých padesát let, než byla tato diagnóza, kterou tehdy Asperger pracovníčně nazval „*autistickou poruchou osobnosti*“, zařazena do klasifikačních systémů, čímž se stala mezinárodně uznávanou diagnostickou kategorií náležící do skupiny **pervazivních vývojových poruch**. Dětský autismus a **Aspergerův syndrom** (dále "AS") se tak staly dvěma samostatnými diagnózami, které dnes obě řadíme mezi PAS.⁸

Thorová (2006, s. 185) tuto diagnózu vnímá jako velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy: „*Je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o AS, či jen o sociální neobratnost spojenou např. s vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti,*“ zdůrazňuje (tamtéž). Podle ní (2007, s. 9) je jedním z důvodů, proč je u relativně hodně dětí potvrzen AS až v pozdějším věku (pokud vůbec!), fakt, že tyto děti se na první pohled nemusejí ničím lišit od svých vrstevníků. Diagnózu relativně maskuje obvykle dobrý intelekt a také velmi dobré vyjadřovací schopnosti.⁹ Určitou "jinakost" sice odhalí mateřská školka, případně pak následně základní škola, ale dokud učitelé a rodiče nezačnou u dítěte reflektovat určitou sebestřednou, jednostrannou zaměřenost a poměrně tristní sociální a emoční nezralost, neporozumění řadě sociálních situací a pravidlům fungování mezi lidmi, tak psychologické vyšetření odkládají, třebaže nechá-

⁸ Thorová (2006, s. 185) upozorňuje na stále trvající spory o tom, zda AS existuje jako samostatná jednotka, či zda se jedná pouze o část autistického kontinua. V některých publikacích se dokonce můžeme setkat s příměrem, že AS je vysoce funkční forma autismu! Nicméně my se v naší práci budeme držet pojetí, že AS je samostatná nozologická jednotka, neboť tvrdit, že AS je pouze mírnější formou autismu, je značně zjednodušené. Čtenáře odkazujeme na porovnání dvou systémů nezávislých diagnostických kritérií pro AS (Thorová, 2006, s. 187) a srovnávací pohled na kritéria pro AS u obou známých a respektovaných systémů (Gilberg and Gilberg, 1989 a Szatmari, Brenner and Nagy, tentýž rok) uvádíme viz [PŘÍLOHA D](#).

⁹ Podle Preißmannové (2007, s. 16) existuje reálné riziko, že i osoby jinak tolerantní k lidem s nějakým typem postižením budou považovat jejich problémy za záměrnou provokaci. S tím se často setkáváme ve školách. Např. když osoba s AS na otázku reaguje mlčením, může to být považováno za projev neslušnosti a tvrdošijnosti.

pou, co je vlastně příčinou jejich někdy divného chování. „*Vůbec netuší, že za projevy, které vypadají jako drzost, sobeckost a nevychovanost, stojí handicap způsobený některými nedostatečně rozvinutými psychickými funkcemi, které jsou odpovědné za řízení sociálního chování, plánování a organizování činností. Přitom afekty, agrese a destrukce, nebo naopak pasivita a odmítání některých činností mohou vyvěrat z masivní nejistoty a napětí, které způsobuje chronické nechápání situací, které jsou pro ostatní děti naprosto jasné,*“ upozorňuje Thorová (tamtéž). Wingová (In Atwood, 2005, s. 11) tyto rozpory velmi výstižně "vysvětluje" následujícími otázkami: „... *Lidem s AS musíme připadat zvláště, jsme pro ně záhadou.*

- ☞ *Proč jim neřekneme, co chceme?*
- ☞ *A proč jim říkáme tolik věcí, které nemyslíme vážně?*
- ☞ *Proč tak často mluvíme o zbytečnostech, které nic neznamenaají?*
- ☞ *Proč znervózníme a jsme netrpěliví, když nám člověk s AS líčí stovky fascinujících informací o jízdách v rádech, různých druzích mrkve nebo o pohybech planet?*
- ☞ *Jak je možné, že zvládneme směsici zrakových, čichových, dotykových a chuťových podnětů, aniž bychom se zmítali ve zmatku?*
- ☞ *Proč nás zajímá postavení lidí ve společnosti, když můžeme s každým jednat stejně?*
- ☞ *Proč používáme tolik komunikačních signálů a jak je možné, že se v nich vůbec vyznáme?*
- ☞ *A proč ve srovnání s lidmi s AS uvažujeme tak nelogicky?“*

Podle Dubina (2007, s. 34) se dá vyjádřit způsob pohlížení na věci kolem sebe u lidí s AS jako vztah *příčina ⇒ následek*, tedy když si člověk s AS myslí, že když A je správně, tak pak B musí být také správně, a to bez výjimek. V praxi to pak může znamenat, že jestliže začne někomu věřit, pak si takový člověk z okolí v jeho světě získá takové postavení, které si vlastně ani ničím konkrétním nezasloužil. „*Úvaha jedince s AS se pak ubírá touto cestou: Jestliže je to hodný člověk, tak by mi nikdy nelhal,*“ uvádí Dubin (tamtéž) a doplňuje: „*V dětství, ale i v dospělosti se mi mnohokrát stalo, že jsem si někoho příliš idealizoval a zařadil si ho pak do kategorie ‘andělů’. A podobně jsem lidi, kteří nějakým způsobem nesplnili mé očekávání, zařadil do kategorie ‘zlých’. Jestliže se mi stalo, že někdo, kdo mi připadal na začátku ideální, udělal něco, co mě ranilo, automaticky jsem ho převedl mezi ‘zlé’. Bez otázek, bez vysvětlování. Jedna z věcí, kterou jsem se musel v průběhu*

života naučit, byla, že lidé nejsou jen hodní, nebo jen zlí. Všichni máme různé odstíny šedi. Lidé s AS něco takového však chápou jen s velkými obtížemi.“

Deficit v sociálních dovednostech se řada dětí s AS snaží kompenzovat nadměrným napodobováním dospělých. Mentorují a někdy se až necitelně snaží organizovat činnosti ostatních, což se projevuje zejména při hře nebo obecně při jakékoli týmové práci, a dělají to obvykle takovými výroky a chováním, které ostatní spolužáky rozčilují. Dokonce se velmi často autoritativně ujmou vedení a vyžadují, aby ostatní striktně dodržovali jen jimi určené způsoby. Naprosto je pak vyvede z míry, když se někdo odkloní od určitých pravidel. Je logické, že spolužáci dříve či později zjistí, že se takový jedinec chová "divně" a pokud včas nezasáhne učitel, mohou jej z kolektivu vyloučit nebo se mu začnou posmívat, provokovat ho a případně i šikánovat.¹⁰ Přihlédneme-li k faktu, že dospívající s AS je nepřiměřeně citlivý na svou osobu, mohou být tyto reakce spolužáku spouštěčem k depresivním stavům, které bohužel jedinec jen velmi obtížně vyjadřuje navenek. Ke konfliktům s vrstevníky dochází často i při narušení jejich teritoria (např. student s AS odmítne vstoupit do třídy, pokud v jeho lavici už někdo sedí) nebo při jakémkoli soupeření.

Obecně rozšířený názor, že lidé s AS nejsou schopni prožívat vyšší city, jako je láska, touha po kontaktu s lidmi, či lítost je značně zjednodušený, což potvrzuje i Thorová (2007, s. 11): *„Mnozí dospívající s AS mají citové prožívání naopak velmi intenzivní, jenže bohužel nejsou schopni tyto city projevovat přiměřeným a vhodným způsobem,... To rovněž platí i pro reakce na citové projevy druhých, třeba i hodně blízkých osob, které mohou být naprosto neadekvátní. Pramení to z malé schopnosti rozklíčovat neverbální signály, které nás informují o emočním rozložení protějšku.“* Emoční labilita se projevuje zejména v období dospívání sebepodhodnocováním a negativistickými výroky na svoji osobu (např. výrok jednoho šestnáctiletého studenta s vysoce funkčním AS: *„Jsem genetický odpad rodičů, proč jsem se vůbec narodil!“*). U velkého množství jedinců s AS se setkáváme s tendencí reagovat velmi podrážděně i na nepodstatné podněty. Thorová (2007, s. 12) zmiňuje i různé projevy - smích nad věcmi, které nikomu nepříjdou legrační, různě intenzivní strachy (zvířata, zvuky), někteří lidé s AS trpí celkovou masivní úzkostností.

¹⁰ Problematice šikany dětí s PAS, zvláště pak AS, se detailněji věnuje Dubin (2007).

1.2.2 Kritéria pro Aspergerův syndrom

Thorová (2006, s. 186) uvádí základní kritéria pro AS a pokouší se o jejich vymezení vzhledem k autismu. My se budeme v další části práce na tato kritéria odvolávat.

Tabulka 1: Kritéria pro Aspergerův syndrom

(1) Kvalitativní narušení sociální interakce	AS je charakterizován stejným typem poruch sociální interakce jako autismus
(2) Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity	Stejný obraz jako u autismu
(3) Porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích	
(4) Není opožděný vývoj řeči	První slůvka před druhým rokem Věty s komunikačním významem před třetím rokem
(5) Kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (vyjma sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí	
(6) Dyspraxie (nemotornost)	Není podmínkou diagnózy

Zdroj: THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, s. 186.

Poznámka:

Poměr chlapců k dívkám je 8:1. Abnormality v chování přetrvávají do adolescence, v dospělosti se mohou vyskytovat psychotické epizody.

ad (4) Opožděný vývoj řeči nemusí vylučovat diagnózu AS. Např. Eisenmajer (1996, s. 32) udává, že 50% dětí s diagnostikovaným AS má opožděný vývoj řeči, ale okolo pátého roku života se obecná jazyková úroveň ustálí do normy.

Tato kritéria Thorová (2007, s. 24) dále rozpracovává do společných charakteristik¹¹, z nichž vybíráme ty nejdůležitější.

Tabulka 2: Typické obtíže, společné charakteristiky, ale rozdílní lidé s Aspergerovým syndromem

Charakteristiky v ranném vývoji	Řeč není výrazně opožděná. Dítě ve dvou letech říká alespoň slova a ve třech letech mluví v jednoduchých větách.
--	--

¹¹ Thorová (tamtéž) upozorňuje, že lidé s AS bývají velmi odlišní a že roli v celkovém (velmi individualizovaném obrazu) sehrává osobnost člověka, jeho životní zkušenosti, rodina, temperament, charakter a schopnosti.

Obtíže v kolektivu - dítě není schopné plného zapojení, selhává v kontaktech a vztazích s vrstevníky.

Obtížná výchovná usměrnitelnost, výrazný negativismus nebo přílišná pasivita.

Celkový mentální vývoj není opožděný, často je dítě považováno za nadprůměrně inteligentní, zná brzy číslice a písmena, v raném věku umí číst a počítat, má encyklopedické nebo technické znalosti i nad úroveň svého věku.

Některé děti mají obtíže s dyskoordinací pohybů, chůze a běh mohou být zvláštní, jiné vykazují stereotypní autostimulační pohyby (např. poskakování či třepání prsty), objevovat se mohou různé tiky a grimasování v obličeji.

Vyhraněné zájmy, někdy stereotypní, fixace na předměty.

Obtíže v komunikaci

Verbální vyjadřování je minimálně přiměřené věku, obvykle bývá bohatá slovní zásoba. Sdělení působí často mechanicky, strnule, chybí intuitivní zacházení s jazykem a přizpůsobování výraziva sociálnímu prostředí. Škrobenost ve vyjadřování způsobuje, že dítě připomíná "dětského profesora". Časté je vymyšlení vlastních slov a lpění na přesném vyjadřování.

Konverzace je málo vzájemná, chybí slovní vyjádření zájmu o druhou osobu. Z dialogu se často stává monolog. Obsah bývá stereotypní (např. o dopravě, počasí, ale i sexuální orientaci či vlastní nedostačivosti). Dotazy se obvykle týkají předmětu jejich zájmů či jsou nápadně banální. Více než k získání informací slouží k navázání kontaktu či k splnění rituálu. Běžná je zabíhavost ve vypravování.

Vyskytovat se mohou obtíže v mimoslovní komunikaci a v sociálních nuancích konverzace. Neví si rady s dvojsmyslnými výroky, nenaučenými rčeními či slangovými výrazy, nedokážou si odvodit jejich význam. Neumí dešifrovat změnu významu vyřčeného podle kontextu či podle změny tónu hlasu, což je handicapuje v mnohých sociálních situacích. Obtížně tak chápou "černý humor".

Obtíže v přiměřeném používání očního kontaktu: pohled může být příliš ulpívavý, nedostatečný či uhýbající v nevhodném okamžiku. Obtíže se mohou vyskytovat s podáním ruky, s užíváním gest a správnou pozicí těla při konverzaci. Nedokážou často porozumět výrazu tváře a přizpůsobit tomu adekvátně svoji vlastní mimiku.

Obtíže v interakci s lidmi

Snížené dovednosti v oblastech, které zařazujeme pod emoční nebo sociální intelekt. Chápání sociálních situací a vztahů je výrazně pod úroveň celkových rozumových schopností. Obtíže s empatií a sociální intuicí se projevují nedostatkem sociálního taktu a obtížemi v pružném přizpůsobování se sociálním normám. Sociálně zahanbující chování, faux pas na denním pořádku, nadměrná otevřenost a nevhodná upřímnost, neschopnost "bílé lži". Slabé sociální dovednosti neumožňují přiměřeně vyjádřit soucit, útěchu, prosbu a celkově uplatnit zdvořilost (např. vyslovení soustrasti, komplimentu, zdvořilého zájmu a spoluúčasti), znemožňují komplikovanější podvod a lhaní.

Problémy v kolektivu vrstevníků, nerozumí vrstevnickým vztahům a pravidlům, nedokážou intuitivně přizpůsobit své chování tak, aby je ostatní spolužáci vzali do hry. Obtížně si hledají kamarády, často stojí mimo skupinu. Nerozumí podstatě kamarádství, mohou však po kamarádství velmi toužit.

Kvůli své sociální odlišnosti a do očí bijící naivitě se často stávají obětmi šikanování. Jejich schopnost obrany je kvůli sociální nezdatnosti vůči posměváčkům nebo trýznitelům minimální.

**Specifické obtíže
v představitosti,
myšlení a chování**

Obtíže chápat pravidla společenských a kolektivních her, zejména týmovou spolupráci a smysl pro fair play. Mnohdy se snaží hrát vyhnout.

Pokud navazují kontakt, jednají často nepřiměřeným způsobem - např. nevhodným fyzickým kontaktem, provokativním činem, morbidním výrokem nebo konverzací, která není přiměřená kontextu situace.

U některých dětí se setkáváme až s nepřiměřenými úniky do světa fantazie. Důvodem jsou obtíže v sociální interakci v reálném světě, které vedou k únikům do světa, který si dítě samo vytvoří nebo zkopíruje - z televize, z knihy,... Fantazijní svět je pro ně bezpečný a předvídatelný, což se o reálném světě říci nedá.

Dítě nectí sociální normu a konvence, neprojevuje sociální takt způsobem odpovídajícím věku, chování je hodnoceno jako nevhodné, sociálně nevyzrálé a infantilní - vzhledem k věku a intelektu. Chybí zdvořilost nebo je přítomna nápadná formálnost.

Zájem o čísla, technická data a parametry, návody, plány, nákresy, mapy, schémata, grafy, loga.

Omezená schopnost uplatňovat fantazii v různých situacích (např. střídání rolí při hře s vrstevníky, kreativní sociálně napodobovací hra "na...", sloh na dané téma). Fantazijní produkce v určité oblasti obvykle stereotypního charakteru. Naopak nadprůměrné uplatňování fantazie a odklon od reality jako obrana před slabými sociálními dovednostmi (identifikace s jinou osobou, jménem, vytvoření imaginárního přítele, vedení fantazijních monologů, vytváření imaginárních světů).

Nadměrná produkce kreseb nebo písemných materiálů, hromadění předmětů a informací, mechanický zájem o informace je nadřazován běžnému uplatnění zájmu (např. zapisování výsledků fotbalových utkání bez zájmu o fotbal, zájem o délku filmu a počet titulků bez zájmu o obsah filmu apod.).

Silně vyhraněný zájem o určitý okruh informací více či méně široký (např. astronomie, řády zvířat či rostlin, války, historie, jazyky, dopravní prostředky, sci-fi).

Opakující se chování a myšlení, někdy mající obsesivní a nutkavý charakter. Týká se např. katastrof, rozbitých předmětů, nemocí, zranění, časté je téma "co se stane, když...", časových a početních údajů. Obsahem mohou být i filozofické postoje, náboženství, hodnoty, práva lidí, politika apod.

Obtíže v oblasti výkonových funkcí, např. schopnost plánovat, rozhodovat se, organizovat a myslet ve škále možností.

Velmi ulpívavá myšlenková schémata, která nekorigují na základě zkušeností. Časté bývá -

- černobílé myšlení (např. není to dokonalé, takže to nestojí za nic),
- nadměrná generalizace (např. stalo se to, a proto se to stane vždycky),
- katastrofické myšlení (tj. myšlení se vždy zaměřuje na tu nejhorší možnou věc, která by se v dané situaci mohla stát),
- vztahovačnost (např. vše, co dělají jiní, se jich týká, nebo vztahování náhodných událostí k vlastní osobě),
- obviňování sebe a druhých (tj. za vlastní chyby nesou odpovědnost ostatní, anebo naopak já můžu za všechno),
- čtení myšlenek (tj. na základě vnějších projevů usuzují, co si ostatní myslí - u AS velmi problematické kvůli snížené schopnosti číst neverbální klíče).

Často selhávají v praktických dovednostech (obléci se podle počasí, nakoupit si jídlo na víkend, vkusně se obléci - podle situace, zeptat se na cestu, dodržovat hygienu,...).

Častý je nerovnoměrný profil schopností - u někoho převažuje technické myšlení, u jiného humanitní a paměťové dovednosti. Přidružená může být symptomatika poruch aktivity a pozornosti, specifické vývojové poruchy učení (všechna dys-).

Obtíže se smyslovým vnímáním

Nápadné vyhledávání určitých smyslových podnětů -

- taktilních (tj. snaha se někam vmáchnout, vyhledávání masáží,...),
- zrakových (ulpívavé sledování světél či otáčejících předmětů), sluchových (opakující se vyhledávání určitých zvuků),
- čichových (časté je nadměrné očichávání předmětů),
- vestibulokochleárních (např. houpání, točení se dokola, vyhledávání neobvyklých poloh,...).

Přecitlivělost na určité podněty -

- sluchové (tj. úzkost či nelibost při určitých zvucích či hluku, odmítání určité hudby, prudká reakce na falešné tóny),
- čichové (např. je častá nevolnost jako reakce na určitý pach),
- bolest (tj. přecitlivělost na bolestivé podněty),
- dotekové (např. negativní postoj ke všem činnostem, při kterých se ušpiní ruce - třeba práce s hlinou při keramice, nesnášenlivost určitých látek či částí oděvu, obtíže s některými hygienickými návyky - např. stříhání, česání, mytí žínkou, osušení ručníkem, odmítání doteků, pohlazení, objetí),
- zrakové (např. negativní reakce na osvětlení, sluneční světlo nebo třeba i určitý vzhled jídla),
- chuťové (extrémní vybíravost, odmítání určité konzistence jídla).

Necitlivost k některým podnětům - vyšší práh bolestivosti, nepružná zraková kontrola, ignorace řady sluchových podnětů, neschopnost řídit se čichem či neschopnost orientovat se podle chuti.

Zvláštní projevy v motorických projevech

Obtíže s koordinací pohybů - v kresbě a grafomotorice, častá je dysgrafie.

Zhruba polovina dětí s AS je výrazně neobratnější než jejich vrstevníci, a to v oblasti jemné i hrubé motoriky.

Některé děti mohou mít stereotypní pohyby, ty jsou však frekventovanější u nízko funkčního AS. U některých dětí se vyskytují motorické tiky a grimasování.

Snížená adaptabilita, obtíže ve škole

Na změny v programu, prostředí reagují tenzí, upřednostňují pevná pravidla, strukturu a řád.

Některé děti jsou pedantické v dodržování určitých postupů při činnostech. Vyžadování a vytváření rituálů, nelibost či úzkost při jejich nedodržování.

V chování se může projevit velká míra nutkavosti, v myšlenkách obsese. Touha po přesnosti, symetrii, přehnaná pečlivost.

Častá je přecitlivělá reakce na negativní postoj vůči jejich osobě. Nesnášejí opravu, napomenutí, kritiku, ale i dobře míněné usměrnění či rady. Drobná chyba, kterou udělají, u nich může vyvolat tak silnou nelibost, že odmítají pokračovat v práci.

Odlíšná emoční reaktivita	<p>Často projevují úzkost, tenzi, nervozitu, u některých jedinců je emoce spouštěčem problémového chování.</p> <p>Časté střídání nálad, někdy i v extrémních formách.</p> <p>Časté negativní emoce, častá špatná nálada, rozmrzelost, kňourání, záchvaty vzteku.</p> <p>Sebepodhodnocování.</p>
----------------------------------	---

Zdroj: THOROVÁ, K.: *Informační příručka: Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha, APLA: 2007. 46 s., s. 24 - 34.
Upraveno autorem.

1.2.3 Funkčnosti Aspergerova syndromu

Thorová (2007, s. 18) zmiňuje úroveň "**funkčnosti**"¹², kterou lze stejně jako u PAS orientačně určit na základě schopnosti míry adaptability dítěte. Funkčnost logicky koreluje s mírou sociálně-komunikačního deficitu, s výskytem problémového chování, s přítomností stereotypního a ritualizovaného chování, přiměřeností emoční reaktivity, případně s výskytem některých souběžně probíhajících psychologických poruch či onemocnění.

Rozlišuje tři základní hladiny¹³

(1) **Vysoce funkční AS**

- pro tuto hladinu je charakteristické relativně samostatné fungování. Thorová (2007, s. 19) upozorňuje na potřebu vyšší míry kontroly a nadstandardní vysvětlování. Výborné pro tuto skupinu žáků a studentů je fakt, že se snaží pomocí imitace a rozumové analýzy dohánět svůj handicap v sociálním myšlení. Velmi dobře u nich fungují nácviky nových dovedností. V dospělém věku fungují relativně samostatně, jen bývají považováni za nepraktické a sociálně nepříliš zdatné jedince. Pro bližší představu odkazujeme na [KAZUISTIKA B. 1: PETR 19 LET \(VYSOCE FUNKČNÍ AS\)](#) v příloze. Thorová (tamtéž) upřesňuje některá další specifiky: „... *Sociální naivita a nezralost spíše než sociální slepota, v reaktivitě převažuje klid a pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, průměrné a nadprůměrné inte-*

¹² Lze "přeložit" jako míru schopnosti přizpůsobit se běžnému životu (poznámka autora).

¹³ Pro účel naší práce tyto hladiny záměrně řadíme v neobvyklém pořadí, abychom čtenáři pomohli snadněji pochopit rozdílnost projevů.

lektové schopnosti, bez výskytu problémového chování, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, mnohdy je lze využít i ve vzdělávacím procesu nebo v pracovním zařízení, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachované projevy sociálně-emoční vzájemnosti, uvědomování si své odlišnosti a snaha na sobě pracovat a učit se sociálním dovednostem,... “

(2) **Nízko funkční AS**

- je výrazně problematičtější. Život rodiny s takovým dítětem je hodně zátěžový. Dítě vyžaduje vysokou míru dohledu a hlavně i pomoc zvenčí, která je vzhledem k věku silně nadstandardní. Thorová (tamtéž) míru poskytované pomoci přirovnává k péči o lidi s mentálním postižením a upřesňuje další důležitá specifika: „... *výrazné problémové chování, obtížná výchovná usměrnitelnost, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů doprovázená zřetelnou úzkostí nebo nepřiměřenými, obtížně zvladatelnými afektivními stavy, výrazné a obtížně sklonitelné opakuující se chování, stigmatizující frekventované užívání pohybových stereotypů, nepřiměřená emoční reaktivita, destruktivní chování, nízká frustrační tolerance, silný negativismus,...*“, „... v sociálním a komunikačním chování nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá ignorace a odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup,...“, „... průměrné či podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, výrazná neobratnost,... “ Blíže In [KAZUISTIKA B. 2: VOJTA 12 LET \(NÍZKO FUNKČNÍ AS\)](#)

(3) **Středně funkční AS**

- je jakousi střední hladinou mezi oběma výše uvedenými extrémami, i když Thorová (tamtéž) upozorňuje na výskyt podobných obtíží jako u nízko funkčního AS, ale ne v takové frekvenci a pronikavosti. V některých oblastech života je nutná vyšší míra asistence.

Blíže In [KAZUISTIKA B. 3: MATĚJ 8 LET \(STŘEDNĚ FUNKČNÍ AS\)](#).

Detailnější typologii pak nabízí Wingová (In Thorová, 2006), jejíž charakteristiku nabízíme čtenáři viz [PŘÍLOHA C](#).

1.2.4 Terapeutické, výchovné a vzdělávací možnosti dospívajících s Aspergerovým syndromem

Právě pro relativně širokou míru symptomatologie AS si nemůžeme dovolit generalizovat na obecné úrovni možnosti terapeutických přístupů a školního působení u dětí i dospívajících. Existují však možnosti práce s těmito jedinci, které stojí za to zdůraznit.

S ohledem na normální intelekt je rozhodně možné terapeutické působení při výskytu jakéhokoli problémového chování - fungují nejen behaviorální techniky, o kterých se zmiňujeme v následující kapitole, ale je dokonce možné zapojovat i techniky, které umožňují měnit některé kognitivní procesy, zejména proces myšlení. To platí zejména pro dospívající s vysoce funkčním AS. „Mnohé děti s AS jsou pasivní a nemají výrazné potíže s chováním. Proto v mateřské i základní škole jsou považovány za děti zvláštní, svébytné, jiné,..., které ovšem nevyžadují speciální péči,“ upozorňuje Thorová (2007, s. 18). Samozřejmě existují i výjimky - můžeme se setkat i s takovými dětmi s AS, pro které je naprosto obtížná adaptace již v mateřské škole či v mladším školním věku. Navzdory normálnímu intelektu mohou mít výrazné problémy dokonce i tehdy, mají-li osobního asistenta. Pak je nutné uvažovat o zařazení dítěte do speciální školy.

Protože AS s sebou téměř vždy nese disharmonický vývoj osobnosti dítěte, je velmi vhodné volit individuální přístup zejména při "kompenzaci" schopností a dovedností, ve kterých dítě zaostává.¹⁴ Deficity v sociální inteligenci lze rozhodně kompenzovat nácvikem řešení konkrétních situací v modelových studiích, zcela určitě lze využívat specifických schopností studentů s AS a jejich snahy se učit no-

¹⁴ Thorová (2007, s. 35) upozorňuje na takové paradoxy, že např. dítě, které si pamatuje okolo stovky telefonních čísel a zvládá násobilku už od šesti let, selhává pak při nejjednodušších slovních úlohách.

Zároveň v této souvislosti rozlišuje dva základní profily studentů s AS:

- (1) jejichž **verbální myšlení** je na daleko vyšší úrovni než abstraktně-vizuální - to jsou pak studenti s velmi dobrou slovní zásobou, s dobrými vyjadřovacími schopnostmi, s výbornou mechanickou pamětí (velmi rychle si dokážou osvojit značné množství informací). Projevují se argumentováním, diskuzemi, chrlením informací a citacemi
- (2) s **vynikajícím logickým uvažováním** - pro takové studenty je pak hračkou vyřešit různé vizuální kvízy, programování, matematika, šachy. Ovšem, kde selhávají, je verbální vyjadřování, a tak se slovnímu kontaktu raději vyhýbají. „*Prostě dokážu najít pro problém řešení, ale neumím to pak vysvětlit,*“ povzdychne si jeden student gymnázia s AS.

Pro obě skupiny studentů s AS platí, že „*mají značné obtíže si osvojovat informace a uplatňovat své schopnosti v prostředí, které vyžaduje sociální a emoční porozumění a vyšší komunikační dovednosti*“, shrnuje Thorová (tamtéž).

vým věcem prostřednictvím imitace nebo rozumové analýzy. Proto se někdy používá videotrénink s následnou sebereflexí.

Thorová (2007, s. 35) v této souvislosti vysvětluje častý omyl, že AS znamená vždy vyšší intelekt. Ten je sice v některých testech potvrzen, ale to jen díky výborné vizuální paměti, díky využívání symbolického myšlení. Thorová (tamtéž) proto odkazuje na základní diagnostická kritéria, která uvádějí intelekt "pouze" v normě. Platí to podle ní i obráceně, protože se velmi často stává, že někteří studenti s AS se učí příliš pomalu a s mnohem vyšším úsilím než jejich vrstevníci. Někteří potřebují větší míru vysvětlování, více času a více vizuálních příkladů, než látku pochopí, což ovšem vůbec neznamená, že jejich rozumové schopnosti leží v pásmu retardace. „*Někteří lidé s AS vynikají v oblasti literární, v psaní poezie, v paměťových schopnostech, jsou mezi nimi rychločtenáři, lidé s vynikajícím matematickým a logickým uvažováním, šachisté, malíři nebo lidé s obecně velmi vysokým IQ,*“ konstatuje Thorová (tamtéž).

1.3 Strukturované učení jako optimální modelový program pro jedince s narušeným autistickým spektrem

Většina dětí a dospívajících se běžnou výchovou a socializací naučí respektovat fakt, že některé události vstupují do našich životů náhle a že život zkrátka sto procentně naplánovat nejde. Je však omyl, domnívat se, že nepotřebujeme k našemu optimálnímu fungování určitou míru předvídatelnosti. Dá se zjednodušeně říci, že odhad a předvídání se rozvíjí socializací a souvisí nejen s našimi předcházejícími zkušenostmi, ale také s intuicí. Ta je ve spolupráci s předcházejícími zkušenostmi klíčová pro naši adaptaci na nové podmínky a jak už jsme zmiňovali v úvodu naší práce, současná společnost vyžaduje od lidí flexibilitu a zejména pak adaptabilitu. Pro mnohé zaměstnavatele jsou tyto schopnosti a dovednosti klíčové. Přitom je zřejmé, že v situacích, kdy si nevíme rady, velmi rádi saháme k nějaké struktuře, pravidlům a pokynům, které pak zase rádi opouštíme, v okamžiku, kdy opět můžeme nastartovat naše fungování s využitím naší adaptability a flexibility.

Právě lidé s PAS mají v tomto ohledu výrazný handicap. Thorová (2007) jej nazývá jakousi „*vnitřní slepotou*“, která vzniká jako důsledek neschopnosti předvídat a plánovat události. Je zřejmé, že tento handicap mění svět v chaos a zcela výrazně ztěžuje jakoukoli orientaci v prostoru, čase a událostech, a ten může být bez-

pochyby spouštěčem nejrůznějších forem problémového chování. Thorová (tamtéž) navíc upozorňuje na riziko opoždění vývoje v důsledku stresu, a to navzdory tomu, že AS obecně nedoprovází intelektový deficit. Psychologie učení potvrzuje existenci korelace mezi působením dlouhodobého stresu a neschopností se učit a rozvíjet své schopnosti.

SU v České republice se inspirovuje státním modelovým programem **TEACCH**¹⁵, který má kořeny v Severní Karolíně a který se stal následně modelem péče o lidi s PAS i v řadě jiných zemí, včetně té naší. Thorová (2006, s. 385) ovšem upozorňuje na fakt, že pouhé strukturované učení ve třídě by nemělo být označováno jako TEACCH.¹⁶ Zároveň podtrhuje nesporný význam strukturalizace pro děti a dospívající s PAS, vč. AS: „*Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění poslušností činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje,*“ konstatuje Thorová (2006, s. 384) a dodává: „*Tento specifický přístup alespoň částečně kompenzuje komplikovaný handicap, jakým PAS bezesporu je. Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, které umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné.*“ ... „*Správně aplikované metody strukturovaného jsou přínosem i pro děti hyperaktivní, s mentální retardací nebo obecně pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací,*“ shrnuje Thorová (tamtéž).

Čadilová (2007, s. 65) uvádí více důvodů, které svědčí pro využívání metody SU jako kompenzace deficitů v některých kognitivních procesech a sociálních dovednostech. Nás s ohledem na specifika AS budou zajímat především ty, které významněji kompenzují sociální dyslexii¹⁷.

¹⁵ Z angl. zkratka pro **Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children** (= péče a vzdělávání dětí s autismem a s problémy v komunikaci). Program funguje v USA několik desítek let, za zakladatele je považován Schopler (1972). Zajímavostí je, že tento program vznikl "on-the-job" (tedy při vlastní činnosti) - spoluprací rodičů a profesionálů jako protest vůči tvrzení, že děti s PAS jsou obecně nevzdělatelné a jejich porucha je zapříčiněna špatnou výchovou rodičů.

¹⁶ Ve světě totiž existuje větší množství specifických programů, které využívají strukturalizaci a vizuální management pro zefektivnění procesů výchovy a učení, a to nejen pro cílovou skupinu lidí s PAS - např. Higashi (2006, s. 387). Nicméně i behaviorální přístupy, zejména práce v mezidobí mezi jednotlivými sezeními, pracují se strukturalizací a i zde bychom se mohli domnívat, že jde o strukturované učení (poznámka autora).

¹⁷ Termín, který poprvé užila Thorová pro charakteristiku AS a kterým budeme v této práci souhrnně charakterizovat veškerou symptomatologii AS.

Jsou to především:

- určitá míra předvídatelnosti (s ohledem na fakt, že v životě se nic neděje náhodně)
- možnost lépe vyjadřovat své potřeby a přání (vytvořený systém funkční komunikace, využívání škál apod.)
- možnost získat určitou míru sociálních a komunikačních dovedností ke zvládnutí základních kooperací s druhými.

„Lidé s autismem vykazují velmi dobré výsledky ve vizuálním vnímání, a proto je ke zvládnutí výše uvedených dovedností zcela nezbytné používat vizuální podpory, přičemž její forma musí odpovídat jejich mentální úrovni,“ shrnuje Čadilová (2007, s. 67). My se s ohledem na specifika AS nemusíme držet jen základních piktogramů, ale můžeme vytvářet i složitější a sofistikovanější procesní schémata a pomůcky.

Zjednodušeně se dá říci, že SU je postaveno na třech základních principech:

- (1) **strukturalizaci,**
- (2) **vizualizaci** a
- (3) **individuálním přístupem.**

1.3.1 Vytvoření prostorové struktury jako první krok

Tento krok vychází z předpokladu strukturalizace a znamená velmi názorně zorganizovat fyzický prostor a organizaci úkolů. V případě AS jde nejen o uspořádání nábytku, ale především pak pracovních podmínek, aby studentovi stačilo pochopení vzhledem a nemusel se řídit jen verbálními resp. neverbálními pokyny. Bezsporně zajímavým je na tomto kroku fakt, že zmíněná logika funguje velmi příznivě i pro lidi bez PAS a že ji v hojné míře využívají i výrobní firmy za účelem vyšší produkce a redukci nepřidané hodnoty ("lean management"¹⁸). Uvedená struktura

¹⁸ **Lean Management** (z angl. volně přeloženo jako principy „štíhlého“ řízení) je postaveno na eliminaci všech typů plýtvání (existuje jich **7+1**: 1- transport, 2- zásoby, 3- pohyby, 4- čekání, 5- nadvýroba, 6- vícepráce, 7- zmetky, +1- nevyužití dovedností lidí) a aplikaci tzv. **lean principů**, které jsou postaveny na **toku** přidané hodnoty (materiál, služba, informace) u dedikovaných procesů a **tahu** hodnoty a procesů sdílených. Tam, kde tyto principy nelze bez omezení aplikovat, se aplikují další, které pomáhají řídit (kontrolovat) zásobu v mezikrocích (která by jinak byla plýtváním,

pomáhá v prostorové orientaci a zároveň dává odpověď na otázku „*kde*“ a nabízí "jistotu" tím, že vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním. Thorová (2006, s. 385) doplňuje, že tímto krokem zajišťujeme využití schopností dítěte resp. dospívajícího, jeho samostatnost, konstatuje rovněž snižování jeho úzkosti, nejistoty a dyskoncentrace.

Schopler (1987, s. 21) potvrzuje, že jakákoli struktura pracovního programu pomáhá nácviku nového pracovního chování. U lidí s AS výborně funguje jakákoli dekompozice činnosti pomocí vizualizace na jednotlivé kroky (procesní vizualizace, někteří studenti s AS využívají při své práci šablony, např. krabice s vnitřní strukturou, šablony na elektronických médiích se zpětnovazebními mechanismy, pracovní sešity s úkoly atd.). Zajímavou zkušeností je např. zlepšení úspěšnosti jednoho studenta s AS v hodině tělesné výchovy, na které se trénovala střelba na koš při košíkové, po té, co si student sám dopředu vymezil trajektorii, po které se bude rozbíhat na dvojtakt. To, že tento student pak při vlastní hře již úspěšný nebyl (i s ohledem na symptomatologii AS, kterou jsme uváděli dříve) vůbec nevadilo, protože jej i tak jeho úspěch při nácviku motivoval. I toto je příklad vytvoření prostorové struktury. Schopler (tamtéž) zmiňuje, že strukturování činností na kroky se postupem času díky zautomatizování redukuje na menší počet kroků, až je možné v některých případech tuto pomůcku opustit.

Jiným zajímavým příkladem je organizace pracovního místa ve škole např. pro individuální práci. Čadilová (2007, s. 68) uvádí, že jakákoli prostorová předvídatelnost umožňuje, aby si člověk s PAS spojil určité prostory s určitou činností. *„Jde o to, aby jednotlivá místa a v nich uspořádaný nábytek i jednotlivé předměty vizualizovaly, co se kde dělá, aniž by to bylo potřeba speciálně vyvozovat,“* domnívá se Čadilová (tamtéž) a dodává: *„Předvídatelnost v prostorovém uspořádání snižuje výskyt problémového chování a současně vede k daleko rychlejšímu osamostatnění při pohybu v zařízení, ve škole, atd.“*

viz výše). Jedním z používaných nástrojů je **system 5S**, který zabezpečuje, aby na pracovišti byly pouze věci, které pracovník nezbytně potřebuje, čímž se zefektivňuje jeho práce. Kroky zavedení 5S jsou: 1S- zbavit se všeho, co nepotřebujeme, 2S- zorganizovat, co zbylo, 3S- zafixovat novou organizaci pomocí vizuálních nástrojů (zónový systém), 4S- budovat návyk dodržování nových pravidel, 5S- reprodukovat systém do dalších (podobných) oblastí. Nelze vyvrátit, že tento systém by zcela jistě kompenzoval sociální dyslexii lidí s AS (poznámka autora).

Obrázek 1: Příklad schématu pracovního místa



Zdroj: Autismus.cz [online] [cit. 2012-01-20]. URL:<<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>

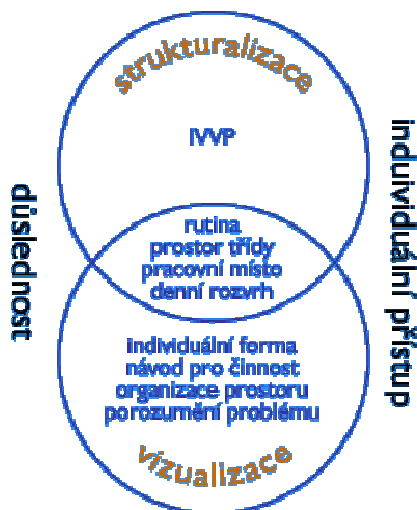
1.3.2 Vizualní podpora jako druhý krok

V tomto kroku jde o jakési zviditelnění času. Thorová (2006, s. 385) jej nazývá informacemi ve vizuální formě a tento krok vysvětluje blíže (tamtéž): „I když dítě slovním pokynům rozumí, vizualizace umožní vyšší míru samostatnosti. Navíc podporuje rozvoj komunikačních dovedností a kompenzuje handicap v oblasti paměťových a pozornostních funkcí.“ Čadilová (2007, s. 72) hovoří o schopnosti "vidět čas", tedy o pomoci konkretizace abstraktního pojmu času: „Ke zviditelnění času, tedy k tomu, aby klient pochopil, co, kde a kdy bude dělat, slouží denní režim - vizualizovaný sled činností.“ Zároveň upozorňuje na zajímavý paradox argumentace některých pomáhajících pracovníků v zařízení - a zcela jistě se můžeme s podobnými argumenty setkat u učitelů (poznámka autora), že přece klientům stačí verbálně sdělit, co mají dělat. „Jenže u lidí s PAS je potřeba počítat s porušenou schopností porozumět mluvenému slovu, mnohdy mají určitá slova napojena s určitým kontextem, a pokud jsou použita v jiném, pak už nerozumí,“ varuje Čadilová (tamtéž).

Je vysoce pravděpodobné, že pokud dítěti s PAS neposkytneme takovouto vizuální podporu zvenku, mohou si pomoci sami např. tím, že si svou vlastní předvídatelnost vytvářejí prostřednictvím vlastních stereotypů a rituálů, které jsou z velké většiny nefunkční a mají pouze autostimulační účinek. Jenže v okamžiku, kdy se sled činností nějaký den změní, nastává pro takové dítě chaos, na který zpravidla reaguje problémovým chováním. Existuje přitom relativně vysoká pravděpodobnost, že bude-li tato změna zaznamenána ve "vizualizovaném denním programu", čímž se na ni dítě bude schopno dopředu připravit, k žádným problémům nemusí dojít. Thorová (2006, s. 385) se navíc domnívá, že kromě snížení úzkosti a získání

větší jistoty přispívají tyto režimy k lepšímu chápání vztahů mezi konkrétní činností a symbolem: „*Tím vytvářejí vhodnou půdu pro chápání smyslu komunikace.*“

Schéma 1: Vztah mezi vizualizací a strukturalizací ve strukturovaném učení podle Thorové



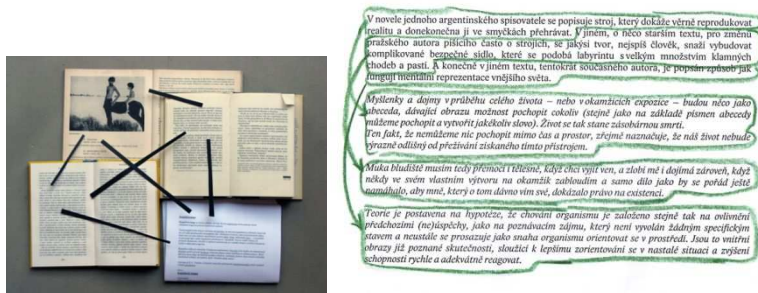
Zdroj: Autismus.cz [online] [cit. 2012-01-20]

URL:<<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>

Kromě denních režimů a procesuálních schémat existují i jiné zajímavé formy pro "zviditelní času" a adaptaci na změny. Straussová (2011, s. 24) uvádí deníkové listy, pomocí nichž je možné připravit dítě s PAS předem na změny rozvrhu, chystanou exkurzi, což mu bezesporu velmi pomáhá, aby se na změny psychicky připravil. Studenti s AS si mnohdy tyto listy sami doplňují zdůrazňováním aktivit, které je baví či ve kterých jsou úspěšní. Jinou formou je podle Straussové (tamtéž) cestovní kniha resp. cestovní lišta.

Matka jednoho patnáctiletého studenta gymnázia s AS uvádí zajímavý paradox: „*Krom toho, že diáře našeho syna vždy spolehlivě zabavily, mají jednu další výhodu: to, co v nich je napsáno, prostě platí. I když jde o něco nepříjemného, jako je např. odběr krve. Vašek se dost bojí doktorů, nedělá mu dobře pach desinfekce v laboratoři, ale když má v diáři napsáno "odběry", prostě se tam jít musí. A to paradoxně i v situaci, když by důvod pro odběr krve pominul, jak se už jednou stalo - Vašek prostě musel aspoň chvíli posedět v čekárně.*“

Obrázek 2: Příklad vizualizace sledu činností při studiu



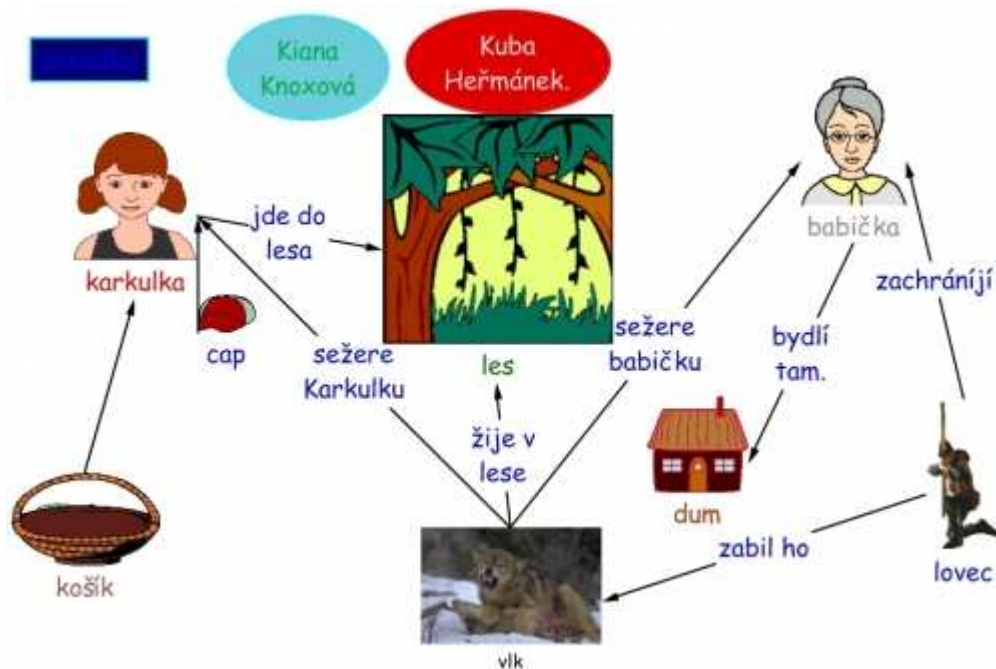
Zdroj: Kognitivní mapy podle Zbyňka Baladrána [online] [cit. 2012-01-20].

URL:<<http://artycok.tv/lang/cs-cz/3927/zbynek-baladran-cognitive-maps>>.

Poznámka:

„Kognitivní mapy jakýchsi mentálních, nehmotných map, průvodců nebo modelů - je to metodika, kterou používáme k vytvoření a uložení prostorové znalosti v naší paměti, jež pak následně umožňuje našemu 'vnitřnímu oku' vizualizovat, zakódovat a uložit tuto informaci a později, když to potřebujeme, ji vyvolat, dekodovat a použít ji.“ (Baladrán, tamtéž).

Obrázek 3: Příklad vizualizace časových souvislostí v pohádce



Zdroj: ČENSKÝ, P.: Pohádka vizualizovaná v myšlenkové mapě. Metodický portál: Články [online]. 17. 01. 2011, [cit. 2011-05-16]. URL:<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10173/POHADKA-VIZUALIZOVANA-V-MYŠLENKOVE-MAPE.html>> ISSN 1802-4785.

1.3.3 Individuální přístup jako (ne)poslední krok

Hawlin (2005) je přesvědčena, že šance prožít plnohodnotný a nezávislý život koreluje s typem formálního vzdělání, jakého se jim podaří získat. Toto vzdělání může být vstupní branou k dalšímu vzdělávání a k získání dobrého zaměstnání.¹⁹

Individuální přístup se obecně doporučuje u všech studentů, ukazuje se, že frontální výuka nemusí být za všech okolností efektivní. Každý student je svým založením jiný - je individualitou. Má své potřeby, přání, požadavky, rozdílné schopnosti a dovednosti. Schopler (1998, s. 28) vysvětluje, že jedinec s AS vyžaduje individuální přístup již tím, že je odlišný ve svých projevech a chápání světa kolem sebe. Má své silné a slabé stránky, které bývají u každého jedince odlišné. V prostředí školního výchovně vzdělávacího procesu hovoříme o **individualizaci vyučování**. Míní se jí především určení priorit, využití silných stránek schopností dítěte, určení krátkodobých i dlouhodobých učebních cílů, utváření vyučovacích struktur, akceptování nerovnoměrného, kvalitativně jiného vývoje. „*Individualizace je obecně uznávaným postupem, který je vhodný pro většinu dětí. Pro děti s PAS a jinými vývojovými poruchami je individualizace nezbytností,*“ shrnuje Schopler (1998, s. 29).

Thorová (2006, s. 128) doporučuje využívat specifických zájmů, kterých mají dospívající s AS bezpočet, a podporovat komunikaci s vrstevníky účastí ve skupinách, oddílech a kroužcích stejně zaměřených dětí. Tuto formu komunikace s vrstevníky vnímá jako nejvhodnější způsob přirozené integrace. „*Dítě s AS si v modelových situacích rozvíjí svůj zájem a to podporuje i rozvoj sociálních a komunikačních dovedností,*“ zmiňuje Thorová (2006, tamtéž) a nezávisle Jelínková (2004, s. 18) zdůrazňuje: „*Sledováním zájmů dítěte a funkční motivací můžeme ovlivnit rozvoj "speciálních" zájmů směrem ke společenské přijatelnosti, případně k profesní orientaci. Usměrnování zájmů patří k jednomu z nejdůležitějších momentů při výchově a vzdělávání dětí a žáků s AS, protože ne všechny zájmy jsou společensky přijatelné a využitelné v praktickém životě. Některé děti potřebují podporu asistenta, jeho usměrnění sociálních kontaktů v zájmových skupinách.*“

¹⁹ Toto samozřejmě platí i pro děti s neporušeným autistickým spektrem (poznámka autora).

Formální podobou realizace individuálního přístupu u studentů s AS jsou **individuální vzdělávací plány** (dále jen "IVP"), které, jsou-li dobře připraveny, pak následně fungují jako kontrakty o vzájemné spolupráci v procesu učení mezi studentem resp. jeho rodiči, třídním učitelem, asistentem a ředitelem školy a ve svém důsledku jsou pak průvodci rozvoje těch dovedností, které jsou vinou AS zatím nerozvinuty nebo poškozeny při současném využití těch schopností a dovedností, které fungují dobře. Jelínková (2004, s. 9) upozorňuje na to, že IVP musí být především srozumitelný pro rodiče, nejen pro školu. Uvádí několik příkladů, kdy pro individuálně integrovaného žáka s AS používá škola běžné osnovy resp. běžné pedagogické postupy jen omezeně, ovšem za předpokladu, že požadované a dosud chybějící dovednosti jsou rozvíjeny jinak - jak v časové náročnosti, tak i z pohledu jiných didaktických a metodických prostředků. „*Musí být stanoveny priority, individuálně zaměřené podle profilu dítěte, požadavků rodiny a potřeb školy. Při tvorbě IVP musíme zohlednit typický nerovnoměrný vývojový profil a vycházíme ze správně stanovené vývojové úrovně dítěte v jednotlivých oblastech a z metody strukturovaného učení. Základem jsou schopnosti a dovednosti, v kterých je žák úspěšný,*“ shrnuje Jelínková (tamtéž). Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na bibliografii.

V České republice je žákům s PAS garantováno vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání, a to s ohledem na jejich aktuální možnosti a závažnost symptomatiky jejich handicapu.²⁰ Důležitou součástí efektivního vzdělávání žáků s PAS na školách běžného typu je možnost zřízení funkce **asistenta pedagoga**²¹, která je upravena aktuálními legislativními normami. Atwood (2005, s. 21) upozorňuje, že nejdůležitější podmínkou úspěšného vzdělávání žáků s PAS je osobnost a schopnosti pedagoga a jeho ochota spolupracovat s dalšími odborníky.

²⁰ Žáci základních škol resp. studenti středních škol mohou být vzdělávání v zásadě následujícími způsoby

- (1) individuální integrací do všech stupňů běžných tříd
- (2) zařazením do specializovaných tříd pro žáky s PAS, tedy skupinovou integrací
- (3) individuální integrací do školy zřízené pro žáky s jiným zdravotním postižením
- (4) jiným způsobem plnění povinné školní docházky, tedy pomocí individuálního vzdělávání
- (5) kombinací integrace a individuální práce s pedagogem mimo prostor třídy.

²¹ **Asistent pedagoga** se spolupodílí na výchovné práci zaměřené na rozvoj a zkvalitnění společenského chování, pomáhá žákovi při komunikaci se spolužáky a pedagogem a při přizpůsobování se školnímu prostředí. Pozoruje a vyhodnocuje žákovo chování. Přizpůsobuje a upravuje žákovi učební látku a konkrétní úkoly. Úzce spolupracuje se zákonnými zástupci a pedagogy školy. Je nepochybné, že jeho přítomnost může významně zvýšit efektivitu vzdělávání žáka.

1.4 Kombinace třetího stupně Kirkpatrickova modelu měření efektivity rozvojových aktivit s 360° zpětnou vazbou jako unikátní způsob měření efektivity sebezměny

1.4.1 Podstata Kirkpatrickova modelu a jeho využití pro tuto práci

Není asi náhodou, že tento model, který je pojmenován po svém autorovi Donaldu L. Kirkpatrickovi a který byl popsán už na konci padesátých let minulého století, byl znovu objeven a začal být hojně využíván v dnešní informační době. Domníváme se, že je to nejen tím, že informací je přebytek a že daleko důležitější než pracovat "na něčem konkrétním" je dobře si vybrat, na čem budeme pracovat. S tím souvisí i krutý fakt, že encyklopedické znalosti dnes nestačí a že už na středních školách musíme studenty učit řešit problémy a vybírat si pro jejich řešení vhodné zdroje. Výrok, že „není důležité, co by se mělo dělat, ale co se děje každý den“ by se mohl stát hlavním mottem, které vystihuje podstatu Kirkpatrickova modelu.

Kirkpatrick (1997, s. 34) si pomocí čtyř elementárních otázek postupně definoval čtyři úrovně průběžného vyhodnocování vzdělávání, které postavil do pomyslné pyramidy (viz [OBRÁZEK 4](#)).

Obrázek 4: Pyramida čtyř úrovní hodnocení podle Donalda L. Kirkpatricka



Zdroj: Autor

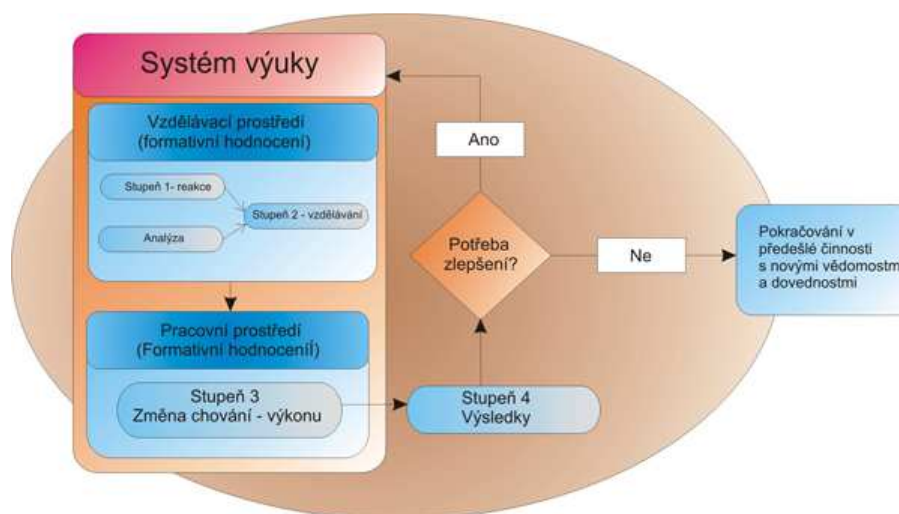
Základní myšlenkou modelu je teze, že každá z dalších úrovní navazuje na předchozí a neměla by být přeskočena. Tento model nabízí potenciál reflexe, která se následně dá využít pro korekci rozvojového programu na jednotlivých úrovních. Na úrovni 'Reakce' se ptáme, jak moc se aktivita účastníkům líbila, na úrovni 'Učení' pak na to, zda účastníci předávaný obsah vstřebali. Pozitivní

zpětná vazba na této úrovni odpovídá tomu, co „*by se mělo dělat*“ a rozhodně není zárukou toho, zda „*se to bude dít každý den.*“ Proto nás musí zajímat úroveň 'Chování', kterou Dočekal (2011, s. 50) považuje za transfer do praxe: „... je hlavní otázkou to, zda absolventi znalosti a osvojené dovednosti a návyky opravdu používají v praxi.“ Díky poslední úrovni pak můžeme zjistit, jaké konkrétní 'Výsledky' toto chování pro danou organizaci má (Belcourt, Wright, 1998, s. 183).

Podle Dočekala (tamtéž) je měření na první úrovni podobné měření zákaznické spokojenosti a zdůrazňuje, že Kirkpatrick ji výrazně spojuje s motivací se učit. Zároveň připomíná, že tato úroveň se vyznačuje největším procentem návratnosti nástrojů všech dostupných evaluačních technik (Philips, 2003, s. 26) a označuje tuto podobu měření za velmi důležitou pro další fáze měření resp. úrovně modelu.²²

Karadžos (2009, s. 3) vysvětluje návaznost jednotlivých úrovní Kirkpatrickova modelu následujícím schématem:

Obrázek 5: Systém procesu hodnocení ve vzdělávání



Zdroj: KARADŽOS, P. Donald L. Kirkpatrick: Měření efektivity využití ve výuce s akcentem k oblasti zájmu edukačních technologií. [online] [cit. 2011-10-29].

URL: <http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2008_KirkPatrick-Karadzos/#lit6>

²² Dočekal (2011, s. 51) dále uvádí další modely evaluačních kroků: (1) Warr, Bird a Rackham (1970), (2) Hablin (1968), (3) Bramley (1991) a (4) Philips (1996) - inspiruje se Sadlerem a Smithem (2006, s. 400) - pro zájemce o srovnání jednotlivých modelů odkazujeme viz [PŘÍLOHA G](#) - a na tomto místě zdůrazňuje, že Kirkpatrick jako jediný ze všech modelů vidí jako prokazatelný vztah mezi 'Reakcí', 'Učením' a 'Chováním'. „... Budou-li účastníci rozvojového programu reagovat nepříznivě, nebudou zřejmě motivováni k učení...“ tvrdí Kirkpatrick (2006, s. 22). Dočekal (2011, s. 55) následně dodává, že tuto tezi potvrzuje a dále rozvíjí i Hamblin, který uvádí, že účastníci nereagují jen na samotný obsah, lektora a používanou metodu, ale také na upravení podmínek či na sebe navzájem.

Stupeň 1 = 'Reakce':

Tento význam okomentoval sám Kirkpatrick (1996, s. 21): „*Reakce by měla být považována za to, jak si žák oblíbil konkrétní vyučovací proces*“. Tedy čím menší závažnost obsahu vzdělávání žák pociťuje, tím větší vynaložení sil musí být vloženo do vytváření a prezentaci vzdělávacího procesu.

Stupeň 2 = 'Učení' (jinak také 'Vzdělávání'):

Druhý stupeň představuje hranici, kdy účastník vzdělávacího procesu mění své názory, zdokonaluje vědomosti a zvyšuje dovednosti. Zde se nabízí otázka: „*Naučil se příslušný účastník vůbec něco?*“ Hodnocení tohoto stupně požaduje kontrolu naučených dovedností během vyučovacího procesu. Tato zpětná kontrola může být validní za předpokladu porovnání vstupního a výstupního testu po skončení daného vyučovacího procesu. Tak můžeme porovnat rozdíly ve vědomostech, které účastníci už znali z dřívějšíka, a nově naučených. Karadžos (2009, s. 4) v těchto úvahách vychází ze závěrů Toveyho (1997) a v této souvislosti zmiňuje: „*Hodnocení žáka je v podstatě postaveno na vytvoření rozhodnutí o způsobilosti žákovy výkonu. Existují dvě části tohoto procesu: shromáždění informací, nebo doklad (testování žáka) a následné rozhodnutí o této informaci (co dané informace představují?). Toto určení by nemělo být zaměňováno za samotné měření ve vzdělání. Určení je totiž zaměřeno na pokrok a dosažení vzdělávání každého žáka, zatímco měření se týká samotného učebního procesu!*“

Stupeň 3 = 'Chování' resp. 'Konání'

„*Kirkpatrick tento stupeň nazval stupněm změnou chování, avšak chování je činnost konání, zatímco konečný výsledek chování je čin,*“ tvrdí Karadžos (tamtéž). Pokud by nám šlo o tuto složku chování, museli bychom se zaměřit na prostředí ve vzdělávání. Avšak následek behaviorální složky je to, kým je žák doopravdy až po celém průběhu vzdělávacího procesu. Hodnocení zahrnuje testování způsobilosti studentů vykonávat naučené dovednosti v určitém pracovním prostředí raději než ve třídě. Stupeň tři může být vykonáván formálně (testovou metodou) nebo informativně (pozorováním). Zde si můžeme položit otázku „*Používají žáci nově dosažené vědomosti a dovednosti při své práci?*“ Učení se novým dovednostem a vědomostem není vhodné, dokud si je žáci sami nevyzkouší během svých pracovních aktivit. Určení

třetího stupně měření ve vzdělávání se musí konat po návratu žáků k jejich pracovním povinnostem.

Stupeň 4 = 'Výsledky'

Poslední stupeň uzavírá učební proces, jehož výsledkem je celková efektivita učebního procesu, tj. „*Jaký konkrétní a jednoznačně měřitelný dopad má dosažení cíle ve vzdělání?*“

Budeme-li se postupně přesouvat od prvního stupně do čtvrtého, měřící proces se stává více komplikovaným a časově náročnějším. Avšak poskytuje informace, které postupně narůstají na významu hodnot. Pravděpodobně nejčastější typ hodnocení je určení stupně reakce, protože je nejlehčí na zpracování. Na druhé straně tento stupeň neposkytuje žádné hodnocení efektivity vzdělávání. Určování výsledků, které ovlivňují vzdělávací instituce je více obtížná, i když není vedena tak často, její zpětná analýza přináší mnohem hodnotnější informace.²³

Karadžos (2009, s. 15) se domnívá, že každý stupeň hodnocení by měl poskytovat informace průběhu vzdělávacího programu. První tři stupně Kirkpatrickova modelu, tj. '**Reakce**', '**Učení**' a '**Chování**' jsou obecně "jemnější" úrovně měření a jejich využití se uplatní zejména při sledování úskalí či řešení problémů během samotného procesu. Naproti tomu pragmatici v oblasti evaluace jednoznačně upřednostňují poslední stupeň - '**Výsledky**' či dopady.²⁴

Karadžos (2009, s. 5) redefinuje všechny čtyři části takto:

- (1) **Reakce** - co si žáci myslí a cítí během vzdělávacího procesu
- (2) **Vzdělávání** - výsledek vzestupu vědomostí nebo způsobilosti
- (3) **Chování** - rozsah změny chování a způsobilosti při zlepšení, realizaci a použití daných vědomostí
- (4) **Výsledky** - výsledek v obchodních oblastech nebo prostředí společnosti vyplývající z žákova výkonu

a shrnuje je v následující tabulce

²³ Blíže In Performance, Learning, Leadership, & Knowledge. *Instructional System Development - Evaluation Phase*. [online] [cit. 2011-01-29]
URL: <<http://www.skagitwatershed.org/~donclark/hrd/sat6.html>>.

²⁴ Blíže In KIRKPATRICK, D. L.: *Techniques for Evaluating Programs: Části 1, 2, 3 a 4 - Evaluating Training Programs*. ASTD, 1997.

Tabulka 3: Kirkpatrickův čtyřstupňový model s rozpracovanými částmi

Stupeň	Typ dle hodnotícího modelu	Popis a charakteristika	Příklady nástrojů a metod	Význam a praktičnost
1	Reakce	Reakce hodnocení je, JAK se žák cítí v procesu učení a vzdělávání	Zpětnovazební formuláře, slovní reakce, zpětné průzkumy nebo dotazníky	Rychlé obdržení zpětné vazby, levné řešení pro sbírání dat a analýzy
2	Vzdělávání	Obsah hodnocení vzdělávání je ovlivněn vzestupem znalostí - PŘED a PO učebním procesem	Typické hodnocení a testy PŘED a PO procesu vzdělávání, mohou být použity také rozhovory a pozorování	Relativní jednoduchost na sestavení - jednoduché porovnání schopností
3	Chování	Hodnocení chování je zaměřeno na rozsah použití vědomostí v praxi = implementace	Pozorování a rozhovory v delším časovém období jsou požadovány pro zhodnocení. Význam a obhajitelnost změn	Míra ve změnách chování typicky vyžaduje spolupráci a schopnosti vedoucího (učitele) ve vzdělávacím procesu
4	Výsledky	Hodnocení výsledků se měří podle (dlouhodobého) výkonu žáka - v práci, ve společnosti	Hodnocení přímo v praxi. Výzvy jsou spjaty s žákem	Individuálně není obtížné, složitější je pro celou skupinu. Tento proces musí být přesně definovaný a jasný

Zdroj: KARADŽOS, P. *Donald L. Kirkpatrick: Měření efektivity využití ve výuce s akcentem k oblasti zájmu edukačních technologií.* [online] [cit. 2011-10-29].

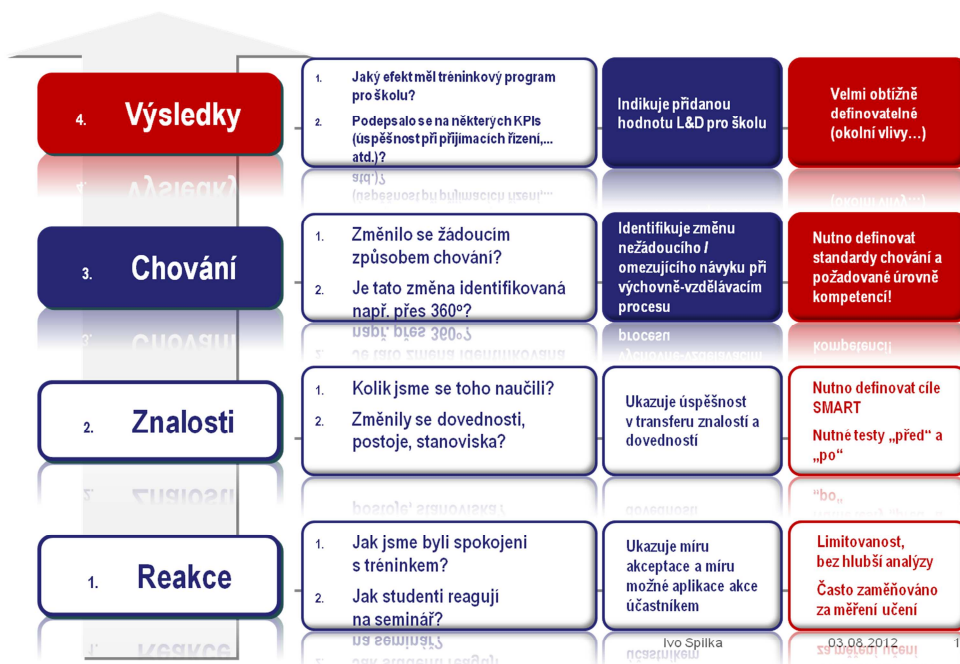
URL: <http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2008_KirkPatrick-Karadzos/#lit6>

TABULKA 3 nabízí příklady nástrojů a metod, které slouží ke zjištění evaluací jednotlivých fází. V případě první úrovně se jedná o měření spokojenosti a Kirkpatrick (2006, s. 27) předpokládá, že bez pozitivní reakce bude významně snížena motivace účastníků k učení. Zajímavý pohled nabízí Phillips (2003, s. 12), který tuto fázi hodnocení rozděluje na část (1) afektivní a (2) participační (blíže **PŘÍLOHA G**). Dočekal (2011, s. 67) se z tohoto důvodu domnívá, že je zapotřebí v této fázi zajímat nejen o informace z této fáze, ale i z předcházejících (tedy analýzy kontextů) - tím lze podle něj identifikovat potenciál dopadu na účastníky, což lze velmi dobře využít pro zvýšení motivace účastníků při přebírání vzdělávacích obsahů.²⁵ Druhou úroveň lze evaluovat testovacími nástroji, zaměřené na transfer znalostí.

²⁵ Dočekal (tamtéž) uvádí speciální techniku akčního plánu od Vodáka a Kucharčíkové (2007, s. 127). Jde o to, že účastník při identifikaci svých vzdělávacích potřeb a stanovování cílů kooperuje s nadřízeným, který by jinak sám musel příslušnému účastníkovi připravovat cíle rozvoje a následně pak vyhodnocovat dopad. Akční plán dovolí participaci obou stran. Lze se domnívat, že stejný přístup se dá využít i ve školním prostředí (poznámka autora).

Dočekal (2011, s. 68) zmiňuje model Bramley, která doplňuje ještě změnu postoje a schopností a tyto dvě kategorie vnímá jako "mezípatro" mezi druhou a třetí úrovní. Transfer mezi druhou a třetí fází je považována za nejnáročnější, především s ohledem na fakt, že se jedná o změnu prostředí a navázání na specifický kontext pracovních podmínek (Sadler, Smith, 2006, s. 416). Dočekal (2011, s. 70) uvádí především explorační metody, jako je pozorování, přičemž Bartoňková (2010, s. 188) doporučuje využít více hodnotitelů, kterými mohou být specialisté na danou problematiku, nadřízení či podřízení. Dočekal (tamtéž) spojuje tyto skupiny v jeden přístup, kterým je 360° zpětná vazba a kterou díky tomuto ucelenému pozorování zaměřenému přímo na chování považuje za nejefektivnější. Evaluace výsledků je v mnohém ještě náročnější, protože míří na určování příčinně-důsledkových vztahů na úrovni celé organizace. Přesto se však Dočekal (2011, s. 71) domnívá, že vzdělavatel by se měl pokusit o extrakci okolních vlivů.

Obrázek 6: Kirkpatrickův model z pohledu rizik a příležitostí



Zdroj: Autor

Legenda:

Druhý sloupec zleva (modrý) hodnotí přidanou hodnotu každé z úrovní, zatímco poslední sloupec (červený) poukazuje na rizika a omezení každé z jednotlivých úrovní.

Uvedený přehled dává odpověď na to, od jaké úrovně můžeme začít hovořit o měření efektivity tréninkového programu a co bude zapotřebí udělat, abychom

mohli nastavit funkční nástroje měření v této úrovni. Tou úrovní je '**Chování**'. Pozorný čtenář jistě namítne, že zcela zásadní podmínkou je mít **kompetenční model**, který kromě vysvětlení významu jednotlivých klíčových kompetencí bude také obsahovat požadované standardy chování, jež mají jednotlivé kompetence naplňovat.

Z původního Kirkpatrickova čtyřstupňového modelu vycházeli i ostatní teoretici tehdejší doby, jako např. Jack Phillips, který hovořil o možném pátém stupni hodnocení nazvaném **ROI**²⁶. Karadžos (2009, s. 7) se domnívá, že tento "pátý stupeň" může být směle integrován do čtvrtého stupně '**Výsledků**'. Tvrdí doslova: „Zahrnutí a relevantnost pátého stupně je argumentována pouze v případě hodnocení ROI a může být ignorována nebo zapomenuta v jednoduchém vyjádření čtvrtého stupně '**Výsledků**'.“ (Karadžos, tamtéž).

Zdá se, že Kirkpatrickův model není pouze jednoúčelový, využití se implementuje nejen do školních institucí, ale také i do komerčního využití. Většina organizací, především v USA je ovlivněna vzdělávacím a učebním procesem měření pro vývojový růst zaměstnanců, který je plánován a řízen právě tímto modelem.

1.4.2 360° zpětná vazba jako možný nástroj sebezměny

360° zpětná vazba se ukazuje jako velmi vhodný nástroj **měření třetí úrovně Kirkpatrickova modelu**. Vodák a Kucharčíková (2007, s. 134) se domnívají, že její význam je doceněn především pro měření těch částí kompetencí, které lze měřit jen prostřednictvím "měkkých" kritérií a které tedy nespádají do oblasti měřitelných částí výkonu, jejichž hodnoty můžeme získat jednodušeji: „*Výhodou tohoto přístupu je, že jde o podrobnou metodu, která se pokouší vyhodnocovat dopady učebních aktivit orientovaných na zlepšování těžko měřitelných dovedností, jakými jsou například vůdcovství, komunikace a služby zákazníkům...*“ Mírné výhrady můžeme směřovat k subjektivnímu charakteru hodnocení, které je však možno kompenzovat nejrůznějšími kalibračními nástroji.

360° zpětná vazba vznikla jako nástroj rozvoje lidských zdrojů za účelem **vícenásobného zhodnocení pracovníka** ze strany jeho nejbližších kolegů. Výsledkem tohoto hodnocení je tedy informace, jinak zpětná vazba resp. reflexe pracovní-

²⁶ **ROI** = Return On Investment (návrátost investice)

kovi o tom, jak jiní vidí jeho chování, jak ho hodnotí, jak na něj působí. Mezi hodnotiteli jsou proto obvykle pouze ti spolupracovníci, kteří jej dovedou v různých situacích ohodnotit nejlépe. Je to samozřejmě bezprostředně (1) jeho **nadřízený**, potom (2) **kolegové na stejné úrovni**, dále (3) **lidi, které vede**, a někdy (4) **jeho zákazníci**, pokud s nimi přichází do styku. Už z názvu je tedy vyjádřen tento symbolický kruh - 360° stupňů. Hodnota informace z 360° zpětné vazby pro pracovníka spočívá v tom, že vidí své chování **objektivněji** a může tedy učinit potřebné korekce.

Kubeš (2008) zmiňuje sedm Folkmanových principů, které obecně fungují v každé interakci. Zjednodušeně se dá konstatovat, že tyto principy do velké míry objasňují hodnotu 360° zpětné vazby pro organizaci. A i my je budeme respektovat pro účely měření efektu tréninkových a rozvojových aktivit, jehož podstatu blíže představíme v následujícím článku. Plné znění Folkmanových principů uvádíme viz [PŘÍLOHA E](#).

1.4.2.1 Čtyři dimenze sebepoznání

Přidanou hodnotu 360° zpětné vazby je možné ilustrovat i na známém schématu **Johari okna** (Luft, 1970; Harpie, Sounders a Dickson, 1990). Následující obrázek zachycuje čtyři dimenze sebepoznání.

Obrázek 7: Johari okno a 360° zpětná vazba

	Znamé mně	Neznamé mně
Znamé jiným	Viditelné chování Znamé postoje Předvídatelnost Přidaná hodnota 360°	Manýry Zlovyky Nepředvídatelnost Dvojí metr
Neznamé jiným	Prožívání některých situací Nezveřejněné soudy	Co nikdy není vidět...



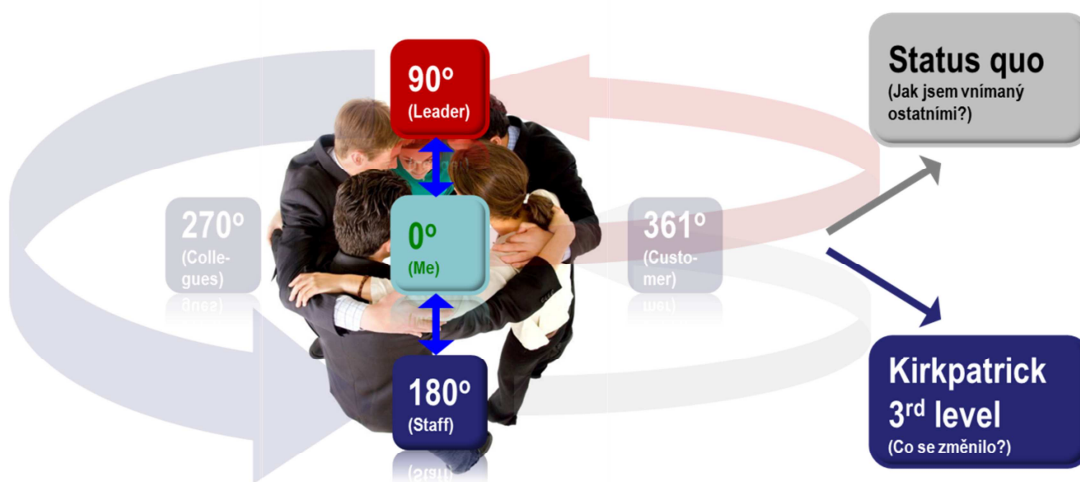
Zdroj: KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L.: *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Grada Publishing, 2008, s. 18, následně doplněno autorem o konkrétní projevy chování.

1.4.2.2 Využití 360° zpětné vazby pro hodnocení efektivity rozvojových programů

Skutečné používání nového chování na pracovišti představuje třetí úroveň Kirkpatrickového modelu. Jinými slovy, co z toho, co si účastníci přinesli z tréninkového programu, (1) **umějí**, (2) **chtějí**, (3) **smějí** efektivně používat. Tyto podmínky musejí být splněny všechny najednou, protože jinak se očekávané chování nedostaví. Toto je také odpověď, proč se tak málo z naučeného dostane opravdu do skutečného života.

Po tréninku účastníci většinou všechno umějí. Aby to začali používat, musejí ještě chtít - jinými slovy musejí mít motiv! Jenže ten najednou chybí, protože např. okolí nerozumí jejich snaze změnit věci, nejsou k tomu povzbuzováni svým nadřízeným. Ten mnohdy ani neví, co si z kurzu vlastně přinesli. Kromě toho se vracejí do již zaběhnutého systému, který svou setrvačností a rigiditou velmi snadno eliminuje pokusy jednotlivých účastníků o závažnější změny. Proto nejpřísnějším prověřením a zároveň z ekonomického hlediska nejsmysluplnějším je tázat se, k jakým výsledkům vede nové chování manažerů.

Obrázek 8: Schéma 360° zpětné vazby s přesahem do Kirkpatrickového modelu



Zdroj: Autor

Je zřejmé, že 360° zpětná vazba je nástrojem, který měří efektivitu rozvojového programu **ve třetí úrovni Kirkpatrickova modelu.**

Kubeš (2008, s. 41) se domnívá, že k tomu, aby 360° zpětná vazba měla přídavnou hodnotu pro vyhodnocení efektu tréninků, je zapotřebí funkční **kompetenční model**. Pokud je navíc i verifikovatelný, pak celá 360° zpětná vazba zachycuje takové projevy chování, které mají bezprostřední **vztah k měřitelnému výkonu**. Tím se celé měření může posunout ke čtvrté úrovni Kirkpatrickova modelu. Tréninky by totiž měly vycházet z klíčových kompetencí, v opačném případě jsou zbytečným mrháním finančními prostředky firmy.

Pro školní prostředí si můžeme velmi snadno dovodit analogii. Budeme-li využívat 360° zpětné vazby např. na rozvoj sociálních dovedností studentů s AS, pak nejpřísnějším kritériem, které vyhodnotí účinek příslušných tréninkových modulů, bude nejen sebereflexe účastníka na projevy chování reprezentované kompetenčním modelem, ale také reflexe třídního učitele resp. dalších učitelů, spolužáků, rodičů. Tato aplikace je součástí empirické části této práce.

2. PRINCIPY APLIKOVANÉ KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY A JEJÍ MOŽNOSTI ZAŘAZENÍ DO TRÉNINKOVÝCH PROGRAMŮ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Tato kapitola čtenáři přiblíží **aplikovanou kognitivně-behaviorální analýzu** (dále jen "ACBA"²⁷) v kontextu dalších behaviorálních a kognitivních technik resp. kognitivně-behaviorální terapie. Ukáže možnosti jejího využití nejen pro terapii problémového chování, ale také při rozvoji komunikačních a sociálních dovedností. Předvedeme rovněž využití ACBA v konkrétních tréninkových modulech s praktickými ukázkami facilitace trenérem.

Nevhodné chování je u lidí s AS spouštěno dvěma základními faktory. Prvním faktor je vnitřní a je důsledkem etiologie AS. Spočívá v nedostatečné kognitivní kontrole vlastních emocí a neschopnosti adekvátně vyhodnotit podněty z okolí. Podle Jůna (2007, s. 109) je však možné tento vnitřní faktor částečně korigovat kognitivně-behaviorálními technikami resp. farmakoterapií. Druhým významným činitelem je prostředí, ve kterém se dotyčný jedinec pohybuje. Jůn (tamtéž) jej označuje jako vnější a zahrnuje do něj jakoukoli nepohodlnost prostředí (jako např. teplo, světlo, oděv studenta, nábytek) a zmatečnost (např. když student přesně nechápe, co se od něj očekává). Thorová (2007, s. 31) vnější činitele zdůvodňuje poruchou smyslové integrace a upozorňuje, že nevhodné chování může způsobit přecitlivělost na některé podněty. Zmiňuje úzkost či nelibost při určitých zvucích či hluku, odmítání určité hudby, prudkou reakci na falešné tóny, nevolnost jako reakci na určitý specifický pach, negativní postoj ke všem činnostem, při kterých se ušpiní ruce, nesnášenlivost určitých látek či částí oděvu, nejistotu při pohlazení nebo objetí, extrémní vybíravost jídel či odmítání určité konzistence jídla. To všechno může být nezasvěceným okolím vnímáno s nepochopením a zbytečné lpění na něčem relativně nepodstatném může být jednoznačným spouštěčem neadekvátní reakce studenta s AS.

²⁷ Z angl. **Applied Cognitive Behavior Analysis** do češtiny překládáme jako aplikovaná kognitivně-behaviorální analýza.

Jún (2007, s. 108) vnímá používání těchto nástrojů jako účinnou pomoc v předcházení nejrůznějších incidentů, protože je to z pohledu učitele, osobního asistenta, rodiče jednodušší než jejich následné řešení. „*Proto se převážná část terapie věnuje prevenci problémového chování a o restriktivních postupech musíme uvažovat až jako o metodě poslední volby. Nejdříve se však musíme rozhodnout, jaký typ terapie použijeme,*“ upozorňuje Jún (tamtéž). Jún totiž důsledně odlišuje behaviorální terapii, do které bezesporu patří i ABA, od ryze kognitivní terapie, a to v návaznosti na situační kontext a sociální dovednosti žáka.²⁸ Přestože se jiní autoři domnívají, že existuje zcela jasná hranice mezi použitím ABA a KBT daná pouze věkem (ABA do 11 let, nad 11 let vždy KBT!)²⁹, budeme se při volbě technik v jednotlivých tréninkových modulech držet dělení podle Juna (2007, s. 108), který si pomáhá jednoduchou rozhodovací tabulkou:

Tabulka 4: Rozhodovací matice pro volbu typu terapie podle Juna

BT použijeme výhradně, když...	KT resp. KBT použijeme, když...
Klient s námi nechce spolupracovat	Klient aktivně neodmítá spolupráci
Klient nemluví, resp. mluví pouze jednoslovně	Klient mluví minimálně v jednoduchých větách
Klient není schopen vyjádřit, co dělá, jak se cítí a na co myslí	Klient je schopen alespoň jednoduše popsat, co dělá, jak se cítí a na co myslí
Klient je sám se sebou spokojen a neví, že jeho okolí jeho projevy chování vadí	Klient je buď sám se sebou nespokojen, nebo si alespoň částečně uvědomuje „třecí plochy“ mezi sebou a okolím

Zdroj: JÚN, H.: *Co spouští problémové chování klientů sociální péče*
 In ČADILOVÁ, V., JÚN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007, s. 108.

Poznámka autora:

Nabízí se zjednodušení, že pro naši cílovou skupinu - studenty s AS - budeme upřednostňovat kognitivní techniky před behaviorálními, nicméně praxe jednoznačně potvrzuje, že v některých případech se ukazují jako více funkční právě ty ryze behaviorální, a to zejména s ohledem na fakt, že mnohým dospívajícím připadá irelevantní, že by jejich vlastní projevy chování mohly jejich okolí vadit.

²⁸ **Behaviorální terapie** cílí pouze na změnu vnějšího chování studenta a neklade si za cíl působit na jeho kognitivní procesy. Naproti tomu **kognitivní terapie** se prvoplánově zaměřuje na změnu myšlení studenta. Určitým hybridem je kombinace těchto přístupů, jejichž výsledkem je prvoplánově změna myšlení klienta spouštěče pro jeho nové chování (jinak také **KBT** = kognitivně-behaviorální terapie).

V obou případech se využívá **ABC model**, i když pro každý terapeutický směr trochu jinak - pro **ABA**: **A**= spouštěč (z angl. Antecedent), **B**= vlastní chování (z angl. Behavior), **C**= následek, zpevňovač vs. **KBT**: **A**= aktivizující podnět (z angl. Activating Stimulus, **B**= prázdno v mysli uživatele (z angl. Blank), **C**= emočně nepřiměřená nepodmiňovaná reakce (z angl. Conditioned Response).

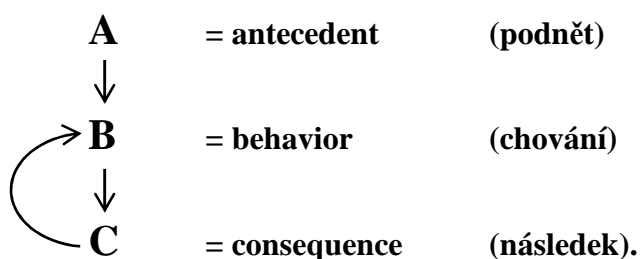
²⁹ Např. Vosmik a Bělohávková (2010, s. 119-120).

2.1 Vznik a následný vývoj aplikované behaviorální analýzy

Východiskem pro **ABA** je teze, že jakékoli lidské chování, ať už neproblémové, či problémové, není náhodným řetězcem chování, které by na sebe ničím nenavazovalo, a tudíž předpokládá, že problémová chování se nikdy nemohou vyskytovat náhodně.

ABA vychází z **teorie učení**³⁰ a podle Možného a Praška (1999, s. 25) tato teorie předpokládá, že „určité chování je spuštěno faktory, které mu předcházejí, a následně udržováno faktory, které po něm následují.“ Jůn tento předpoklad vizualizuje vztahem:

Schéma 2: Faktory ovlivňující lidské chování



Zdroj: ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí a mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007, s. 109.
Vizuálně upraveno autorem.

Hrdlička a Komárek (2007, s. 170) toto schéma vysvětluje: „Aby se jakékoliv konkrétní chování **[B]** vyskytlo, musí mu předcházet určité spouštěče **[A]**. Aby se stejné konkrétní chování **[B]** v budoucnosti opakovalo, musí se po něm vyskytnout takové následky **[C]**, které člověku přináší dostatečné zisky a motivují ho při stejných spouštěcích **[A]** znovu používat stejné konkrétní chování **[B]**.“

Zjednodušeně můžeme konstatovat, že ABA je základním terapeutickým postupem pro řešení problémového chování a řadí se proto mezi ryze behaviorální

³⁰ Podle **teorie učení** vede proces učení ke **změnám chování** (a prožívání), které jsou **důsledkem zkušenosti**. Existuje řada typů učení (např. habituace, klasické a instrumentální podmiňování, učení vzhledem aj.). Podmínkou vyšších typů učení je přítomnost zpevnění - odměny nebo trestu. Odměnou se rozumí obecně cokoli pro jedince příjemného (jídlo, pocit hrlosti, pochvala, popř. i vyhnutí se trestu), trestem pak cokoli nepříjemného vč. odnětí odměny. Člověk je na rozdíl od ostatních živočichů schopen se učit **záměrně** - tj. osvojovat si různé vědomosti a návyky. Ze školy (a nejen z ní) je dobře známou formou učení se vědomostem memorování, jehož základem je opakování látky k naučení. Z hlediska efektivity je výhodnější než prosté "drcení se" se učit v souvislostech, snažit se materiálu porozumět a pospojovat ho s již existujícími vědomostmi, což je ve značné míře podmíněno zájmem, který u jedince látka vyvolává.

techniky. Chybou by bylo se domnívat, že tento postup řeší jen vlastní chování. Východiskem jsou totiž ty dva faktory, které jsou jeho příčinou, a ABA předpokládá rovnocenně jak spouštěče, tak i následné posilovače, které jej zpevňují. Cílem je tedy prevence - zjistit, co udělat, aby problémové chování nemohlo být vůbec iniciováno a pokud se tak stane, tak co následně udělat, aby přestalo být pro klienta účelné se takto chovat.

2.1.1 Funkčnost chování

Jún (2007, s. 109) hovoří o **funkčnosti chování**, která je posilována resp. inhibována následky [C]. Je proto zřejmé, že začne-li [C] ztrácet na intenzitě, lze dovést, že se i [B] přestane vyskytovat, protože zkratka přestane být funkční. Všechna identifikovaná [A] jsou podle teorie učení tzv. **spouštěcí podněty** a Jún (tamtéž) je rozděluje do dvou druhů: (1) vnější a (2) vnitřní. Zatímco vnějšími spouštěči jsou emocionální stav, fyziologický stav, motivace vlastní myšlenky,... - tedy všechno to, co se v příslušném jedinci odehrává těsně před začátkem problémového chování, vnějšími spouštěči je všechno to, co dotyčného člověka obklopuje a tedy i ovlivňuje, jako např. konkrétní lidé, přítomnost, či naopak nepřítomnost nějakých předmětů, zvířat, nějaké konkrétní chování či událost, ruchy, zvuky,... atd. Oba druhy spouštěcích podnětů mohou nastartovat problémové chování.

Výše uvedené [SCHÉMA 2](#) a funkčnost chování si nyní blíže vysvětlíme na následujícím příkladu:

Příklad 1: Incident na hodině fyziky

Petr (student čtvrtého ročníku gymnázia, diagnostikovaný vysoce funkční AS, výborné logické uvažování, ovšem omezení ve verbální složce, typ formálně afektovaný) se zajímá o astronomii a v hodinách fyziky v některých specifických oblastech značně převyšuje znalosti fyzikářky. Ta se značnou nervozitou reaguje na všechny pro ni nepříjemné vstupy Petra k jejímu výkladu a na jeho chování si neustále stěžuje třídní učitelce. Na jedné hodině fyziky vyvozuje nový vzorec pomocí sčítací metody ze dvou původních známých vzorečků a ve vyvození udělá chybu, takže ji vychází jiný vzorec, než ke kterému chtěla dojít. Znejistí a svou chybu se snaží "zamaskovat" tím, že původní výpočet smaže a na tabuli napíše vzorec, který si pamatuje a ke kterému chtěla původně dojít. Petr vidí místo, kde vznikla chyba a chce jí pomoci. Protože má ve svém sešitě správné vyvození už dávno hotové, jde bez dovolení k tabuli a chce jej napsat na tabuli na místo, které před chvílí učitelka smazala. Učitelka ho okřikne a donutí ho se posadit pod záminkou, že se nepřihlásil a že ona mu nedovolila vstát. Petr se tedy vrátí zpět na své místo a vytrvale se hlásí. Učitelka však pokračuje ve svém výkladu, jako by Petra vůbec neviděla. Petr to po chvíli nevydrží, přestane se soustředit a začne bouchat do lavice a hučet. Učitelka požádá Petrova spolužáka, aby spolu odešli ven ze třídy a vrátili se zpět, až se Petr uklidní. Petr začne nahlas křičet, že učitelka neumí počítat a ta nakonec podlehne a nechá ho jeho vyvození na tabuli napsat. Třída pobaveně celou situaci sleduje a paradoxně fandí Petrovi, přestože mnohým spolužákům jinak Petrovo hučení velmi vadí...

Zdroj: Autor

Podíváme-li se na tuto situaci z pohledu ABC, pak platí, že

- [A] učitelka udělala numerickou chybu a neumožnila Petrovi provést správné vyvození vzorečku.
- [B] Petr hučí a bouchá do lavice a pak nahlas křičí, že učitelka neumí počítat.
- [C] Petr cítí podporu třídy, když pak píše na tabuli správné vyvození vzorečku.

Z této analýzy můžeme soudit, že kdykoli udělá příště učitelka fyziky chybu [A], Petrovi se vyplatí problémově se chovat (přestože ví, že takto se chovat nemá!) [B], protože prostřednictvím své reakce docílí svého původního záměru - opravit chybu učitelky [C]. Vlivem podpurné reakce třídy je navíc dopad tohoto Petrova chování ještě účinnější, takže spouštěč [A] při současné vysoké funkčnosti problémového chování [C] posiluje výskyt tohoto problémového chování [B] v budoucnosti. Přitom je zřejmé, že z uvedených faktorů chování můžeme objektivně sledovat pouze faktor [B]. Jůn (2007, s. 110) upozorňuje, že faktory [A] a [C] jsou vždy naše subjektivní hypotézy, protože klient je velmi často z důvodu sociální dyslexie není schopen potvrdit, a dodává: „... *Můžeme sice pozorně sledovat situaci, která problémovému chování těsně předcházela, i situaci následující, ale tyto události nutně nemusí být ani spouštěči ani zpevňovači vlastního problémového chování. V chování člověka totiž neplatí, že by jednomu cíli musel vést jeden projev chování nebo že by právě jeden projev chování vedl vždy a pouze k jednomu cíli...*“ Tedy v našem případě Petr může svého cíle dosáhnout různými projevy chování a jeho projev chování (bouchání do stolu, hučení,... apod.) může vést k několika různým cílům.

Provedeme-li důsledně behaviorální a následně pak funkční analýzu chování Petra, dojdeme ke zjištění správného vztahu mezi vlastními projevy a cílem chování, čímž buď potvrdíme původní hypotézu, že Petr se často nevhodně chová kdykoli mu není umožněno využít své logické přednosti a znalostní přesah v některých předmětech a zároveň si při dosažení svého záměru posiluje svou prestiž ve třídě, anebo že se toto chování vyskytuje jen v hodině fyziky a spouštěčem nemusí být zrovna jen chyba učitelky. Variant řešení může být více a naším úkolem bude vy-

brat to správné. Pro tento účel se budeme držet postupu, který v současné době využívá APLA³.

2.1.2 Současný proces aplikované behaviorální analýzy

Pro správnou identifikaci [A] a [C] Jůn (2007, s. 112) doporučuje strukturovaný terapeutický proces, který volně navazuje na velmi známý v zahraničí a Schoplerem doporučovaný postup EDM³¹.

Při ABA postupujeme obdobně - jednotlivé kroky se velmi podobají těm v EDM, i když spíš než o postup od jednoho ke druhému jde o rozšiřování komplexity, ve které probíhá zmíněná analýza. Jůn (tamtéž) doporučuje, abychom chování klienta po celou dobu vyhodnocovali podle prvního kroku tak, abychom byli vůbec schopni následně identifikovat objektivní změnu.

Krok (1) Behaviorální a funkční analýza chování

- v tomto kroku sbíráme data - pro účely behaviorální analýzy nám jde o to jednoznačně potvrdit, **kdy**, **kde** a **s kým** se problémové chování **vyskytuje** resp. **nevyskytuje** a zároveň, co chování předchází a co za ním následuje. Tento sběr doplňujeme ještě funkčním pohledem - tedy zjišťujeme příčiny, proč se toto problémové chování vyskytuje a nemizí a také posuzujeme systém odměn, které fungují jako motiv a nikoli jako stimul. Sběr dat se může dít v prostředí MS Excel, kdy každý nový incident znamená jeden další řádek, kam se doplní parametry **kde** a **s kým** a Excel automaticky doplní čas (datum, týden, měsíc, kvartál,...) a přes kontingenční tabulky pak můžeme tato data analyzovat a interpretovat. Pokud se nám podaří identifikovat unikátní spouštěč [A] a unikátní zpevňovač [C] problémového chování [C] a zároveň prokážeme, že změnou [A] při současné změně [C] se problémové chování [C] přestalo vyskytovat, analýza končí. Zároveň je potřeba mít

³¹ EDM = Eden Decision Model

- je to rozhodovací model, který systémově vede terapeuta k výběru strategií pro nápravu problémového chování. Za autory jsou považováni D. Z. Holmes a P. F. Gerhardt, kteří oba patří k zastáncům celkové modifikace chování. Je snadno pochopitelný, lze jej provádět všude, je účinný a adaptabilní, pokud je soustavně vyhodnocován. Skládá se z pěti navazujících kroků: (1) stanovení potřeb klienta, (2) analýzy prostředí, (3) analýzy programu nápravy, (4) diferenciacního zpevňování (tj. odměny za vhodné chování) a popř. (5) averzivního tlumení. Terapeut musí dodržet tuto chronologii a v jakékoli fázi může postup ukončit. Kroky (1) - (3) jsou považovány za analytické nástroje identifikace kořenové příčiny problémového chování, zatímco od kroku (4) nastává řešení identifikované příčiny.

v této fázi vyloučeny (pokud možno diferenciální analýzou) fyziologické resp. fyzické důvody. Rozšíření zkoumání ke kroku (2) se děje v případě, že...

- (1) fyziologický a fyzický stav klienta není vlastní příčinou problémového chování a současně
- (2) chybí unikátní spouštěč [A] a současně
- (3) chybí unikátní zpevňovač [C], který by stál za tímto chováním klienta [B].

Krok (2) **Analýza prostředí**

- v tomto kroku posuzujeme působení prostředí na našeho klienta, resp. možnosti působení klienta na prostředí. Pátráme po tom, zda se vyskytuje konkrétní chování ve vazbě na konkrétní místo. Pokud tomu tak je, pak zjišťujeme a následně ověřujeme příčinu, proč je výskyt našeho problémového chování častější zde víc než jinde. Podaří-li se nám tuto otázku zodpovědět, pak následujícím krokem je nastavení takového preventivního opatření do budoucnosti, které nedovolí znovu tuto příčinu spustit. Přitom platí, že identifikovaná příčina a na ní postavené nápravné opatření vůbec nemusí mít zdánlivě nic společného s původním předpokladem. Nepodaří-li se nám potvrdit výskyt určitého chování na stejném místě, pak pátráme po sekundárních vlivech (tím může být jakýkoli vnější spouštěč jako např. nadměrný hluk, mnoho lidí, neuspořádané pracovní místo, chování učitele, ... apod.). Praxe ukazuje, že v některých případech nelze stanovit preventivní opatření prvního stupně³², pak je zapotřebí nastavit indikaci, že kořenová příčina nastává, a okamžitý nástup intervence, která nám účinně

³² Autor si pro tyto účely půjčuje z teorie "štíhlé výroby" (angl. Lean Manufacturing) členění nápravných opatření podle kořenové příčiny, která se identifikuje pomocí systému **RRCA** (= **Relentless Root Cause Analysis**, z angl. přeloženo jako usilovné hledání kořenové příčiny). Toto opatření může být v zásadě trojí kvality:

- (1) **1st Level** - nejúčinnější!,
tj. aktivně brání opakování stejné kořenové příčiny, což v důsledku znamená, že uvedený symptom se už nemůže opakovat (ledaže bychom udělali chybu v identifikaci kořenové příčiny),
- (2) **2nd Level**
- na výskyt kořenové příčiny neexistuje dostatečně robustní nápravné opatření, proto nastavujeme prevenci tak, že v případě, že hrozí návrat této kořenové příčiny, jsme dopředu upozorňováni a symptom kontrolujeme dopředu nastavenou a nacvičenou intervencí, popř. únikem z problémového místa,
- (3) **3rd Level**
- v tomto případě se jedná už o reakci na již nastalé opakování, tj. nejsme schopni zajistit indikaci dopředu, ale máme nastaven efektivní postup, který intervenuje.

pomáhá redukovat afekty spouštěče [A]. Příkladem mohou být denní režimy, popř. rituály, které zvyšují pro klienta předvídatelnost a které jsme detailně komentovali ve strukturovaném učení. Stejně jako v kroku (1), analýza končí v situaci, kdy...

- (1) existuje takový unikátní spouštěč [A] a zároveň
- (2) existuje takový unikátní zpevňovač [C], pro které platí, že
- (3) při jejich změnách se problémové chování [B] již nevyskytuje.

V opačném případě přistupujeme ke kroku (3).

Krok (3) **Analýza činností**

- v této fázi posuzujeme vliv činností a také organizaci volného času na našeho klienta. U AS, stejně jako obecně u PAS, můžeme použít nástroje strukturovaného učení, zejména pak strukturování úkolů a časovou vizualizaci a zároveň se vyplatí vyhodnotit smysluplnost úkolů a jejich atraktivitu pro klienta. Rozšíření do kroku (4) nastane v situaci, kdy

- (1) náplň dne vč. organizace volného času dává klientovi smysl a zároveň
- (2) úkoly jsou přiměřeně obtížné a zajímavé a
- (3) přesto se problémové chování [B] nadále vyskytuje.

Krokem (3) končí taková opatření, která fungují jako prevence, tedy při rozšíření do kroku (4) přecházíme **z prevence do intervence**.

Krok (4) **Odměny za vhodné chování**

- tento krok by se dal znázornit následující rovnicí

Rovnice 1

$$B \xrightarrow{\Delta} B' \Leftrightarrow C' \wedge A \xrightarrow{\Delta} A'$$

Zdroj: Autor

- tedy hledáme takovou událost, která následuje-li po určitém chování, tak zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování v budoucnosti. Murdoch (1996, s. 30) to nazývá **zpevňujícím podnětem** (v naší rovnici je to [C']) - pro naše účely to bude systém vysoce funkčních a motivujících odměn. Pro AS a vůbec pro PAS musíme mít ovšem na paměti, že určitě víc než sociální odměny (pozornost, zájem, společnost,... atd.) budou funkčnějšími odměnami ty materiální, popř. aktivity, které klient vyhledá-

vá. Pro rozšíření do kroku (5) musí být splněna podmínka, že se nám nepodařilo najít žádný zpevňující podnět [C´] nového (žádoucího) chování [B´].

Krok (5) **Averzivní terapie**

- je posledním krokem a kromě restriktivních postupů³³, které se u jedinců s AS prakticky nepoužívají, protože nejsou považovány za terapeutický krok (nezajišťují dlouhodobou změnu). V případě nízko funkčních forem lze využít takových terapeutických postupů, které systémově vedou ke změně chování klienta tak, že bezprostředně po výskytu problémového chování [B] použijeme takový nepříjemný následek [C´], který "přebije" původní zpevňovač [C]. Tento následek nikdy nesmí být bolestivý, ale naopak měl by výrazně snižovat míru původního komfortu. Jůn (2007, s. 129) upozorňuje na podmínky funkčnosti [B´], z nichž vybíráme ty nejpodstatnější: ... trest musí...

(1) přijít od osoby, ke které má klient jinak kladný citový vztah

(,,... *na jednu negativní intervenci musí připadat deset pozitivních...*“),

(2) přijít okamžitě po nevhodném chování,

(3) klient musí jasně vědět, za co je trestán,

(4) být používán po každém překročení domluvených hranic a

(5) nesmí se jím jen planě vyhrožovat. V našem případě, tedy u dospívajících s AS, můžeme zvažovat pouze dvě varianty:

(1) **time-out**, což je čas, kdy po nevhodném chování [B] odejmeme původní zpevňovač [C] tak, že jej nahradíme jiným důsledkem [C´], který pro klienta znamená odpírání nějakého pro něj důležitého stimulu a druhou je pak

(2) **přesycení**, což je stimulace té činnosti [B] u klienta, kterou chceme re-

³³ **Restriktivní postup** je omezení pohybu jedince na dobu nezbytně nutnou, k němuž se uchýlí personál (pečovatel, učitel, asistent pedagoga,... aj.), který v tu dobu těží z autority nad dotyčnou osobou a při tom překročí hranici, která je obvyklá ve vztazích mezi dospělými resp. mezi dospělým a dospívajícím. Jůn (2007, s. 128) zmiňuje tři kategorie a upozorňuje, že při zvažování typu restrikce bychom měli dodržovat toto pořadí: (1) fyzická restrikce (tj. zalehnutí resp. znehybnění na dobu nezbytně nutnou, s cílem zabránit jedinci pokračovat v problémovém chování), (2) mechanická restrikce (tj. dočasné izolování klienta - opět na dobu nezbytně nutnou, svěrací kazajka,... apod.), (3) farmakologická restrikce (tj. podání léku).

Jůn (tamtéž) upozorňuje na spory o hierarchii restriktivních postupů, které se v současné době vedou, a otevírá otázku: „... *co je humánnější - někoho zalehnout, někam ho zamknout, anebo utlumit farmaky?*“ Odkazuje při tom na legislativu (Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb., § 89), kdy je jednoznačně doporučováno dávat přednost fyzickým restrikcím (např. zalehnutí) před mechanickými a farmakologickými. Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na tab. 17 (Jůn, 2007), ve které shrnuje výhody fyzických restrikcí a porovnává je s omezeními.

dukovat. Výsledkem je pak pro klienta únava, která se pro něj nakonec stává trestem.

Nyní si ukážeme praktickou aplikaci v případě incidentu u Petra na hodině fyziky, který jsme uvedli dříve (viz [PŘÍKLAD 1](#)).

V prvním kroku si potvrzujeme, že momentální fyziologický ani fyzický stav Petra není bezprostřední příčinou incidentu a pokud nemáme nasbírána data **kdy**, **kde**, **s kým**, je zapotřebí identifikovat, v jakých případech se Petrovo hučení a boučení do stolu vyskytuje a také, co jej následně zpevňuje. Petrův spolužák tyto incidenty velmi jednoduše eviduje ve svém laptopu v xls tabulce. Prostřednictvím dialogového okna vybere typ, doplní místo (učebna, vyučovací hodina, sociální situace) a zúčastněné osoby z rolleru a po uložení soubor automaticky doplní systémový čas (datum, hodina, týden, měsíc, kvartál). Pomocí kontingenčních tabulek si Petr sám podle parametrů **kdy**, **kde**, **s kým** na pravidelné bázi vyhodnocuje četnost incidentů. Výstupem tohoto vyhodnocení je kontingenční graf seřazený sestupně. V našem případě tento graf sice potvrdil vyšší výskyt těchto incidentů v hodině fyziky, nicméně nebylo možné pomocí něj potvrdit jednoznačný vztah mezi nimi a hodinou fyziky resp. příslušnou učitelkou a prokázat zároveň zpevňování tohoto nežádoucího chování na základě motivace Petra posilovat svůj respekt před třídou.

Z tohoto důvodu rozšiřujeme naši analýzu o druhý krok - analyzujeme prostředí, ve kterém incidenty vznikají. Zde se zajímavým podnětem stává nejisté chování učitelky fyziky v hodinách, kdy je Petr přítomen. Pokud Petr chybí ve výuce, je chování fyzikářky daleko uvolněnější. Proto analyzujeme, proč fyzikářka působí nejistě. Používáme jednoduchou metodu "**5krát proč**"³⁴, kterou si opět půjčujeme z industriální sféry, kde tato metoda velmi rychle a účinně (při jejím správném použití) identifikuje kořenovou příčinu.

Příklad 2: Použití metody "5krát proč" pro identifikaci nejistého chování fyzikářky v přítomnosti Petra

- (1) **Proč?** **... se učitelka fyziky chová nejistě na hodinách fyziky ve 4.B a v případě, že Petr chybí je její vystupování jisté?**

³⁴ **5krát proč:** tato metoda spočívá v neustálém dotazování pomocí „Proč“, dokud se v odpovědích nedostaneme do tzv. **cyklické kauzality** - tedy následný dotaz „Proč“ na předcházející odpověď nás vede k předcházejícímu zjištění. Předposlední odpověď je pak identifikovanou kořenovou příčinou.

- (2) **Proč?** Je si vědoma diagnostikovaného AS u Petra a s ním souvisejících specifických projevů (široký přehled ve fyzice, výborné matematicko-logické myšlení). Zvyšuje to její úzkost a čas od času udělá chybu, kterou se pak snaží rychle přejít.
- (3) **Proč?** Není si jista Petrovou reakcí a nemá prakticky odzkoušeno, jak se v situaci, kdy Petr u ní odhalí nějakou chybu správně pedagogicky zareagovat. Obává se, že "přiznáním" její chyby utrpí její autorita před ostatními žáky ve třídě.
- (4) **Proč?** Její dosavadní pedagogická nezkušenost. Neví, jak využít Petrovy přednosti ve svůj prospěch a ve prospěch třídy.
- (5) **Proč?** Má jen povrchní znalosti o symptomatologii AS a o motivaci Petrova chování v jejích hodinách. Mylně se domnívá, že ji Petr chce za každou cenu před třídou shodit.
- (6) **Proč?** Má podobnou zkušenost s jiným žákem v jiné třídě (i když tento žák netrpí PAS a jeho motivy jsou diametrálně odlišné). Přisuzuje Petrovi stejnou motivaci.
- (7) **Proč?** Nikdy nezažila, jak Petr reaguje, dostane-li prostor k opravě a že s ním lze domluvit jiné způsoby, jak jím může být na chybu upozorněna.
- (8) **Proč?** Neviděla jiné pedagogické přístupy v jiných předmětech a u jiných učitelů. Nenapadlo ji, že pokud by se inspirovala u svých kolegů, mohla by si připadat ve svých hodinách jistější, což by třeba vedlo i ke snížení chyb v jejím výkladu.
- (9) **Proč?** Neprobíhá pravidelná výměna zkušeností pedagogů na škole, kteří ve třídě 4.B učí. A pokud ano, je toto sdílení zatím nesystémové.
- (10) **Proč?** Nikoho to zatím ve škole nenapadlo, že by tento způsob sdílení mohl napomoci přizpůsobit výuku. Jednotlivé incidenty se přisuzují "a priori" symptomatologii AS.
- (11) **Proč?** Je to jednodušší - učitelé se moc nechtějí měnit. Prostředí školy a nároky ostatních pedagogů nenutí ke změnám zažitých pedagogických postupů a i myšlenkových stereotypů.
- (12) **Proč?** Nevědomá neznalost některých projevů AS
- zde se začínáme již cyklit
⇒ kořenová příčina je **prostředí školy, které zatím pedagogy nenutí sdílet některé pedagogické přístupy a vyměňovat si zkušenosti**, jak lze specifika projevů chování žáků s AS využít. Nevědomá neznalost toho, že konkrétní problémové chování Petra je vlastně jen důsledkem nevyužití jiných pedagogických možností, které učitel v hodině má, a že je navíc udržováno a zpevňováno reakcí třídy, která, ačkoli ji Petrovo hučení a bouchání vadí, přesto stojí za Petrem.

Zdroj: Autor

Poznámka:

Pozorný čtenář si jistě všiml, že v našem případě jsme využili více než 5krát proč - název této metody vychází z teze, že v průměru stačí se šikovně pětkrát zeptat a máme k dispozici příčinu. Ve skutečnosti je počet "proč" lhostejné, důležité je zjištění cyklické kauzality - v tomto místě se s velkou pravděpodobností objevuje kořenová příčina. Příčinu je proto vhodné ověřit (např. sporem). Stejně je možné v nějakém místě v případě více odpovědí místo rozvětvit a analyzovat každou větev zvlášť, případně pomocí preferenčních bodů nějakou větev upřednostnit (čehož jsme v našem případě nevyužili).

V tomto okamžiku je vhodné nastavit (po seznámení širšího pedagogického sboru s tímto zjištěním) taková systémová opatření v organizaci školy, která nedovolí opakování stejné kořenové příčiny v budoucnosti. Tato opatření mohou spočívat v následcích, "stínování" učitelů svými kolegy, případně terapeuty a následná sdílená zpětná vazba. Stejně tak se může škola pokusit o potvrzení rizika vzniku problémového chování v návaznosti na pravidelné vyhodnocování sběru incidentů (třeba obdobně, jak s nimi pracuje Petr) atd. Po implementaci těchto opatření sledujeme intenzitu a četnost Petrova problémového chování, které odráží změnu chování a vystupování učitelky na hodinách fyziky (např. tím, že fyzikářka má s Petrem domluvený tajný komunikační kód v situaci, kdy si není jista nebo kdy vznikla chyba, na což Petr např. reaguje tím, že vzadu ve třídě na flipchart zatím napíše správné řešení, které učitelka nakonec využije,... atd.). ABA opouštíme v situaci, kdy se stejné problémové chování u Petra (hučení, bouchání do stolu, hlasité obviňování učitelky) [B] již nevyskytuje. V praxi to znamená potvrzení následující rovnice:

Rovnice 2

$$A \xrightarrow{\Delta} A' \wedge C \xrightarrow{\Delta} C' \quad \Rightarrow \quad B \xrightarrow{\Delta} B'$$

Zdroj: Autor

Tedy změnou spouštěčů [A'] v oblasti vystupování učitelky v hodinách fyziky a zároveň upravením klimatu ve třídě, které dříve Petrovo chování posilovalo [C'] (musíme si uvědomit, že pokud bychom neřešili tento původní zpevňovač, mohlo by se Petrovo chování opakovat třeba i proto, že by třída mohla Petra jiným způsobem motivovat, aby v nepřijatelných reakcích na učitelku pokračoval!), nedochází k výskytu původního problémového chování [B] (jeho případný výskyt identifikujeme pokračujícím sběrem dat), které Petr nahradil společensky akceptovaným chováním [B'] (např. tím, že v případě chyby má s učitelkou domluvený postup, že v tichosti odejde do zadní části třídy, kde má připravený flipchart, na který zatím připraví správné řešení).

Všimněme si jedné podstatné věci - tento způsob vyřešení je daleko efektivnější, než pokud bychom sahalí rovnou k nějakým averzivním postupům, které jsou součástí posledního kroku ABA. Jistěže bychom u Petra mohli vymyslet nějaký time-out ve formě ignorance, přesazení, odebrání nějaké oblíbené věci nebo činnos-

ti,... atd., které by opakováním možná chování Petra upravovalo, nicméně efektivita by rozhodně byla nižší než v případě, který jsme uvedli výše.

2.1.3 Aplikované techniky rozšiřující behaviorální analýzu o kognitivní složku

Jak už jsme naznačili na začátku této kapitoly, u lidí s vysoce funkčním AS je možné účinky ABA ještě více zintenzivnit přidáním kognitivní složky. Tím vzniká terapie, která směřuje ke změně problémového chování **na základě změny myšlení** jako jednoho z kognitivních psychických procesů.

Již v rozdělení, které jsme si představovali dříve (viz [TABULKA 4: ROZHODOVACÍ MATICE PRO VOLBU TYPU TERAPIE PODLE JŮNA](#)), jsme zmiňovali univerzálnost ABA, tedy i pro případy, kdy klient nechce spolupracovat nebo žije v iluzi, že jeho chování není pro okolí vůbec problémové. Rozšíření o kognitivní složku však vyžaduje proaktivitu ze strany klienta, tj. jeho ochotu na sobě pracovat, kdy na základě jeho posunu z původně nevědomé neznalosti do vědomé nedovednosti si klient začíná uvědomovat omezení, která mu způsobují "třecí plochy" mezi ním a okolím a chce tato omezení řešit na základě své sebezměny.³⁵

2.1.3.1 Aplikovaná kognitivně behaviorální analýza jako dlouhodobě účinnější derivát aplikované behaviorální analýzy

V následujícím odstavci si zavedeme derivát ABA, který vzniká jejím rozšířením o kognitivní složku a který budeme nazývat **ACBA**.²⁷ Tím získáváme dlouhodoběji působící terapeutický systém, jehož funkčnost se opírá o působení na myšlenkové operace klienta. Stejně jako ABA vychází i ACBA z již dříve zmiňované teorie učení³⁰ a její princip by se dal zjednodušeně vyjádřit úpravou viz [SCHÉMA 2](#). ACBA můžeme považovat za jakýsi společný směr původně na sobě nezávisle rozvíjejících konceptů (1) behaviorální terapie, jejíž počátky sahají do šedesátých let minulého století, a (2) kognitivních terapeutických směrů, které se začaly rozvíjet až v devadesátých letech.

³⁵ Jůn (2007, s. 122) uvádí **nutné předpoklady pro zavedení kognitivní terapie**: (1) klient musí chtít spolupracovat, (2) klient musí být schopen říci, co dělá, jak se cítí, co si myslel, (3) klient musí vědět, že má problém a konečně (4) klient musí chtít změnu.

Schéma 3: Transformace ABC modelu do aplikované kognitivně-behaviorální analýzy



Zdroj: Autor

I toto schéma obsahuje implikaci $A \Rightarrow ?$, kdy ovšem spouštěč [A] neimplikuje konkrétní chování [B], ale působí na myšlení [Cg]: $A \Rightarrow Cg$. Mimo schéma je potřeba vzít v potaz, že kognice [Cg] produkuje emoci [E] a může tak implikovat v případě proaktivity³⁶ novou kognici [Cg']. A teprve až tato kognice spouští chování [B]. Stejně jako u ABA nás bude i v případě ACBA zajímat implikace $A \Rightarrow B$ a budeme pátrat po spouštěči [A], který může být buď vnější, nebo vnitřní.³⁷ Kromě spouštěčů nás budou zajímat i zpevňovače [CSq], které působí opět nikoli rovnou na chování, nýbrž na kognici [Cg]: $CSq \Rightarrow Cg$.³⁸

Podstatou vlastní analýzy (ACBA) bude postupné (ne)vyvracení hypotéz, jejichž průvodcem bude APLAou³ používaný EDM³¹: (1) (behaviorální) / funkční analýza chování, (2) analýza prostředí, (3) analýza volného času,..., jehož cílem je jasná **identifikace funkčnosti mimo incident**. Jůn (2007, s. 141) naplňuje EDM touto chronologií (je to vlastně cyklus s podmínkou na konci, který opouštíme potvrzením naší hypotézy:

- (1) stanovení hypotézy - následně ji vyvrácíme resp. potvrzujeme³⁹
- (2) popis počátečního stavu - sběr dat, vyhodnocování v čase, vyloučení nepodstatných korelací pomocí principu Pareto

³⁶ Např. při **kognitivní restrukturalizaci** (viz dále)

³⁷ V tomto případě se jedná o **klasické podmiňování** (poznámka autora).

³⁸ Zpevňovač je příkladem **operativního podmiňování** (poznámka autora).

³⁹ Jůn (tamtéž) doporučuje hypotézu stavět na tzv. "**Occamově břitvě**" = nejjednodušší způsob vysvětlení je ten nejpravděpodobnější.

- (3) terapeutická změna - působení na vnější resp. vnitřní spouštěč, nebo změna zpevňovače.

V následující části si představíme dvě zajímavé techniky, které využíváme v individuální péči a které se pak studenti s vysoce funkčním AS v rámci našeho rozvojového programu učí aktivně používat. Zajímavé je na nich jejich široká komplexita a tedy i možnost používání obecně i u lidí s nenarušeným autistickým spektrem.

2.1.3.2 Techniky zastavení negativních myšlenek

Nejjednodušší variantou jsou techniky **zastavení negativních myšlenek**. Jak už jsme zmiňovali dříve (viz [TABULKA 2](#)), u lidí s AS se velmi často objevuje silný negativismus a úzkosti, které vyplývají z jejich obav o budoucnost. Problémem je fakt, že tyto negativní myšlenky si tyto lidé s oblibou konstruují, pak se na ně upínají a nakonec je přijímají za pravdu. To pak vede k tomu, že se subjektivně necítí dobře, což pak následně ovlivňuje jejich chování (apatie, agrese, úzkost, sebelítost, ... atd.).

Zastavit tyto myšlenky se klient může na základě logického vyvození a za pomoci podpůrných prostředků. Začít musíme u logického zdůvodnění, které klient musí přijmout - vysvětlit, že je normální, že se takové myšlenky mohou občas objevit, nicméně že je potřebné nedovolit, abychom se na ně vědomě zaměřovali, protože tím zesilujeme jejich účinky na nás. Jako pomocníky definujeme "tlumiče", které dovolí nastartovat náhradní myšlení.

Běžně dostupným "tlumičem" negativních myšlenek je směrování naší pozornosti úplně jinam. Proto také tuto techniku nazýváme "**odvrácení pozornosti**". Podstatou je natrénovat soustředění své mysli na úplně něco jiného. Platí totiž, že čím více se proaktivně soustředíme na něco jiného, tím sami sebe omezujeme v přemýšlení o tom, co nás ve skutečnosti limituje. Vzhledem ke specifikům AS nejčastěji používáme polohlasité vyjmenování oblíbených předmětů (např. jeden student si v takových situacích vyjmenuje registrace autobusů, které jezdí na jeho lince z domova do školy). Vosmik (2010, s. 128) doporučuje např. i ponořování do oblíbených činností (poslech hudby, hry apod.), což v naší praxi ovšem využíváme minimálně.

Další možností, které Vosmik (tamtéž) doporučuje, je používání materiálních pomůcek, jako jsou **kartičky**. Rozděluje je na (1) **promlouvající** a (2) **zklidňující**. Princip je stejný - soustředěním pozornosti zamezit sám sobě pokračovat v destruktivním myšlení. Nám se velmi osvědčilo používání promlouvající kartičky, v níž si student sám vystylizuje text, který řeší jeho nejčastější obavy. Pak ji nosí stále u sebe a vytáhne si ji při každé situaci, kdy se u něj objeví negativní myšlenka. Na základě inspirace od Vosmika (tamtéž) ji začal používat jeden student, který velmi často zmatkuje při frontálním zkoušení na hodinách fyziky. Ačkoli mu jdou velmi dobře přírodní předměty a matematika, dost často si v zátěži nemůže rychle vzpomenout na některé vzorečky. Učitelka se ráda ptá na vyjádření nové veličiny prostřednictvím jednotky jiné veličiny⁴⁰, což pro něj znamená velkou zátěž. On si všechny vzorečky mechanicky pamatuje, ale vyjádřit ji tímto způsobem pro něj znamená si ve své mysli příslušný vzoreček rychle představit a v této situaci zmatkuje. Tento student uvažuje hodně černobíle, a ačkoli o nic nejde, jeho neúspěch jej dokáže hodně "vykolejit" a pak reaguje vztekle a odmítá pokračovat. Poté, co začal používat svou kartičku, se počet jeho incidentů výrazně snížil. Na kartičce má z jedné strany napsáno: „*Co když si nestihnu rychle představit vzoreček?*“ a z druhé pak „*I když zareaguji později než ostatní spolužáci, neznamená to, že jsem špatný ve fyzice. V písemkách mám přece skoro vždy za jedna.*“ Kdykoli od té doby takto fyzikářka frontálně zkouší, tak si tento student připraví tuto kartičku před sebe.

Nosit s sebou kartičky však může být pro některé studenty značně omezující (a to i navzdory tomu, že lidi s AS značně baví si některé situace symbolicky vizualizovat a velmi rádi se upínají na některé předměty, které u nich udržují jistotu a předvídatelnost, viz strukturované učení). Další možností je využívání "kotev", které pak mohou fungovat jako spouštěče pozitivních myšlenek. Tato pomůcka vychází z neurolingvistického programování (dále jen "NLP"), které se v poslední době začíná častěji používat i v terapeutické práci a které zcela určitě nabízí další, dosud skryté, možnosti, jak proaktivně řídit své emoce. Principy NLP a jeho případné využití pro lidi s AS si okomentujeme v další kapitole.

⁴⁰ Např. zrychlení je "změna rychlosti za jednotku doby" - ze vzorečku $a = \frac{\Delta v}{\Delta t}$, tedy je-li $\Delta t = 1$, pak můžeme tvrdit, že $a = \Delta v$, odtud tedy výše uvedená definice.

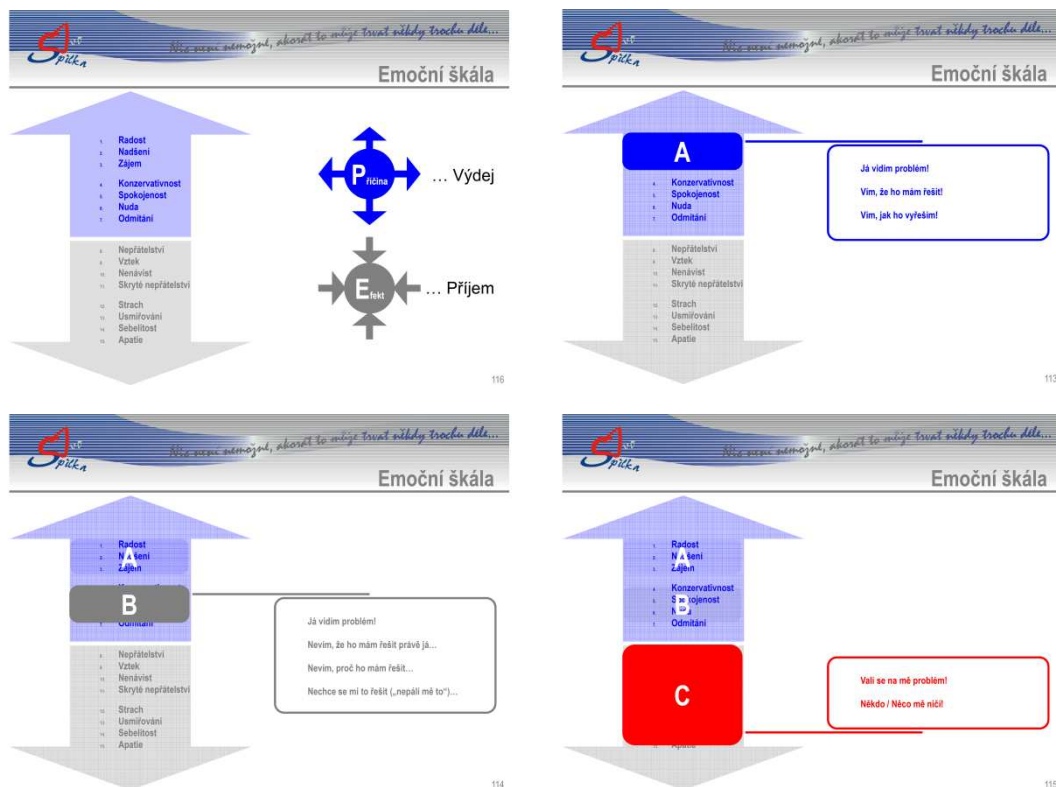
2.1.3.3 Kognitivní restrukturalizace

Tuto velmi konstruktivní techniku Vosmik (2010, s. 129) pojmenovává jako "**přerámování myšlenek**". My jsme ji začali používat u studentů s AS se silným matematicko-logickým uvažováním, pro které je jistým handicapem pojmenování obav a vůbec verbálního vyjadřování. Tito studenti poměrně snadno pod vlivem silných emocí chybují, což pak značně zkresluje jejich hodnocení. Tak se třeba může velmi snadno stát, že student, který programuje složité hry, zajímá se o astronomii, umí už na gymnáziu počítat složité diferenciální rovnice, má z matematiky na vysvědčení nakonec trojku, protože nezvládl v zátěži dvě čtvrtletní kompozice. **Kognitivní restrukturalizace** studentovi pomáhá zvládnout emoce a navrátit se k racionálnímu náhledu na danou situaci, např. i prostřednictvím pozitivních zdrojů.

Podstatou této techniky je popis situace, která nastala, a její následná vizualizace. Schopnost určovat emoce a z nich produkující myšlenky se studenti s AS učí v našem tréninkovém programu. Tato dovednost je pro použití kognitivní restrukturalizace určující, protože díky ní je pro ně daleko snazší hledání alternativních možností, jak danou situaci, do které se dostali, řešit. V této části studenti shromažďují důkazy "pro" a je pro ně velmi obtížné hledat důkazy "proti". Vosmik (2010, s. 130) doporučuje použití osy života, která může pomoci pro identifikaci alternativních myšlenek pomocí pozitivních zdrojů z minulosti (my tomu říkáme otázky na výjimky a zdroje - poznámka autora). Poté si studenti zapíší jednu zásadní větu, která potvrzuje důkazy "pro" a tuto větu následně přeformulují tak, aby shrnovala situace, pro které tato věta neplatí. Nám se osvědčilo použití zásadní otázky „*Co by se muselo stát, aby tato věta neplatila?*“ ... „*Co bys k tomu potřeboval - od sebe a od ostatních?*“ Jelikož studenti s AS velmi pozitivně reagují na škály (je to pro ně jediný způsob, jak exaktně kvantitativně vyjádřit něco, co je kvalitativní a běžným způsobem neměřitelné), používáme je pak ke zjištění a následnému potvrzení, nakolik je nová alternativní myšlenka pro daného studenta přesvědčivá a zda mění jeho emoční prožívání.⁴¹

⁴¹ Pro tyto účely si studenti vytvořili svou vlastní **emoční škálu**, kdy nejvyšší emoce je "radost", úplně nejnižší "apatie", nejnižší možnou emoci pro akceptování něčeho nového a zatím tedy nevyzkoušeného je emoce "zájem" a poslední konstruktivní emoci je "odmítání". Při formulování alternativní emoce se pro lepší pochopení pak společně pohybujeme na této emoční škále. Blíže viz [OBRÁZEK 9](#).

Obrázek 9: Emoční škála vytvořená společně se studenty s Aspergerovým syndromem - ukázka z tréninkového programu designovaného autorem



Zdroj: Autor

Příklad 3: Ukázka kognitivní restrukturalizace (terapeutický rozhovor)

Situace: Petr (19 let, vysoce funkční AS, typ formálně afektovaný, silně logicko-matematické myšlení, omezení ve verbální složce) popisuje incident se svou učitelkou fyziky, která jej podle něho nespravedlivě "potrestala" za to, že ji upozornil na chybu. Při vyvozování nového vzorečku sčítací metodou provedla chybné vykrácení, čímž ji vyšel úplně jiný vzorec. Vyvození tedy smazala, napsala správný vzorec na tabuli a Petr přišel bez jejího dovolení k tabuli, kde pak vyvození napsal správně. Učitelka ho pokárala, že se nepřihlásil, a rovnou si ho nechala u tabule s tím, že jí pomůže s dalším výkladem, který postavila na zkoušení minulé látky. Petr zaváhal u jednoho vzorečku, čehož učitelka využila k tomu, že jej posadila do lavice s pětkou, že není připraven a že si napříště může dovolit ji opravovat, až když bude skutečně všechno umět. Petr je přesvědčený, že fyzikářka je na něj zasedlá, protože má ve fyzice daleko širší přehled a že jej vůči němu nespravedlivá. V jiné podobné situaci na ni nahlas řval, že nic neumí, shodil jí pomůcky z katedry a utekl. S Petrem se pracuje velmi dobře, navykl si na principy analýzy svého chování a sám tento incident přinesl jako téma na jeden z tréninkových modulů.

Terapeut	Petr
...	<i>Ta fyzikářka mě už vážně štve - všechno je to kvůli tomu, že tu látku, co přednáší, pořádně neumí. Nechápu vůbec, jak ji mohli nechat učit fyziku u nás. Kdyby mě třeba vyvolala, když tápe, tak bych jí rád pomohl...</i>
<i>Petre, zkus si vzpomenout na poslední takovou situaci. Můžeš mi ji popsat?</i>	<i>Jo jo, tak to vzpomínám naprosto přesně. Bylo to minulých praktikách. Učitelka ukazovala vyvození Kirchhoffových zákonů a jako vždy se sekla. Ona používá sčítací metodu a skoro</i>

vždycky udělá chybu při krácení. Pak ji vyjde něco jiného a místo, aby pak hledala chybu, tak vše smaže a napíše zbaběle to, co mělo vyjít. Nikomu ze třídy to nevádí, ale mně to štve. Tak jsem se snažil jí říct, kde je chyba, ale ona mě naprosto ignorovala. A když jsem pak přišel k tabuli a to vyvození tam napsal, tak mi řekla, že když jsem tak chytrý, tak abych zůstal, že mě rovnou vyzkouší. No a já jsem na jeden vzoreček nemohl vzpomenout, tak jsem si to začal vyvozovat a ona mi vůbec nedala šanci a posadila mě s pětkou. Přitom by mi měla dát aspoň trojku za to, že jsem opravil její chybu. I třída si to nakonec myslí...

Tak to chápu Petře, to sám nevím, jak bych v takové situaci reagoval.

Jo, bylo to hodně nespravedlivé. Pomstila se mi za to, že v některých věcích umím víc než ona... Ona je prostě taková... Ale naštěstí jsem se udržel a tentokrát jsem jí ty její věci ze stolu neshodil... jako posledně.

Tak to je bezvadný, jako jsi to zvládl. Ty máš ve třídě Jakuba, který Ti teď pomáhá zaznamenávat všechny tyto události, vid'...

Jo jo. Jakub mi aspoň rozumí. Taký mi pak řekl, že to bylo od ní dost podlé a že bylo dobře, že jsem to vyvození měl napsat... Jen... Petr se zamyslel.

Jen co?

Jen jsem asi nemusel jít k té tabuli, když zas dělala, že mě nevidí...

Petře, vzpomínáš si, jak jsme asi před měsícem mluvili o různých emocích?

Jo jo, jasně.

Zkus si teď znovu představit situaci, kterou jsi mi teď popisoval... Co jsi při tom cítil?

Vzteky... Totální ponížení. Zoufalost... Ale hlavně vztek. Tahle učitelka mě přivádí k šílenství!

A ještě něco jsi cítil?

Asi trochu lítost (říká potichu). Lítost nad tím, že jsem jinej a že to mám často daleko těžší než ostatní kluci. Ti tolik neumějí ve fyzice a přece mají třeba na vysvědčení jedničku. Svět je dost nespravedlivý...

Petře, vzpomeň si na naši "sopku vzteku", která má škálu 0 -10, 0= žádný vztek, 10= maximální vztek - evakuace nutná...

Hm, jasně, dobře, to si pamatuju...

Nyní si ještě jednou představ tu situaci, kterou jsi mi popsal a zkus na té škále 0 -10 ohodnotit, jak moc velký vztek jsi cítil, ano?

No tak 9, možná 8. Tak nějak. Jo, 8. Už jsem měl jindy i větší vztek...

Výborně, Petře. Jde ti to moc dobře. A nyní se zaměříme na tu lítost, o které jsi mluvil. Znovu si představ podobnou situaci, jako u vzteku, ale tentokrát pro tu lítost, ano? 0= žádná lítost, 10= maximální lítost. Jak moc silnou lítost jsi cítil v té situaci?

No nevím, asi tak 5. Možná 6. Tedy 6!

Skvělé Petře. Velmi dobře jsi mi to popsal. Nyní to tedy společně napíšeme do této tabulky, ano?

Ještě jednou jsme tuto situaci pobrali, vč. emocí - bylo to takové průběžné shrnutí.

... Petře, nyní budeme pokračovat stejně jako při předposledním tréninku. Pamatuješ? Zkusíme se zaměřit na to, co tě v dané situaci napadlo... Co jsi přesně prožíval?

Ano. A ještě něco jiného?

Dobře Petře, to si tedy zapíšeme. Moc hezky pracuješ. Pomáháš mi, abych si přesně ujasnil, co se ten den stalo. Takže teď, zkus se prosím zaměřit na první myšlenku, kterou jsi mi řekl, tedy: „Učitelka je na mě zasedlá. Nepřesvědčím ji, že to, že ji opravuji, není nic proti ní.“ Na kolik této myšlenky věříš? Zkus to vyjádřit v % - tedy 0 - 100%.

Dobře, tak napíšeme 60 - 70%, ano?

Skvělé, tak a teď to uděláme i u té druhé myšlenky - přečti mi ji...

Jasně. Díky. Na kolik % této myšlenky věříš?

Hmmm, tak to jsi mi popsal naprosto přesně. Moc dobře ti to jde. Nyní se zaměříme na to, co svědčí pro to, že je tato myšlenka pravdivá. Co tě, Petře, opravňuje tohle tvrdit. Dej dohromady aspoň tři důkazy, ano?

Rozhovor pokračoval v hledání důkazů "pro" - Petr jich dal dohromady hodně. Při hledání argumentů "proti" se Petr zasekl. Vůbec ho nic nenapadlo.

Použili jsme tedy jinou strategii. Zeptali jsme se Petra, co by mu řekl Jakub, jeho spolužák, který mu pomáhá zaznamenávat jeho incidenty do excelové tabulky, kdyby věděl, že takto uvažuje a Petr uvedl jeden důkaz, kdy jej fyzikářka veřejně pochválila za unikátní řešení jedné slovní úlohy... Poté jsme dali dohromady další důkazy proti, a tím se objevily alternativní myšlenky, které jsme si znovu oškálovali, abychom oba měli autokontrolu, že novým myšlenkám Petr skutečně věří.

Na tomto místě nyní ukázkou rozhovoru přerušíme a přesuneme se do následující tabulky (viz [PŘÍKLAD 4](#)), ve které uvedeme záznam z této kognitivní restrukturalizace.

Zdroj: Autor

Mno, že je ta učitelka na mě zasedlá. Že ji asi nikdy nepřesvědčím v tom, že to, že ji opravuji, není nic proti ní. Mně prostě zkrátka vadí, když někdo udělá chybu a ještě se to pak snaží zašvindlovat...

Nevím, asi že učitelce jde o to hlavně ji ničím neprovokovat, a proto těm, co jí neodporují, dá klidně jedničku. Zatímco mě se pak snaží na něco dostat. A já když jsem nervózní, tak se jí to skoro vždycky podaří...

Aha, no tak asi mezi 60 - 70%. Možná to tak není. Ale je fakt, že mně to tak připadá!

Ano.

... Učitelce jde o to, aby ji nikdo neprovokoval. Já provokuju, a tak se mě snaží pak na něco dostat...

No... Úplně. Skoro na 100%. Přesně 95%...

...

Příklad 4: Ukázka záznamu kognitivní restrukturalizace

(1) Situace - kde, kdy, kdo, co?	(2) Emoce - intenzita 0-10	(3) Automatická myšlenka - přesvědčivost 0 - 100%	
<i>„Učitelka fyziky mi před týdnem dala nespravedlivě pětku. Opravil jsem ji při vyvozování vzorečku, ona si mě pak nechala u tabule a dostala mě pak na jiném vzorečku. Byl jsem nervózní a chyběl mi čas, jinak bych ten vzoreček věděl. Čekala na příležitost a já jsem jí ji poskytl.“</i>	Vztek (8) Lítost (6)	<i>„Učitelka je na mě zasedlá. Nepřesvědčím ji, že to, že ji opravuji, není nic proti ní.“ (60 - 70%)</i> <i>„Učitelce jde o to, aby ji nikdo neprovokoval. Já provokuju, a tak se mě snaží pak na něco dostat.“ (95%)</i>	
(4) Důkazy „pro“	(5) Důkazy „proti“	(6) Alternativní myšlenky - přesvědčivost 0 - 100%	(7) Emoce nyní - intenzita 1 -10
<i>Někteří spolužáci mají od ní jedničku, i když fyzice nerozumí a jsou jenom nadrcení.</i> <i>Učitelka o mně ví, že mám Aspergera a kdykoli se hlásím, tak se obává mě vyvolat. Myslí si to i Jakub.</i> <i>Mám na vysvědčení dvojku (ale to mi zas tolik nevadí).</i> <i>Fyzikářka si na mě pořád stěžuje mé třídní a vždycky to zveličí. Ještě, že třídní je normální.</i>	<i>Na jedné hodině mě veřejně pochválila, že jsem použil unikátní způsob vyřešení úlohy na zrychlení.</i> <i>V písemkách vždycky hodnotí objektivně.</i> <i>Když se nehlásím, tak se mnou komunikuje normálně.</i> <i>Když dodržuju domluvená pravidla, tak je to s ní v pohodě (já prostě někdy ujedu a pak toho lituju).</i> <i>Rodičům na třídních schůzkách řekla, že mám opravdu široký přehled.</i>	<i>Možná, že za některé situace můžu sám.</i> <i>Možná kdybych ji neopravoval před třídou, ale měl s ní domluvený nějaký tajný signál, tak bych si s ní rozuměl lépe.</i> <i>To, že mi dala teď pětku, možná neznamenalo, že fyziku neumím, ale bylo to něco jako poznámka, abych si to uvědomil.</i> <i>Je fakt, že na vysvědčení od ní budu mít zase dvojku.</i>	Vztek (3) Lítost (2)

Zdroj: Autor. Struktura záznamu kognitivní restrukturalizace volně převzata od Jüna (2008, s. 111) a Vosmika (2010, s. 133).

2.2 Účinky aplikace kognitivně-behaviorální analýzy pro sebezměnu

V tomto článku uvedeme praktické příklady z našeho tréninkového programu, které prokazují, že opakovaná aplikace behaviorální analýzy pozitivně ovlivňuje sebezměnu účastníků, což platí především pro naši cílovou skupinu - studenty s diagnostikovaným AS a obecně PAS. Představíme si možnosti, jak ve spolupráci s kognitivními složkami rozšiřovat ACBA z původního řešení problémového chování do rozvojových aktivit pro nácvik optimálního sociálního chování s využitím komunikačních technik. Musíme mít stále na paměti, že tyto možnosti pouze kompenzují svůj deficit sociálního chápání situací a že podobně jako u dyslexie a jiných

specifických vývojových poruch učení, také sociální dyslexii neumíme trvale odstranit. Jde tedy o to, abychom studentům s tímto limitem umožnili co nejlepší adaptaci a pro všechny účastníky komunikačního procesu přiblížili a následně alespoň částečně propojili oba světy - (1) svět realizmu a (2) svět autismu.

Podstatou našeho tréninkového programu je využití jednotlivých aplikovaných technik behaviorální analýzy **pomocí zážitku a s postupnou expozicí**. Jedná se vlastně aplikaci principů *Kaizen*⁴² do tohoto systému. My si v této části předvedeme některé zajímavé segmenty, na nichž budeme ukazovat možnosti sebezměny, kterou ostatně prokazujeme v empirické části této práce.

2.2.1 Expozice jako významný nástroj pro sebezměnu

Na tomto principu je postavena sebezměna. Jedná se vlastně o postupné přidávání nároků při současném opakování a zpevňování dosavadních návyků. To, že změna nenastává skokově, je velmi vhodné, protože pro lidi s PAS (a platí to samozřejmě i pro AS) je velmi obtížné adaptovat se na nové podmínky. Ve spojení s častým podhodnocováním u vysoce funkčního AS takřka nemožné!

Vosmik (2010, s. 121) se domnívá, že expoziční terapie je velmi vhodná zvláště pro klienty, kteří se na vědomé i nevědomé úrovni vyhýbají určitým činnostem, jichž se obávají. Často to bývají takové činnosti, které jim komplikují zapojit se do běžného života. „*Skutečnost, že se jim vyhýbají, jim sice přináší okamžitou úlevu, čímž se tento způsob řešení dané situace udržuje,*“ konstatuje Vosmik (tamtéž) a my dodáváme navíc, že ještě zpevňuje. Jenže na druhé straně tím, že se těmito situacím cílevědomě vyhýbají, se u nich vytváří a následně prohlubuje úzkost z těchto situací a Vosmik (tamtéž) dokonce usuzuje, že toto může být začátek unikání i před jinými situacemi. „*Expoziční terapie je založena na principu, že zabráníme-li útěku nebo vyhnutí se obávané situaci, naučíme klienta, že strach, který se v dané situaci objeví, je zvládnutelný - po několika expozicích přestává obávaná situace strach vyvolávat,*“ shrnuje Vosmik (2010, s. 122) a přibližuje tuto metodu

⁴² *Kaizen* je tvořen dvěma japonskými slovy: **kai** (= malý, drobný) a **zen** (= změna). Jedná se o systém neustálého zlepšování nepřetržitým procesem malých nenápadných pokroků, které s odstupem času jeví jako velká pozitivní změna. Využívaný je hlavně ve výrobní sféře, nicméně v poslední době jsou tyto principy aplikovány i do jiných oblastí. S expozicí má společná příslovce „*postupně*“ a „*neustále*“, ale znamená vždy vyšší kontext než dílčí, drobná změna. Na rozdíl od expozice se jedná o systém.

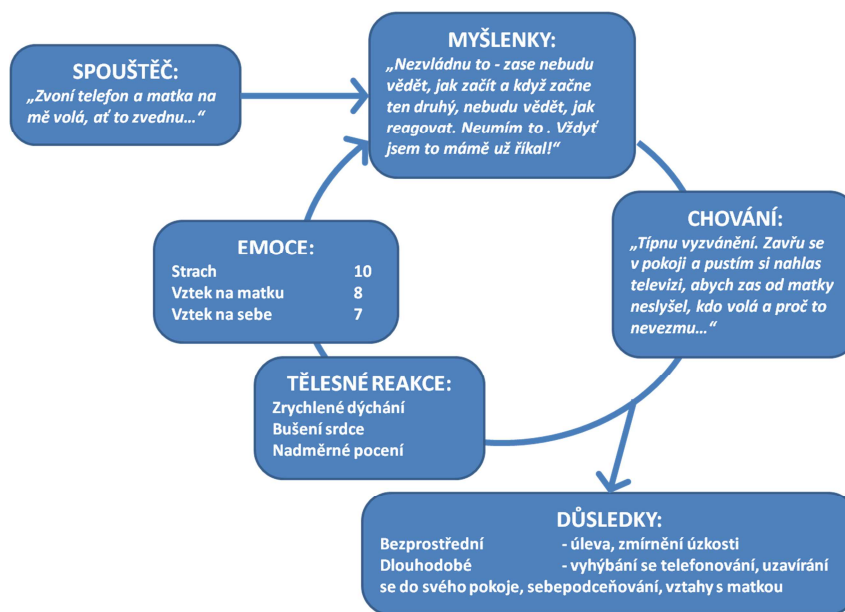
příkladem sprchování a postupného otužování, který si děti s AS dokážou představit.

V našem případě expozici využíváme při nácviku sociálních dovedností - v "hájeném" prostředí s následnou aplikací do reálného života a stejně jako Vosmik i my emoce a pocity s našimi studenty "měříme" prostřednictvím škál. Číselná kvantifikace je totiž pro lidi s AS velmi srozumitelná a poměrně rychle poskytuje zprávu o změně - jak účastníkům, tak i terapeutovi.

Vosmik (2010, s. 123) uvádí zajímavý příklad expozice na příkladu jednoho sedmnáctiletého studenta s vysoce funkčním AS, který se bojí nakupování. My jsme se tímto příkladem inspirovali a použili jej v analogické situaci, kdy jeden z našich studentů (Vašek, 16 let, vysoce funkční AS, pasivní typ, s výrazným logickým uvažováním, blíže viz [TABULKA 7](#)) odmítá telefonovat, ačkoli mobil je jeho velmi oblíbený společník. Bohužel však jen pro komunikaci prostřednictvím textových zpráv a chatu. Jeho spolužákům textová komunikace sice nevadí, ale pro Vaška je velmi nepříjemné zahájit jakýkoli telefonický hovor, a tak příchozí hovory na mobilu odmítá.

Sám Vašek přinesl tento podnět jako reakci na představení využití principů expozice, protože by se rád zbavil nepříjemných pocitů při zahajování telefonátů (pokud počáteční nepříjemný pocit překoná, pak už dokáže do telefonu hovořit bez nepříjemných pocitů). S Vaškem jsme ve skupině nejdříve zmapovali jeho problém a celou situaci zakreslili do následujícího "bludného kruhu", který by mu měl pomoci lépe vizualizovat, co jeho obavy z přijetí telefonátu udržuje a jaký to má na něj vliv (viz [PŘÍKLAD 5](#)). Vašek si následně u jednotlivých emocí zakreslil jejich intenzitu na škále 0 - 10 bodů:

Příklad 5: Bludný kruh fungování příznaků u Vaška



Zdroj: Autor. Inspirováno Vosmikem (2010, s. 124).

Poté si ve spolupráci s ostatními účastníky sezení sestavil svůj akční plán, do kterého si nejdříve zaznamenal, co je pro něj nejtěžší a čeho chce dosáhnout. Nakonec ve spolupráci s trenérem doplnil seznam jednotlivých expozic.

Příklad 6: Plán postupné expozice u Vaška

Cíl	Přijmout jakýkoli příchozí hovor z mobilu
Krok (1)	Zvládnout modelovou situaci na tréninku (hra na telefonování)
Krok (2)	Přijmout hovor od trenéra na tréninku a zareagovat podle "kuchařky"
Krok (3)	Přijmout hovor od trenéra těsně po tréninku a zareagovat podle "kuchařky"
Krok (4)	Přijmout hovor od spolužáka na tréninku a zareagovat podle "kuchařky"
Krok (5)	Přijmout hovor od trenéra na tréninku bez "kuchařky"
Krok (6)	Přijmout hovor od trenéra těsně po tréninku a zareagovat bez "kuchařky"
Krok (7)	Domluvit se s mámou, aby mi zavolala hned po tréninku a přijmout hovor bez "kuchařky" a vyžádat si následně její zpětnou vazbu
Krok (8)	Domluvit se s Matějem (můj nejlepší kamarád), aby mi zavolal, až budu na tréninku a přijmout jeho hovor bez "kuchařky"
Krok (9)	Zavolat aspoň třem lidem - mámě, trenérovi, Matějovi,...
Krok (10)	Přijmout hovor od kohokoli - případně s "promlouvající kartičkou", na které mám napsány tipy, co říkat a jak reagovat
Krok (11)	Přijmout hovor od kohokoli bez jakýchkoli pomůcek

Zdroj: Autor

Vašek si jednotlivé kroky orámoval časem a zaznamenal si plán do svého oblíbeného organizéru, který nosí neustále u sebe. Jelikož je pro Vaška velmi důležité dodržet to, co si předsevzal a vepsal do svého organizéru, je pro něj velkou motivací, aby postupně opouštěl svou dosavadní míru komfortu a posouval se dále. I když se po zhruba šesti týdnech dostal až na krok (6), stále jsme v té době na společných trénincích v jeho případě simulovali přijetí hovoru, čímž jsme zpevňovali jeho návyky a zároveň řídili Vaškovy emoce v průběhu jeho sebezměny. Vašek si po každém "telefonátu" prováděl sebereflexi, ve které si na škále hodnotí úspěšnost a zároveň kvantifikuje emoční (ne)pohodu. Dneska je Vašek schopen přijmout jakýkoli hovor. Kdykoli se tak stane, vrací se ke svému původnímu plánu a raduje se, jak se mu podařilo dostat pod kontrolu jeho původní obavy, které ho značně omezovaly.

2.2.2 Behaviorální experiment jako alternativa k expozici

Behaviorální experiment je metoda, která pracuje na principu důkazu resp. sporu. Klient si ve spolupráci s terapeutem vytvoří baterii reálných situací, na kterých společně testují svá dosavadní přesvědčení. Funguje to jako v matematice - buď najdeme dostatečný počet situací v praktickém životě, čímž se nám původní hypotéza (negativní očekávání) potvrdí, resp. nejsme ji schopni ničím vyvrátit, anebo najdeme několik příkladů, které činí původní hypotézu neplatnou. Tento způsob tedy pracuje na předpokladu, že se při opakovaném nepotvrzení původní hypotézy u klienta snižuje důvěra v původní přesvědčení (změna kognice), což otevře nové podmínky pro změnu chování. Tento způsob je tedy aplikací behaviorální analýzy na kognitivní složku a můžeme tedy hovořit o ACBA (stejně jako expozice, která pracovala na změně emocí pomocí změny myšlení⁴³). Jůn (2007, s. 138) i Vosmik (2010, s. 134) shodně tuto metodu doporučují pro klienty vysoce funkčním AS, u kterých fungují alespoň částečně **sociální klíče**⁴⁴ - ve smyslu černobílého hodnocení (jasně pozitivní, jednoznačně negativní). Díky "zážitku", který přinese průběh experimentu, se klient dostává do nového překrytí kontextů - (1) co se nového naučil, resp. co nového si uvědomil (2) ve vztahu k jeho původní zkoumané myšlence (svou původní myšlenku opět podrobí hodnocení na škále, které poskytne zprávu o rozdílu).

⁴³ „*Emoce jsou produkty naší mysli.*“ Pacovský (1996).

⁴⁴ **Sociální klíč** je podle Jůna (2007, s. 136) informace, kterou nám sociální situace, ve které se momentálně vyskytujeme, poskytuje.

Jůn (2007, s. 137) uvádí zajímavý příklad změny myšlení u patnáctiletého studenta s vysoce funkčním AS. Tomuto hochovi se někdy v minulosti stalo, že mu někdo na autobusové zastávce vynadal a on si díky chybné interpretaci vytvořil chybnou hypotézu, že všichni cizí lidé čekající na autobusové zastávce jsou na něj zlí a on se jim musí bránit. Vlastně jde o reaktivní chování [B], zpevňované následnou reakcí okolí na jeho incident [C] a spouštěné zdánlivě jednoduchým spouštěčem [A], což je neznámý člověk, který se k tomuto hochovi blíží a něco chce. Pozorný čtenář v tomto okamžiku jistě namítne, že pro vyřešení problémového chování [B] můžeme použít ryzí ABA podle [ROVNICE 2](#). Se znalostí vázanosti incidentů [B] na podnět [A] bychom patrně došli ke kroku (3) a pak by záleželo na tom, zda bychom nové chování [B'] chtěli zpevňovat jiným důsledkem [C'] pozitivní resp. negativní motivací (krok (4) resp. (5) ACBA). To je jistě možné, ovšem behaviorální experiment docílí téhož prostřednictvím změny myšlení na základě zážitku.

Hypotézu, kterou zmiňovaný student má, Jůn strukturuje do tabulky, nechává ho vyplnit druhý řádek a porovnává vývoj situace s člověkem bez incidentu.

Tabulka 5: Behaviorální experiment - struktura vstupní hypotézy vytvořené chybnou interpretací

Jakub, 15 let, vysoce funkční AS, vyplněno v APLA³ na jednom terapeutickém sezení.

Jakub vyplňuje řádek se svým jménem, do horního řádku Jůn doplňuje strukturu hypotézy jedince s neporušeným autistickým spektrem.

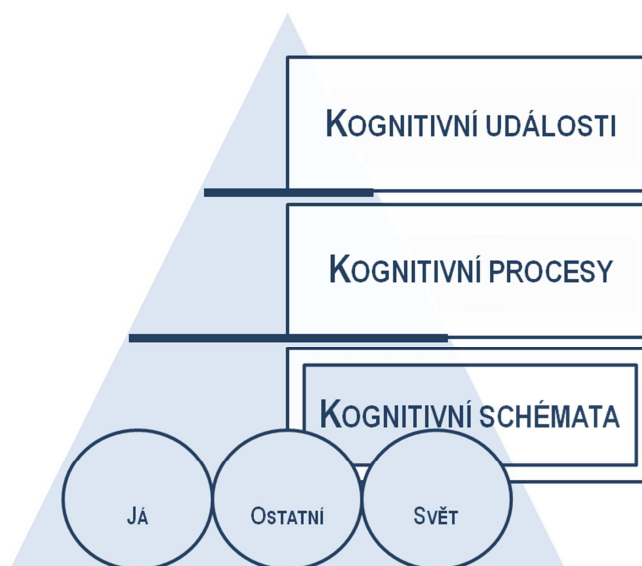
	Situace	Interpretace	Emoční zhodnocení	Situace	Reakce	Reakce příchozího
Člověk bez handicapu	Sedím v poledne na frekventované zastávce autobusu. Vidím,	Bude chtít pomoci, asi se mě zeptá, kolik je hodin.	Lehce pozitivní - zájem, spoluúčast	Pán se mě zeptá, jestli nevím, kam jede tramvaj č. 9.	Odpovím, že tramvaj jede do Řep.	Poděkuje mi.
Jakub (AS)	že ke mně přistupuje slušně oblečený pán a chce se mě na něco zeptat...	Zase mi bude nadávat - to si přece ke mně nemůže dovolit!	Negativní - vztek, hněv, zlost		Odpovím mu: „Co je ti do toho?“	Začne mi nadávat, že jsem hulvát.

Zdroj: JŮN, H.: *Co spouští problémové chování klientů sociální péče*
 In ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007, s. 137.

Čtenáře na tomto místě patrně napadne, na čem je postavena Jakobova interpretace a co všechno ovlivňuje jeho diametrálně odlišné vyhodnocení situace. Jůn (2010, s. 59) vysvětluje emoční prožívání člověka **ovlivňováním tří na sobě navázaných úrovní přemýšlení**, kterými jsou:

- (1) **kognitivní události**,
- (2) **kognitivní procesy** a
- (3) **kognitivní schémata**.

Obrázek 10: Tři úrovně myšlení



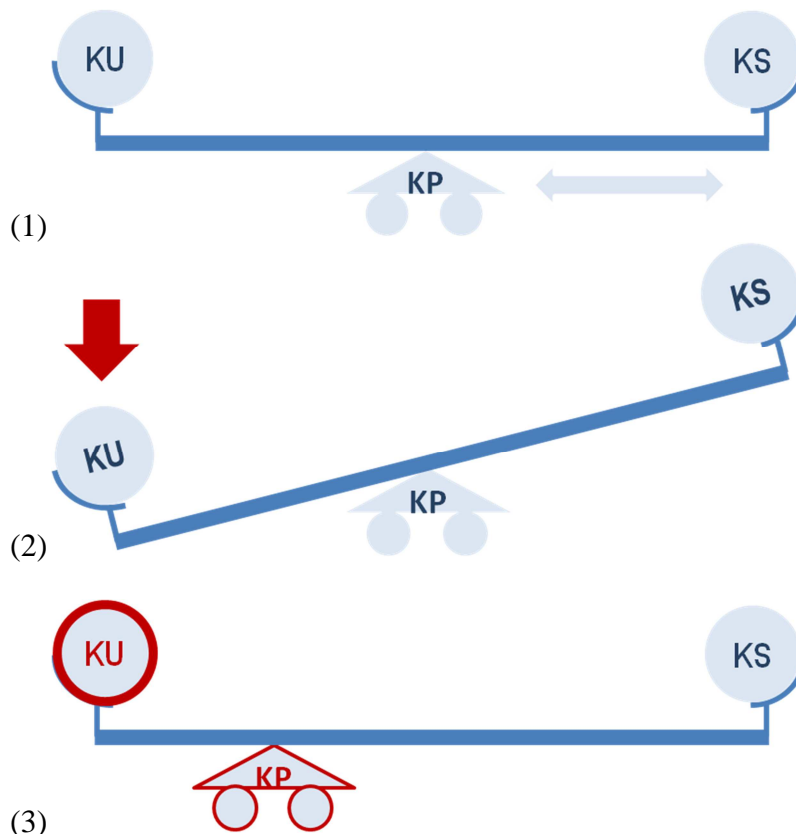
Zdroj: Autor. Inspirováno Jůnem (2010, s. 59).

Jednotlivé postřehy, vjemy, myšlenky jsou **kognitivní události**. Myšlenky mohou být volné, nebo automatické. Kognitivní události jsou společně vyhodnocovány kognitivními procesy. Zjednodušeně můžeme říci, že **kognitivní procesy** vytvářejí myšlení - je to vlastně souhrn kognitivních událostí, které si člověk sám dává dohromady tak, aby to celé dávalo smysl. **Kognitivní schémata** tvoří základnu. Je to soubor přesvědčení, velmi často nevyřčených o tom, jací jsme.

Vyhodnocování situace (kognitivní proces) probíhá na základě souvztažnosti konkrétní situace, kterou člověk vyhodnocuje (kognitivní události) a jeho obecných postojů, které člověk v sobě má získané výchovou a zkušenostmi (kognitivní schémata). Jůn (2010, s. 62) upozorňuje na riziko postojů, které dokážou velmi zkreslit vyhodnocení situace: „*Na základě zkresleného vyhodnocení situace se pak u klienta objevuje chybné emoční prožívání situace s protějškem a na základě toho se pak*

může klient i chybně chovat.“ Jůn (tamtéž) vizualizuje vlastní souvztažnost událostí, procesů a postojů (schémat) pomocí dětské houpačky (viz [OBRÁZEK 11](#)).

Obrázek 11: Souvztažnost kognitivních událostí, procesů a schémat



Zdroj: JŮN, H.: *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví: Strategie práce s klienty, krizové scénáře*. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-590-5. S. 62. Překresleno autorem.

Poznámka:

KU = kognitivní událost

KP = kognitivní proces

KS = kognitivní schéma

Pokud se houpačka na jedné straně zatíží více, což je vidět v situaci (2), vozík, který představuje kognitivní procesy a který vyhodnotí události nebo schémata, musí popojet tak, aby se houpačka dostala opět do rovnováhy, což představuje situaci (3). Tím se ovšem nutně zkreslí vyhodnocení kognitivní události tak, aby odpovídala kognitivním schématům (což je jednodušší, a tudíž častější), anebo je možné upravit kognitivní schéma tak, aby odpovídalo kognitivní situaci (což je analogií kognitivní restrukturalizace nebo kterou může podpořit behaviorální experiment, jež si představíme následně).

V případě Jakuba je schématem „*Všichni mi nadávají, protože jsem jiný a oni mě nechápou*“, a proto také událost „*Přichází ke mně pán a chce se mě na něco zeptat*“ interpretuje kognicí „*Raději nebudu odpovídat, aby mi zase nenadával*“. Tuto kognici následně podporuje reakce pána, který očekává (jakoukoli) odpověď, pokud se slušně ptá, a nejspíše bude reagovat podrážděně, nebude-li Jakub (přiměřeně) reagovat. Není tedy divu, že si Jakub konstruuje hypotézu zcela odlišnou od člověka bez handicapu, jak ukazuje [TABULKA 5](#).

Jůn (2007, s. 137) proto doporučuje provést jednoduchý "brief" o roli emocí a myšlenek v rozhodovacím procesu. Je pochopitelné, že studentovi nebudeme vysvětlovat rozdíl mezi vytvářením paměťových stop v hypocampu (fakta, objektivní kognice) a v amygdale (emoce, subjektivní kognice, emoce jako produkt myslí bez logické analýzy a komentáře), ale omezíme se na to, že v ohrožení se více řídíme emocemi (které jsme si ovšem subjektivně vytvořili sami) než objektivními kognicemi, a proto jediné, co můžeme hned na začátku proaktivně udělat, je změnit pomocí jiného myšlení emoce, čímž následně změníme chování.

V našich tréninkových modulech to řešíme zapisováním toho, co jsem cítil, co jsem si myslel a co jsem dělal v konkrétní situaci. Po vyškrtnutí poslední poznámky nám zbydou jen emoce a kognice. „*Poté, co klient umí sám rozeznat emoce a kognice a zároveň již chápe, jak emoce mohou měnit chování a jak kognice umí měnit emoce, pak můžeme provést záznam incidentu,*“ uvádí Jůn (tamtéž) svou tabulku, která popisuje incident z pohledu následující rovnice

Rovnice 3

$$E \xrightarrow{\Delta} E' \quad \Rightarrow \quad K \xrightarrow{\Delta} K' \quad \Rightarrow \quad B \xrightarrow{\Delta} B'$$

Zdroj: Autor

Poznámka:

E = emoce,
K = kognice,
B = chování

Tabulka 6: Záznam incidentu pro behaviorální experiment

Situace	Emoce	Kognice	Pro	Proti	Alternativní kognice	Znovuzhodnocení emoce
Sedím v poledne na frekventované zastávce autobusu. Vidím, že ke mně přistupuje slušně oblečený pán a chce se mě na něco zeptat...	Hněv 90%	Už mi zase bude nadávat.	V minulosti se mi to několi-krát stalo.	Lehce se na mě usmíval, nic jsem mu neudělal.	Bude chtít s něčím pomoci	Hněv 10%

Zdroj: JÜN, H.: *Co spouští problémové chování klientů sociální péče*
 In ČADILOVÁ, V., JÜN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007, s. 137.

V našem tréninkovém programu jsme behaviorální experiment vyzkoušeli na změně vnímání jedné chybné hypotézy Petra (19 let, vysoce funkční AS, typ formální - afektovaný, výrazná převaha logicko-matematického uvažování), pro kterého selhání při frontálním zkoušení znamenalo, že nic neumí. Pro tento účel jsme se inspirovali Vosmikem (2010, s. 134) a využili jsme jím uváděný postup behaviorálního experimentu. Porovnáme-li následně obě tabulky, zjistíme, že postup je strukturován velmi podobně.

Příklad 7: Incident na hodině fyziky: Behaviorální experiment - Petr

Fáze	Popis	Na kolik jsem přesvědčen 0 - 100%
Zkoumaná myšlenka	„Pokud při frontálním zkoušení při fyzice neřeknu správnou odpověď, znamená to, že nic neumím.“	90%
Alternativní myšlenka	„Občas se může stát, že člověku něco vypadne a přitom může být v dané oblasti odborník.“	10%
Pokus	Anketa u dvaceti studentů třetího a čtvrtého ročníku gymnázia: „Co si myslíte o studentovi, který při frontálním zkoušení neodpoví rychle na otázku?“ (a) znamená to, nic neumí, (b) nemusí to znamenat, že nic neumí.	
Výsledek	100% výsledek ve variantě (b)	
Závěr:		
Co jsem se naučil? Jaký má vztah to, co se stalo, ke zkoumané myšlence a k automatické myšlence?	„Zjistil jsem, že se nemusím trápit tím, že když při frontálním zkoušení "mám okno", vůbec to neznám, že bych předmět neuměl. Takže se už frontálního zkoušení ve fyzice nemusím obávat.“	Zkoumaná myšlenka: 20% Alternativní myšlenka: 85%

Zdroj: Autor. Inspirováno Vosmikem (2010, s. 135 - 136).

3. VYUŽITÍ PRINCIPŮ KAIZEN PRO ELIMINACI NEŽÁDOUCÍCH STEREOTYPŮ A BUDOVÁNÍ NOVÝCH UŽITEČNÝCH NÁVYKŮ U STUDENTŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Tuto kapitolu chceme věnovat principům Kaizen, které jsou v dnešní době velmi frekventovaně využívány v industriální sféře jako velmi jednoduchá metoda neustálého zlepšování. Důvod pro inspiraci je jednoduchý. Fungují-li tyto principy ve výrobě a dokážou-li využít původně protichůdné zájmy (ve výrobě je to tlak na co nejnižší náklady při současné vysoké kvalitě a rychlosti), pak zcela jistě podobnou výzvu máme i v případě naší cílové skupiny - studentů s AS. Na jedné straně kromě dominující sociální dyslexie, zejména zcela odlišný způsob vnímání a zpracování podnětů z vnějšího světa, omezená a v některých případech i praktická nulová flexibilita a adaptabilita, snížená frustrační tolerance, časté podhodnocování ovlivňující sebeúctu a s ní spojenou neochotu se sebeprosazovat,..., a to v ostrém kontrastu s běžným nebo nadprůměrným intelektem, unikátními schopnostmi, netradičním a mnohdy originálním uvažováním a třeba i nadáním ve specifické oblasti. Využijeme-li tyto principy pro naše nácviky komunikačních a sociálních dovedností u naší cílové skupiny - studentů s AS, můžeme v kombinaci s dříve představovanými behaviorálními technikami postavenými na ACBA vytvořit unikátní program, který nejenže bude respektovat specifika této cílové skupiny, ale zmiňovanou nerovnováhu a nerovnoměrný vývoj ještě navíc využije.

Autor staví na své předešlé zkušenosti, kdy v jedné výrobní společnosti na základě principů vytvořil unikátní rozvojový program pro výrobní mistry, který stejně jako u naší cílové skupiny stavěl na využití nerovnoměrností, jež tato cílová skupina s sebou nesla, a který byl posléze v roce 2008 oceněn odbornou porotou na prestižní soutěži Zaměstnavatel roku jako nejlepší personální projekt v České republice.⁴⁵

⁴⁵ Více na *Vítěz celostátní soutěže Personální projekt roku 2008*. Carrier Refrigeration Operation Czech Republic [online] [cit. 2012-02-01].
URL: <<http://www.carrier-ref.cz/cs/novinky/p2/>>

3.1 Kaizen jako producent sebezměny

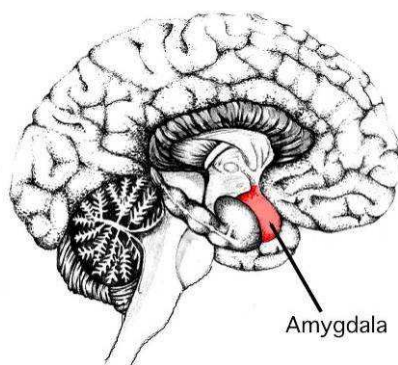
Při představování principů Kaizen si na tomto místě dovolíme malé odklonění od akademického jazyka a pokusíme se vysvětlit unikátní účinky Kaizen na určitých analogiích. Domníváme se, že tímto hravým způsobem čtenář velmi rychle odhalí neuvěřitelné možnosti, kterými tato metoda disponuje, a zároveň mu budou jasná omezení, kterým budeme čelit, a pasti, do kterých se můžeme při implementaci rozvojových programů postavených na principu Kaizen dostat. Co je tedy podstatou?

Vzpomeňme si na staročeský thriller „*Andulko šafářova, husičky nemáš doma*“. Malér! Katastrofa! Husičky nejsou doma! Co se stalo? Kde jsou? „*Husy jsou v ječmeně. Andulko, vyžeň je! Vyžeň je z ječmene ven, dřív než bude bílý den!*“ Andulka naštěstí řeší věci s chladnou hlavou a pragmaticky uvažuje, že při řešení této mimořádné události bude vycházet ze stěžejní zásady "hlavně nevzbudit paňmámu". Protože, „*Paňmáma lehce spí, jak se hnu, všechno ví.*“

A přesně tak je to při používání metody Kaizen. Je třeba se držet zásady "hlavně nevzbudit amygdalu".

3.1.1 Biologické a fyziologické aspekty amygdaly

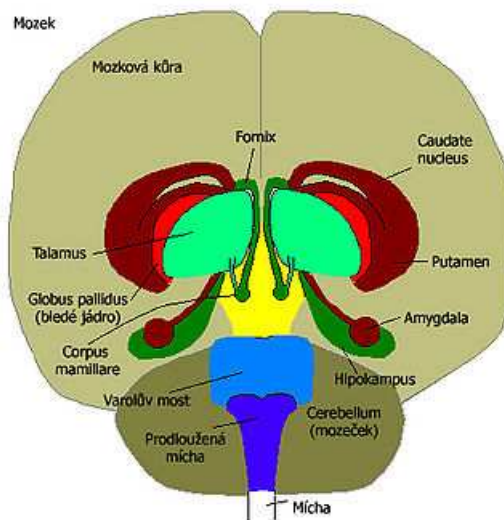
Obrázek 12: Amygdala



Zdroj: Wikipedia. [online] [cit. 2011-12-06]. URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Amygdala>>

Amygdala (lat. corpus amygdaloideum) je podle Hartla a Hartlové (2000, s. 36) párová mozková struktura obratlovců, včetně člověka. Je umístěna v pólu spánkových laloků a jako součást Papezova emočního okruhu je propojena hojnými drahami do ostatních částí limbického systému a do mozkové kůry.

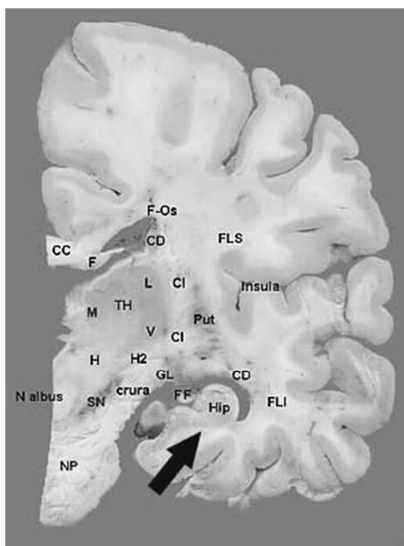
Obrázek 13: Poloha amygdaly v mozku



Zdroj: Wikipedia. [online] [cit. 2011-12-06]. URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Amygdala>>

Hraje hlavní roli ve formování a uchování paměťových stop spojených s emočními prožitky s emocionálním zabarvením. Spolu s **hypocampem**, který je odpovědný za uchovávání faktografie, tvoří dvě důležitá paměťová centra.

Obrázek 14: Hypocampus



Zdroj: Anatomický ústav 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze
Zaslal: Ondřej Nanka

Poznámka:

Etymologie anatomického názvu Hypocampus je odvozena podle tvaru struktury ve frontálním řezu mozku, kdy starým anatomům připomínal mořského koníka (Hippocampus hippocampus). Hippocampus je označen zkratkou Hip a při troše fantazie si lze mořského koníka v tom řezu představit.

Ještě pro zajímavost: Někteří autoři anatomických učebnic se domnívají, že název hippocampus pochází od pojmenování hrocha (hipopotamus) a kreslí ho v učebnicích ke schématu.

Velechovská (2008, s. 39) srovnává: „*Hypocampus potřebujeme k tomu, abychom poznali sestřenici, a amygdala nám připomene, že ji nemáme rádi. Hypocampus a amygdala odpovídají za většinu schopností se učit a pamatovat si.*“

Za rozum, logickou analýzu a logický komentář je odpovědný **neokortex**. Je to vývojově nejmladší část mozku, která zvířatům povětšinou chybí a „*je to právě neokortex, který odlišuje lidi od zbytku přírody,*“ uvádí Velechovská (2008, s. 41) a dále se domnívá: „*Malé dítě zhruba do 3 let věku se řídí pouze amygdalou (zjednodušeně řečeno: je to příjemné / nepříjemné). Kolem 3 let se začíná vyvíjet neokortex a děti se učí tlumit a zvládat své emoce z amygdaly pomocí logických komentářů. Vývoj je dokončen kolem 16 let.*“

Příklad 8: Postupný vliv neokortexu na zvládnání emocí z amygdaly

„*Když dvouleté dítě rozbije sklenici s medem a maminka jej za trest zavře do spíže, amygdala vydá nepříjemný pocit a dítě bude křičet. Není schopno pochopit, že maminka je unavená, že sklenice byla plná medu, a v bytě je tudíž pohroma, že spíž není zas až tak špatné místo,... atd.*

„*Šestileté dítě bude zažívat rovněž nepříjemné pocity, třeba strach, ale dokáže již přidat logický komentář: 'Vždyť ona mě zase pustí, jsem jenom ve špajzu,...' atd.*

„*A šestnáctiletý potomek nepříjemné pocity již zcela zvládne a ve spíži zatím v pohodě 'vyluxuje' všechny maminčiny zásoby...“*

Zdroj: VELECHOVSKÁ, E.: *Devět tváří člověka aneb rozvoj a růst s enneagramem*. Veva CZ, 2008, s. 38.

3.1.2 Emoční účinky amygdaly

V tomto odstavci krátce okomentujeme vliv amygdalárních reakcí na emoce a jejich možný dopad na reakce člověka a porovnáme si je s praktickou zkušeností s behaviorálními programy uváděnými v kapitole 2.

Účinky amygdaly zažíváme každý den - v práci, ve škole, doma, v autě,... Například už pouhý vstup učitele do třídy, zejména pak v nepravou chvíli, může u některých studentů vyvolat nepochopitelnou reakci, způsobenou pouze reaktivně využitou emocí. Amygdala prostě jenom udělá svojí práci a k faktu získaného **z hippocampu** „*Učitelka se jmenuje Jaroslava a má nás na fyziku... A teď tady nemá být, protože za chvíli nám začíná dějepis.*“ přidá emoci. Naštěstí logický komentář **v neokortexu** je schopen emoce z amygdaly tlumit - např. „*Fyzikářka mi nejde vynadat. Jde nás jenom upozornit na to, že praktika dneska nebudou ve fyzikální učebně.*“ nebo „*Dnes je fyzikářka celkem v dobré náladě, a tak mi dá pokoj...“*

Logický komentář z neokortexu však nemá úplnou vládu nad amygdalou. Je-li emoce uložená v amygdale příliš silná, resp. opakuje-li se, nastane **emoční zkrat** a amygdala se ujímá vlády nad naším tělem. V takovém případě "jdou emoce ven" bez jakékoliv kontroly neokortexu. Dá se zjednodušeně říci, že amygdala vyhlásí poplach. A to tak, že spouští jednu ze dvou základních reakcí: (1) útok, anebo (2) útěk. Tuto spouštěcí reakci organizuje "nakrátko", tedy bez zapojení šedé mozkové kůry. Ostatně proto je tak těžké ovládat své reakce ve chvílích, kdy ve vzduchu cítíme nebezpečí. U jedinců s PAS se s takovými situacemi setkáváme daleko častěji i v souvislosti s tím, že amygdalární reakce je spouštěna chybně interpretovaným sociálním klíčem v důsledku omezení v sociálním chápání některých situací.

Nás teď bude ovšem zajímat druhý aspekt činnosti amygdaly. Když vyhlásí poplach, omezuje všechno, co je ve chvílích nebezpečí druhotné: pocit hladu, zájem o spolužáky, ale také přemýšlení. „... *Tato část mozku nám pomáhá vytvářet obranu proti vnějším hrozbám. Tím, že využívá cestičky, které mohou obejít neokortex, znamená to, že se naše emocionální reakce a instinkty mohou objevit ještě dříve, než naše vyšší mozkové funkce vstoupí do hry a začnou situaci kontrolovat. To je přesně to, co se děje při scénáři 'boj, anebo útěk'*“, vysvětluje Dubin (2007, s. 111) odpor proti jakýmkoli změnám u lidí s AS a vyjadřování tohoto odporu nečekaně agresivním jednáním.

3.1.3 Na amygdalu jedině Kaizenem aneb Kaizen jako "méně je více, když se to dělá pravidelně"

K této úvaze nás vede následující fakt. Amygdala má tendenci vyhlašovat poplach, kdykoli se výrazně odchýlíme od zaběhnuté rutiny. Jakmile začne jednat, blokuje naše myšlenkové a tvůrčí schopnosti. A zde právě vzniká problém. Situace často vyžaduje vymyslet něco nového, vybudovat v mozku nová spojení podporující nové návyky. Bloky postavené amygdalou tomu brání.

U lidí s AS se tyto bloky vytvářejí daleko častěji než u jedinců s neporušeným autistickým spektrem. Dubin (2007, s. 110) to vysvětluje zvětšeným limbickým systémem a odkazuje na neurologické výzkumy, který prokazují vztah mezi zvětšenou amygdalou u lidí s AS a současně fungující hyperaktivitou a úzkostí. To je podle něj také důvod, proč dospívající s AS vedou často útočná prohlášení, která jsou často jen "nešikovným voláním o pomoc", neboť potřebují vyvinout velké úsilí, aby

pochopili věci dříve, než se vyjádří. Tím velkým úsilím je rozumová analýza, kterou kompenzují svůj deficit.

Metoda Kaizen se proto někdy nazývá metodou malých kroků, možná by se dala nazvat metodou „chození po špičkách“. Děláme zprvu jenom malé kroky, které „*amygdalu neprobudí*“, opatrně ji obcházíme a dopřáváme mozkové kůře čas, aby se do řešení problému v klidu zapojila. Pro lidi s AS to znamená dopřát jim čas na rozumové zpracování.

Určitě si dokážeme představit situaci, kdy se ve školním prostředí něco naráz změní. Například se učitel se svými žáky domluví na tom, že příští hodinu se bude psát písemka. Nastává zmíněná hodina, do třídy neplánovaně vstupuje s učitelem posluchačka pedagogické fakulty a učitel vyhlásí odklad písemky až na následující hodinu. Jaká bude reakce třídy? Asi většina studentů zareaguje pozitivně - někteří pocítí úlevu, jiným to možná bude jedno a to, že se písemka bude psát až příště, řešit nebudou. A jak bude reagovat student s AS? Zmatek, rozladění, úzkost - zase je všechno jinak! Vašek (viz [TABULKA 7](#)) si možná ve svém organizéru vygumuje původní záznam termínu písemky a přesune si jej na následující nejbližší termín hodiny, čímž se možná díky tomuto stereotypnímu chování uklidní, ale i tak bude u něj převažovat amygdalární reakce: „*Učitel nedrží slovo. A tato nová podivínka nám to celé zkazila!*“ před logickým zdůvodněním z neokortextu: „*Tak je jasné, že pokud k nám přišla tato holčička na praxi, nebude asi učitel před ním předvádět své umění nějakou písemkou. To by se asi nic nenaučila...*“

Hodina se však může vyvíjet jinak. Někteří chlapci se začnou před mladou posluchačkou pedagogické fakulty předvádět, učiteli dojde trpělivost a zareaguje podstatnou změnou původního plánu: třídu "potrestá" tím, že se odvolaná písemka přece jenom psát bude. Reakce třídy? V první fázi popírání nové situace (tj. „*No a co, stejně se to mělo dneska psát a já stejně nic neumím, tak je to asi jedno...*“) a v následné druhé její otevřené odmítání (tj. „*Proč je to nefér!*“). Je to proto, že „*amygdaly studentů (a vlastně i učitele) jsou v plné pohotovosti*“. Emoce mají v daný okamžik nadvládu nad faktografií a výraznou měrou ovlivňují i behaviorální reakce jednotlivých studentů.

A student s AS? U něj může být v této situaci (kvůli myšlení postaveného na nepochopení této situace: „*Učitel je zákeřný, zase dělá všechno proto, abych to zkazil,...*““) vyvolána tak silná emoce, která se projeví naprosto nekontrolovaným neadekvátním chováním, např. že začne hučet, bouchat do stolu, anebo praští svými věcmi a ze třídy uteče. Z výše popisovaných funkcí amygdaly a neokortexu poměrně snadno vysvětlitelná reakce, navíc zvýrazněná handicapem sociální dyslexie, třebaže ji ve svém důsledku hodnotíme jako problémové chování.

Kaizen nabízí poměrně snadné řešení. Provádět lidi změnami vnějších podmínek, kterým by se jinak bránili na základě reakcí amygdaly (tj. „*Nechci změnu, je to něco nejistého a mě to bude vyvádět z určitého komfortu...*“), a to tak, že malými, téměř nepostřehnutelnými kroky (které „*nebudí amygdalu*“). Ty pak ve spojení s časovou kontinuitou (nepřetržitostí) ve svém důsledku umožňují dosáhnout původní záměr změny. Ne nadarmo se říká, že ten, kdo chce řídit změnu, musí především **řídit emoce** zúčastněných lidí v průběhu změny! Jestliže tedy učitel "motivuje" své žáky: „*Co může jeden každý z vás udělat pro to, abychom měli nejlepší studijní průměr na škole?*“, určitě nepostupuje ve stylu Kaizen. "Mává" studentům před očima velkým, možná i nereálným cílem a „*jejich amygdaly proto začínají bít na poplach*“. Když naproti tomu položí otázku: „*Napadá vás nějaký malý krůček, kterým můžete vylepšit naše výsledky z matematiky?*“, je stylu Kaizen mnohem blíží. Důležité v té otázce je slovo "malý"! Chceme postupovat malými nenápadnými kroky...

Tento způsob pojmání sebezměny může být dovádět k naprosté dokonalosti. Uvádíme praktický příklad, který velmi zaujal jednoho našeho studenta s AS a který díky němu odboural pozdní příchody do školy.

Příklad 9: Kaizen v běžném životě

„Kdysi jsem měl v týmu jednoho spolupracovníka, který pravidelně chodil pozdě na ranní porady. Strašně mi to vadilo a i přes mé poměrně razantní každodenní zpětné vazby se mi nedařilo udělat žádnou změnu. Až jednou mě napadla geniální otázka. „*Poslyš, když Ti tedy dělá problém ráno včas vstát, nemohl bys chodit spát dřívě?*“ zeptal jsem zmíněného kolegy. Ten samozřejmě odvětil ve stylu „proč ne“: „*No to teda nemohl. Víš, já jsem „sova“ a dřív než před půlnocí bych neusnul...*“ „*OK a mohl bys teda dneska zkusit jít spát přesně o půlnoci? ... Tedy, že bys přesně v 0:00 už ležel v posteli a měl zhasnutou lampičku?*“, zeptal jsem se a on na to: „*Jo proč ne...*“ Druhý den, když opět dorazil na poradu se zpožděním, jsem pro něj a pro celý tým začal překvapivě jinak, než co všichni čekali: „*Poslouchej, v kolik jsi tedy včera šel spát?*“ „*No přesně v 0:00 jsem ležel v posteli, ale bylo to houby platný... Usnul jsem až v půl jedny,*“ odvětil kolega. Pomyslel jsem si: „*To jsi fakt geniální, že víš, v kolik jsi přesně usnul...*“ a položil mu v tu chvíli "divnou" otázku: „*Poslyš, když jsi včera zvládl být přesně o půlnoci v posteli, mohl bys to dneska večer udělat tak, že bys ležel v posteli už ve 23:59?*“ Naprosto nechápal, co touto fakt "divnou" otázkou sleduji, ale pobaveně

slíbil, že to tak udělá. Následující den opět meškal a celý tým s napětím čekal na to, v kolik přesně šel spát. „*Ano, fakt, přísahám. Sice pořád nechápu, ale skutečně jsem ve 23:59 ležel v posteli... a vidíš, stejně to nepomohlo,*“ vymlouval se. „*To nevádí. A můžeš jít dneska spát už ve 23:58?*“ odvětil jsem a tým se bavil. Co se stalo dále, už nemusíme zřejmě popisovat. Milý kolega si takto asi pět týdnů postupně zkracoval dobu, kdy zalehne, až se stal zázrak. Poprvé přišel včas na poradu a ani mu nepřišlo divné, že je najednou schopen usnout před půlnocí.“

Zdroj: Autor

Pro tohoto studenta s AS byla lákavá zejména logika pravidel a chtěl vyzkoušet, zda stejným způsobem může dosáhnout toho, že se bude probouzet ráno dříve než až dosud. Po zhruba dvouměsíčním vytrvalém posouvání času "ukládání se k spánku" skutečně docílil toho, že si navykl chodit spát o jednu hodinu dříve, což se v konečném důsledku projevilo novým užitečným návykem - probouzením se o půl hodiny dříve.

Přesně tak je to s těmi malými "divnými" Kaizen otázkami. Masaki (2005, s. 12) možná i z těchto důvodů definuje Kaizen pomocí sloganu, že „*nic není nemožné, jen to někdy trvá trochu déle...*“

3.2 Postup implementace principů Kaizen do tréninkového programu pro studenty s Aspergerovým syndromem

V této části představíme konstrukci rozvojového programu pro studenty s AS postaveného na principech Kaizenu a zároveň vytvoříme hypotézu, že jejich aplikací do tréninkového programu bude možné dosáhnout výrazných změn v reakcích na nejrůznější interpersonální situace. Prostředkem k dosažení tohoto cíle bude prolomit omezení v adaptabilitě jedinců s PAS v procesu učení. Tím zároveň nepřímo prokážeme, že Kaizen může kompenzovat jejich malou ochotu se měnit a fixovat nové návyky.

3.2.1 Kombinace rozvoje zážitkem s principy Kaizen jako unikátní řešení na řízení sebezměny

Obecně platí, že sebezměna je v rozvojovém procesu klíčová. Proto také vznikl nápad vyzkoušet principy Kaizen i v tréninkovém procesu rozvoje komunikačních a sociálních dovedností u studentů s AS.

Kaizen je zpravidla vnímán jako **nepřetržitý** proces **malých** nenápadných (po)kroků, který může být při vhodné aplikaci velmi dobrým nástrojem **sebezměny**. Ta obvykle v tradičních trénincích zaměřených na rozvoj komunikačních dovednos-

tí chybí. Účastníci si sice běžně vyzkoušejí, jak efektivněji komunikovat v jednotlivých pracovních situacích, ale při následném "střetu s realitou" se znovu spouštějí "staré stereotypy". Pomocí dříve představených behaviorálních metod sice můžeme u studentů s AS řídit výskyt problémového chování, ať už pasivní změnou původních spouštěčů při změně funkčnosti chování, nebo aktivně při změně jejich myšlenkových vzorců, ale naším záměrem je posunout využití i do oblasti jejich kontinuálního rozvoje oblastí tzv. "měkkých dovedností"⁴⁶.

Pro další zlepšování komunikačních a sociálních dovedností studentů s AS jsme se proto rozhodli vyzkoušet unikátní řešení - propojit rozvoj prožitkem právě s principy Kaizenu. V praxi to vypadá velmi jednoduše. (1) Každý týden, (2) pravidelně ve stejný "hájený čas", (3) 60 minut tréninku, (4) vždy stejným způsobem - v tomto pořadí:

- (I) nová situace ze školního prostředí,
- (II) volba vhodné komunikační strategie
- (III) její procvičení prostřednictvím videointerakce
- (IV) vzájemná zpětná vazba
- (V) identifikace nejsilnějšího zážitku
- (VI) následný úkol pro účastníky do praxe, kterým je najít příležitost, ve které lze novou techniku vyzkoušet.

Další setkání pak začínáme vzájemným sdílením pocitů a zkušeností. Protože „*Není důležité, co by se mělo dělat, ale co se děje každý den!*“

Obrázek 15: Logo Kaizenu

Využívání principů Kaizen v tréninkových aktivitách s sebou přináší bezesporu několik podstatných výhod. Všichni tři třídní učitelé studentů s AS, coby interní zákazníci a sponzoři, shodně tvrdí, že nejvýznamnější



Zdroj: Autor

⁴⁶ "Měkké dovednosti" jsou běžně používaným označením pro soubor dovedností využívající emoční a sociální inteligenci - zejména pak ve smyslu schopnosti rozumět svým emocím, navazovat funkční vztahy a komunikovat, popř. i rozhodovat.

přínosy této metodologie spatřují v těchto čtyřech podstatných věcech:

(1) **Pravidelnost**

- původní návyky "se přepisují" poměrně rychle, prakticky už po jednom měsíci lze identifikovat některé změny.

(2) **Interní forma + on-the-job**

- trénink probíhá ve školním prostředí, některé aktivity jsou integrovány přímo do reálných situací. Navíc termíny lze pružně měnit.

(3) **Rozvoj zážitkem**

- videotrénink umožňuje nenásilnou formou sdílet zkušenosti a kromě jiného se také učit pomocí napodobování. U vysoce funkčního AS je to poměrně častý způsob (ve spolupráci s rozumovou analýzou), jak se naučit "technicky" komunikovat a tlumit tak nepříznivé důsledky, které s sebou sociální dyslexie přináší.

(4) **Rychlé vyzkoušení v praxi**

- pomocí úkolů do praxe, které spočívají především v hledání nových příležitostí v praxi, kde se dá naučená a následně průběžně procvičovaná technika využít. Zejména tento aspekt se podílí na fixování nových návyků.

3.2.2 Chronologie témat a modelových situací

V následujícím článku stručně okomentujeme, jak jsme nastavovali chronologii témat pro skupinová setkání tak, abychom využili všechny výhody principů Kai-zen. Znamenalo to nejen přihlédnout ke specifikům AS, ale také promyslet, jaké komunikační techniky používat, aby se zážitky daly fixovat do nových návyků. To je v případě AS velmi obtížné, protože komunikace je obecně postavena na zpracování nejrůznějších sociálních klíčů a jedinci s AS jsou handicapováni vlastně dvakrát. Prvně v prvotním rozpoznání sociální situace a v určení jejího správného emočního náboje (pozitivního, neutrálního, nebo negativního) a podruhé v baterii dovedností, které mohou následně použít jako adekvátní reakci na nastalou situaci. Pozorný čtenář v tomto místě patrně namítne, že toto omezení je natolik zásadní, že učit tyto lidi komunikovat je vlastně kontraproduktivní. Naštěstí díky opakovanému napodobování a následné rozumové analýzy, díky níž jedinci s AS kompenzují svůj

deficit (který si navíc ve většině případů velmi zřetelně uvědomují), lze výrazně zapracovat do repertoáru komunikačních dovedností a těmito pak postupně zpřesňovat hodnocení sociálních situací.

3.2.2.1 První tréninková řada

Zdroji pro naše přemýšlení o prvním okruhu komunikačních dovedností byly proto výsledky ACBA, rozhovory s třídními učitelkami a v neposlední řadě očekávání studentů. Tyto vstupy jsme porovnali s **klíčovými kompetencemi**, kterými by měl disponovat každý student gymnázia, tedy i integrovaný jedinec s AS (již upravený seznam uvádíme viz [PŘÍLOHA H](#) a výsledkem byla dohoda na cíli první řady: umět **přijímat a dávat zpětnou vazbu** a tento cíl (s přihlédnutím k sociální dyslexii) kombinovat s nácvikem a fixováním řešení každodenních sociálních situací.

Jako hlavní stavební kámen jsme proto zvolili **aktivní naslouchání**. To proto, že jednotlivými technikami aktivního naslouchání si studenti navyknou dekodovat vstupní informace z okolí, čímž pak budou postupně zpřesňovat hodnocení sociálních situací. Navíc je to velmi dobrý alternativní doplněk pro následnou práci s pozitivními zdroji, které paralelně využíváme v kognitivně-behaviorálních technikách.

Po postupném zvládnutí pěti základních technik aktivního naslouchání a následném procvičování v praxi, kde je mimo jiné ukázána i možnost **využití aktivního naslouchání pro zpomalení sama sebe resp. protějšku**, jsme se dostali **k pozornosti** jako k nejjednoduššímu každodennímu komunikačnímu "dárku" svému okolí. Představili jsme si užitečná slovesa „*Všimnul jsem si, že...*“, „*Pozoruj, jak...*“, „*Zdá se mi, že...*“, která velmi dobře fungují pro dávání jak pozitivní, tak i negativní zpětné vazby a kromě jiného pomáhají aktérům zpětné vazby oddělit hodnocení chování resp. jednání od hodnocení celé osoby. Opět v kombinaci s behaviorálními technikami velmi dobrý pomocník pro snižování obav s počátečním navazováním kontaktu s okolím a zpřesňování čtení sociálních klíčů.

Po zafixování těchto užitečných sloves bylo možné se posunout k vlastnímu dávání zpětné vazby pomocí aktivního zapojení protějšku. Pro tento účel byla představena **speciální technika UUUU**, jejíž podstatou je **na začátku jasně uchopit téma** (tj. říct, co mi vadí a možná i lehce emočně přehrát), následně si počkat

na obhajobu protějšku, na tu pak reagovat **ustoupením** (tj. odsouhlasením, s čím se souhlasit dá - pomocí empatie, popř. sebeodhacení) **s následným vrácením k základní myšlence** (tj. k očekávání - k tomu, co požadují a na čem trvám a "**hozením horké brambory**" (tj. „*Co s tím budeme dělat?*“) a ustáním celé situace pomocí dotazů na změně chování v budoucnosti (tj. např. *Co bude tedy příště jinak?*“). Tato část je pro jedince s AS velmi obtížná, protože vyžaduje reflexi na počáteční odmítnutí. Proto jsme techniku UUUU procvičovali v nejrůznějších kontextech a studenty jsme důsledně nutili hledat situace v běžném životě, kde se tyto techniky dají procvičovat. Praxe nám ukázala, že velmi vhodným překlenovacím prostředkem bylo i mentální procvičování. Vyvrcholením této části byl přesun k situacím, kdy chceme nebo musíme být tvrdší v komunikaci a za tímto účelem jsme si modifikovali techniku UUUU a předvedli jsme si její aplikaci o pro **účely vyjednávání** (s učiteli, rodiči, spolužáky).

Po těchto zhruba dvanácti modulech jsme se pak dostali ke komplikacím, které při aktivní komunikaci mohou nastat, a to je **odlišení námitek a manipulací**. Poměrně hodně času jsme museli věnovat zvládnání námitek pomocí pozitivního přeformulování a následného vrácení otázkou buď na výhody, nebo na řešení "jinak". Tuto techniku jsme následně fixovali přes konkrétní úkoly do praxe. V případě manipulací jsme pracovali **se základní myšlenkou** a zaměřili jsme se na velkém množství modelových situací ze školního prostředí na to, jak manipulaci odhalit a nenechat se "odvést do háje". Shodli jsme se poměrně snadné identifikaci - „*Zní to logicky, ale já se při tom cítím nepříjemně!*“

Po tomto bloku jsme přistoupili na nácvik **asertivních technik** jako nástroje pro **(vlídné) trvání na dohodnutých pravidlech** a celý první blok jsme pak následně zakončili speciálním tréninkem na **zvládnání neadekvátní kritiky**, jehož součástí je i **vytvoření emoční škály**.

Z pohledu metodiky nejčastěji využíváme **hraní příběhů**, které studentům s AS pomáhají překonávat některá jejich omezení mající původ v jejich sociální naivitě a černobílým vedením.

Příklad 10: Rizika černobílého myšlení v komunikaci na internetu

... Dítě, které je oblíbené, bude asi jen těžko on-line chatovat s někým úplně cizím. Populární děti tráví většinu času s vrstevníky. Nemají potřebu navazovat kontakt s neznámým člověkem, dokonce ani s neznámým dítětem. Na druhé straně děti, které nemají přátele, hledají nějaký citový vztah. A když ho nenajdou ve škole, hledají jinde. Jeden z největších mýtů o lidech s AS je ten, že nemají zájem o sociální vztahy. Je tomu naopak.

Osamělé dítě má nyní nový nástroj, jak si najít přátele, a tím je internet. Je to virtuální pole působnosti pro kontakt s novými lidmi. Internet je výborný nástroj pro seznamování se s lidmi v kladném slova smyslu, bohužel zároveň poskytuje vynikající příležitost pro případného agresora. Dítě s AS pravděpodobně přehlédne náznaky, které napovídají, že protějšek bude asi agresor, zatímco zdravé dítě se jich všimne.

O tom, jak naivní může být dítě s vysoce funkčním AS, svědčí následující záznam chatu mezi Jakubem (12 let) a člověkem, kterého nikdy neviděl.

Neznámý „Ahoj!“
Jakub „Ahoj...“
Neznámý „Co zrovna děláš?“
Jakub „Jsem smutný...“
Neznámý „Jak se jmenuješ?“
Jakub „Jakub. A ty?“
Neznámý „Honza. Kolik ti je let?“
Jakub „Dvanáct. A tobě?“
Neznámý „Taky dvanáct. Kde bydlíš?“
Jakub „Praha 10, Záběhlice, U Záběhlického zámečku 12/2677. Kde bydlíš ty?“
Neznámý „Chodíš na základku v Břečťanové?“
Jakub „Jak to víš?“
Neznámý „Kam chodíš po škole?“
Jakub „Za kamarádem...“
Neznámý „Fajn. A kde bydlí kamarád?“

Všimněme si, jak upřímně Jakub odpovídá na všechny otázky, absolutně jej nenapadne, že jimi partner z chatu sleduje určitý záměr. Neuvědomuje si, že je velmi neobvyklé, aby mu cizí člověk, kterého nikdy neviděl, kladl takové osobní otázky hned na samém počátku setkání. Většina zdravých dvanáctiletých kluků by se necítila dobře nebo by pojala nějaké podezření, kdyby se jich někdo začal vyptávat hned na začátku na takové důvěrné věci. Jenže Jakub, dvanáctiletý kluk s AS, ovšem věří, že tomu druhému je také dvanáct let, protože mu to řekl. Nedostatek představitosti a absolutní pravdomluvnost může být někdy vražednou kombinací, která vyústí v naprostou naivní lehkověrnost. Jakub si neumí představit, že by mu někdo ohledně věku lhal, protože Jakub nikdy nelže. Navíc se velmi upíná k myšlence, že by násilník mohl být jeho nový kamarád...

Zdroj: DUBIN, N.: *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009, s. 123.

Příklad 11: Nepochopitelná urážka

Petrovi, 19 let, vysoce funkční AS, formálně - afektovaný typ, s převahou logicko-matematického uvažování (blíže viz [TABULKA 7](#)) vadí, když jej Jakub, jeho kamarád uráží hanlivými jmény. Nechápe, proč to dělá.

Pro pochopení, že slovo samo o sobě nemusí nést jeho skutečný význam, využíváme scénku, kde Jakuba hraje trenér a pak se role mohou případně prohodit. "AHA efektem" pro Petra je zjištění, že pro vysvětlení významu současných slov a činů mají velký význam minulé činy a slova. Petr se tak učí číst významy na základě dřívějších zkušeností.

Trenér (předstírá, že je kamarád Jakub)

: „Čau Petře!“

Petr : „Ahoj...“

Trenér : „Ty jo, nechce se mi věřit, že už máš napsaný ten referát na děják. Ty, takový břídil na slohovky. Já ještě nezačal... Hele, máš tu novou hru? Půjdem si ji teď k tobě zahrát?“

Po tomto úvodním sehrání začínáme otázkou, jestli Petr ví, proč mu Jakub řekl, že je břídil. **Navrhoval by mu, aby šli pak k němu domů zahrát si novou hru, kdyby si opravdu myslel, že je břídil?** Petr na základě těchto otázek provádí rozumovou analýzu a dospívá ke třem možným vysvětlením:

- (1) Jakub byl nervózní, protože sám ještě nezačal psát ten referát...
- (2) Jakub na něj žárlil, záviděl mu, že už má referát hotový, a proto ho nazval provokativně břídilem, aby ukázal, že jindy má s psaním referátu také problémy...
- (3) Jakub se snažil být vtipný...

Zdroj: Autor. Inspirováno Dubinem (2007, s. 133).

Často používanou metodou je i „*Hra na detektiva*“⁴⁷, pomocí níž pomáháme učit rozdíl mezi žertováním a možnou šikanou. Stejně jako viz [PŘÍKLAD 11](#) se tak učíme pokládat takové otázky, aby student s AS pochopil smysl věty a došel ke správné interpretaci. Tím rozvíjíme kritické myšlení a využíváme velmi dobrou paměť, kterou lidi s AS mají. Ponaučení, které si pak účastníci odnášejí, jsou: „(1) *Jestliže někdo použije slovo 'pěkný' a nikdy předtím se ke mně dobře nechoval, patrně si ze mě tropí legraci a (2) jestliže mi někdo řekne něco pěkného, ale poté se chová nepřátelsky, pak je velmi pravděpodobné, že ten člověk není upřímný.*“

Kromě těchto dvou způsobů využíváme spontánní scénky, někdy i filmy a televize, vybavujeme se slovní obranou a používáme asertivní scénáře. Detailní chronologii jednotlivých modulů celé první řady uvádíme viz [PŘÍLOHA I](#).

3.2.2.2 Druhá tréninková řada

Design druhé tréninkové řady jsme postavili částečně na výsledcích 360° zpětné vazby a částečně na reflexi i očekávání tréninkové skupiny. Hlavním cílem druhé řady se stala **emoční sebekontrola situací pomocí restrukturalizace**, zejména v případě reakcí ne nepředvídatelné změny, které i vysoce funkčních forem AS vyvolávají značnou emoční nepohodu.

I ve druhé tréninkové řadě využíváme videotrénink s reflexemi spolužáků, řešení reálných problémových situací ve školním prostředí a nácvik ve skutečném prostředí, strukturování strategií do technik, vytváření baterií funkčních sloves a funkčních otázek, kognitivně restrukturalizační techniky, mentální trénink a vybrané techniky z neurolingvistického programování. Zvídavé čtenáře odkazujeme viz [PŘÍLOHA J](#), kde je uvedena detailní chronologie jednotlivých modulů.

⁴⁷ „*Hrou na detektiva*“ jsme se inspirovali Dubinem (2007, s. 133). Jedná se o zábavnou formu pátrání po úmyslu pachatele, který slovně klame. Studentům s AS tato hra pomáhá odhalovat rozpor mezi pravým úmyslem a zástupným problémem, a zlepšuje tak chápání sociálních klíčů⁴⁴. Dubin ji doporučuje jako velmi účinnou prevenci proti šikaně.

3.2.3 Používaná výuková technika

Pro výběr optimální vyučovací techniky musíme vyjít právě z výše popsané metodologie tréninků a s přihlédnutím k převládajícímu typu cílové skupiny. V pětičlenné resp. čtyřčlenné skupině chlapců s AS převládá vysoce funkční varianta s logickým uvažováním, pouze jeden student má lepší verbální myšlení a vyjadřování než matematicko-logické myšlení. Občas se ke skupině připojuje spolužák jednoho ze studentů, který nemá PAS, ale který mu pomáhá v záznamu incidentů. Tento chlapec disponuje rovněž logickým myšlením, typologicky je to pragmaticko-analytický typ, který pozitivně reaguje na jasná fakta, logickou strukturu, jednoduchou vizualizaci a orientaci v informacích "na první pohled".

V následující části velmi stručně okomentujeme použití výukové techniky ve vztahu k jednotlivým fázím jednoho šedesátiminutového setkání.

Fáze (I) Zahájení tréninku

Každé setkání začínáme popisem nové situace, kterou budeme na tréninku řešit... Právě u studentů s AS máme velmi dobrou zkušenost s **vizualizací této situace**.

Obrázek 16: Flipchart



Zejména studenti s vysoce funkčním AS a logickým uvažováním totiž umí velmi rychle a kvalitně popsat problém a strukturovat jeho možná řešení v teoretické rovině⁴⁸. Pro jejich zapojení proto využíváme flipchart.

Protože jedinci s AS ctí pravidla, máme **dopředu dohodnuté** barvy a symboly pro jednotlivé situace a kroky řešení. Tímto způsobem pracujeme už druhý rok. Dost často se proto stává, že domluvenou situaci si studenti společně vystrukturoují dopředu a tuto strukturu pak doručí ještě před tréninkem elektronicky jako scan jejich řešení ve formátu pdf. V takovém případě je automatickým pomocníkem projektor. Pro-

⁴⁸ Paradoxně pak selhávají v praktickém modelování (poznámka autora).

jekci připraveného materiálu záměrně pouštíme na **whitebord**, abychom mohli zadání vizuálně upřesňovat.

Fáze (II) Volba vhodné komunikační strategie

Pro tento účel opět využíváme **prezentace v MS Powerpoint**. Prezentaci promítáme přes **projektor** na **whitebord**. Má to stejný důvod - do prezentace můžeme vpisovat další postřehy. Posouvání jednotlivých snímků je zajišťováno pomocí **dálkového ovladače s laserovým ukazovátkem**.

Obrázek 17: Ukázka prezentace v MS Powerpoint s využitím vizuálního managementu

The image displays four slides from a presentation on communication strategies, each with a title and content:

- Slide 83: Aktivní komunikace**
 - Categories: Otevřené otázky, Aktivní naslouchání
 - Techniques: Parafraze, Empatie, Sebeodhalení, Povzbuzování, Průběžné shrnutí
 - Text: "Ten, kdo se 'jen' ptá nebo aktivně naslouchá, vede hovor!"
 - Image: Two men in suits, one speaking into a megaphone.
- Slide 144: Který typ bude nejvíce namítat?**
 - Types: Přátelský typ, Výkonný typ, Analytický typ, Pragmatický typ, Otevřeně „proč na“...
 - Text: "Otevřeně „proč na“... protože už dávno vím „jak ano jak“... „Aťch si ode mě poradíš a možná se dohodneme.“
 - Image: A group of people in a meeting.
- Slide 150: Zvládnání námitek**
 - Text: "Přel GCPC do těchto tabulek je pro mě zhruba času..."
 - Text: "Souhlasím s čím, se souhlasit dá - pokusím se to říci bez negativních slov, aby námíka v mém podání nezohrála tak tvrdě"
 - Text: "Jm, čekal jsem, že to řekneš... Tak ty chci asi na Tvém místě takto reagovat..."
 - Techniques: 1. Pozitivní parafráze, 2. Vracení otázkou
 - Image: Two hands, one giving a thumbs up and the other a thumbs down.
- Slide 175: Zvládnutí neadekvátní kritiky**
 - Text: "No nechápu, proč jsi po mně chtěl vypracovat analýzu, když se pak rozhodneš pro nekonzepční řešení. Kdybys tomu rozuměl, tak bys to nikdy neudělal!"
 - Text: "Souhlasím, s čím se souhlasit dá (+ házím zpátky tramborou)"
 - Text: "Přišel jsi mi tedy říct svůj jasný postoj k této změně... - vím, že preferuji tu pomatější variantu..."
 - Techniques: 1. Hra na "bibička", 2. Ozvěna, Negativní dotazování, Prevence

Zdroj: Autor

Pro názornější pochopení se opět přizpůsobujeme cílové skupině s ohledem na převládající analyticko-pragmatický typ. Komunikaci proto **převádíme na techniky** a ty optimálně strukturujeme. Využíváme kombinaci modré a šedé barvy, kdy modře vybarvené části jsou ty, které přidávají hodnotu komunikace, a šedé jsou pak ty, které přidanou hodnotu nemají. Proto, aby prezentace byla dynamická, pracujeme také s rozličnými **animacemi**, které jsou součástí běžných funkcionalit MS Powerpoint.

Fáze (III) Procvičování pomocí videointerakce

Po představení komunikační strategie a odsouhlasení vhodné komunikační techniky následuje procvičení prostřednictvím **videointerakce...**

V této fázi nastupují další pomocníci - **videokamera** s patřičným příslušenstvím (stojan, dálkový ovladač,... apod.) a **videorekordér**, na který pak následně videokameru připojíme, aby se záznam mohl **přetáhnout na DVD nosič** a s tímto záznamem pak mohli následně pracovat.

Obrázek 18: Audiovizuální technika



Zdroj: Autor

Fáze (IV) Křížová zpětná vazba

Obrázek 19: Flipchart



Zdroj: Autor

V této části tréninku pracujeme s flipchartem, kdy jsou některé postřehy strukturovány.

Flipchart je ovšem možné někdy vynechat. Inspirovali jsme se zajímavou didaktickou pomůckou - tzv. **elektronickým kuličkovým perem**, které nejen že dovoluje následný záznam následně automaticky převést do formátu pdf, ale je možné s ním pracovat "online" a nahrazovat tak poměrně nepružný flipchart. Alternativou mohou být některé typy laptopů s **dotykovou čelní deskou**, které rovněž umožňují "psát" s možností on-line projekce na plátno či white-board.

Obrázek 20: Elektronické kuličkové pero



Zdroj: Autor

Fáze (V) Identifikace nejsilnějšího zážitku

Identifikace nejsilnějšího zážitku nevyžaduje použití speciální výukové techniky. Tato fáze tréninku má jediný účel - **prostřednictvím zážitku vytvořit paměťový háček**. Všichni čtyři studenti musejí určit **právě jednu** konkrétní situaci z celého tréninku, která pro ně byla **nejvýznamnější inspirací**. Odpověď "vše" znamená nic, a proto účastníky vedeme k tomu, aby přesně konkretizovali a vybírali skutečně ten nejdůležitější moment. Studentům tuto část procesu vybavování přibližujeme tak, že v ní dochází ke "scanování" všech "zážitků" a ten, který si následně každý účastník tréninku vybere, spouští následně ve střetu s realitou celý proces sebezměny, o který tu ve skutečnosti jde.

Fáze (VI) Úkol do praxe

Úkol do praxe rovněž nevyžaduje použití speciální výukové techniky. Tato aktivita propojuje zážitky z tréninku s každodenní realitou. Studenti dostávají zpravidla úkol najít v praxi podobnou situaci ve školním resp. domácím prostředí, kde se procvičovaná strategie dá vyzkoušet a popsat, jak to (ne)fungovalo.

4. PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI AUTORA S FIXACÍ NOVÝCH NÁVYKŮ POMOCÍ TECHNIK NEUROLINGVISTICKÉHO PROGRAMOVÁNÍ

Cílem této kapitoly je ukázat další možnosti, jak pracovat s behaviorálními technikami a jak je ještě efektivněji propojovat s postupnou expozicí resp. s principy Kaizen. NLP se totiž čím dál více dostává do terapeutické práce, protože umožňuje měnit myšlenky ještě daleko efektivněji, bez používaných podpůrných pomůcek, jako jsou promlouvající kartičky, o kterých jsme referovali v kapitole 2 v souvislosti s rozšířením ABA o kognitivní složku. Svým pojetím hodně připomíná autosugestivní nástroje, které s velkou oblibou využívají některé mentální metodologie, neboť „*Čemu se věnujeme pozornost, to se nám subjektivně rozšiřuje.*“ (Pacovský, 2006, s. 61), ale jeho komplexita je daleko širší. Nás budou zajímat zejména některé nástroje NLP, zvláště vytváření funkčních kotev, díky kterým budeme moci při ABA lépe (rychleji a zároveň kvalitněji) pracovat s **dosud skrytými pozitivními zdroji**, a zaměřovat tak pozornost lidí s vysoce funkčním AS na představu sebe sama změněného tak, aby se stali úspěšnými řešiteli sociálních situací. S tím souvisí práce na sebeúctě, která velmi často bývá u jedinců s AS velmi podhodnocená. Stejně jako u principů Kaizen, i v tomto případě je základním kamenem **prožitek**, který NLP vnímá jako vysílání podnětu z vědomí do nevědomí (podle NLP nevědomí nerozlišuje představu a realitu⁴⁹).

4.1 NLP jako účinný transformátor kognitivních procesů a antistresor

Východiskem pro NLP je předpoklad, že náš mozek a nervová soustava jsou **programovatelné**. Jinými slovy, že je možné vytvářet funkční spojení mezi slovními pokyny a vytvářenými myšlenkovými vzorci (a jak již víme z ACBA emocemi a následným chování) a tyto myšlenkové vzorce pak následně spouštět (kdykoli je to užitečné). Přihlédneme-li k symptomatologii AS, zejména pak k nejrůznějším formám problémového chování, pak lze nácvik tohoto propojování užitečných myšlenkových vzorců s nějakým hmotným spouštěčem považovat jako alternativu

⁴⁹ V nevědomí platí *představa* \Leftrightarrow *realita*, což se dá podle nás také interpretovat tak, že realita je vždy souborem dřívějších představ sama o sobě (a o ostatních).

ke všem behaviorálním technikám rozšířených o kognitivní složku, které jsme popisovali dříve v kapitole 2.

4.1.1 Principy NLP

Metoda NLP vznikla začátkem sedmdesátých let v USA na univerzitě v Santa Cruz v Kalifornii. Jejím otcem zakladatelem je jazykovědec John Grinder. Ten spolu s matematikem a i později i terapeutem Richardem Bandlerem modelovali vzorce chování a rozhodování úspěšných specialistů a s překvapením zjistili, že úspěšní lidé používají při své práci **podobné až shodné modelové vzorce chování**. Zároveň následně potvrdili, že tyto vzorce je možné převést do různých oblastí profesního i osobního života.⁵⁰

NLP se dá zjednodušeně chápat jako model aplikované interpersonální komunikace a alternativním přístupem k systemicky pojaté psychoterapii. Výhodiskem této metody je fakt, že **mozek funguje jako (bio)počítač**.

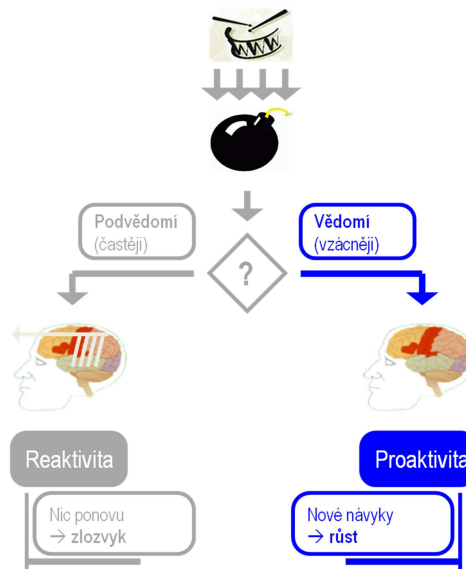
Každý člověk vnímá skutečnost prostřednictvím svých pěti smyslů. Takto získané informace potom posuzujeme, zařazujeme do různých kategorií a podle naučeného nevědomého pořádku ukládáme tak, abychom je mohli v případě potřeby vyvolat. Na tomto základě rozumíme sami sobě, světu, vztahům, jednání a myšlení ostatních. Zároveň k vyjádření myšlenkových pochodů užíváme řeči, jež je zrcadlem našich myšlenkových struktur, spojením mezi danou realitou a našim subjektivním prožíváním této reality. Pomocí řeči předáváme informace o našem pohledu na svět.

NLP předpokládá, že naučené vzory hodnocení a jednání jsou konstruovány z programů, které můžeme měnit. Tyto programy jsou uloženy v našem **podvědomí** a my je známe jako **návyky**. Některé jsou užitečné, jiné však ne. Mohou to být naučené a postupem času zpevňované programy žárlivosti, podezírání, jsou to nejrůznější závislosti, ale třeba také pravidelné prožívání úspěchu. Můžeme se tedy zjednodušeně považovat za jakýsi počítač, do něhož jsou vkládány různé programy, jež nám umožňují zpracovávání informací, které s sebou přináší život.

⁵⁰ Blíže In Seznamte se s NLP. [online] [cit. 2011-09-09]
URL: <<http://www.nlp.cz/seznamte-se-s-nlp/co-je-to-nlp>>

V zásadě můžeme fungovat dvojím způsobem, jak naznačuje následující obrázek.

Obrázek 21: Schéma reaktivní a proaktivní reakce na podnět



Zdroj: Autor

Bohužel asi z 90% fungujeme **reaktivně**, což se dá představit tak, že přijde-li nový podnět, náš mozek nejdřív "zkontroluje", zda v nějakém registru není uložen program, který podobnou situaci již řešil. Pokud ano, dosadí nové vstupní hodnoty a ty nechá "projet" tímto programem. Výsledkem není bohužel nic nového, pouze možná jiné výstupní hodnoty, ovšem na základě stejného programu. Pouze asi v 10% zapojujeme naši **proaktivitu**. Znamená to vytvářet nový program, který je potřeba "**ukotvit**" přes nějaký **spouštěč**, a ještě navíc jej "zálohovat" tak, aby při každodenní synchronizaci, kterou mozek provádí ze svých "záložních serverů", nebyl přepsán jeho původním verzí.

Vztáhneme-li tento princip na kognitivní techniky, tedy na ACBA, pak u našich klientů vyžadujeme proaktivní jednání, které je ovšem rušeno snahou našeho mozku řešit situace pouze reaktivně, protože je to energeticky méně náročné a zároveň relativně rychlé. U ryzí ABA nás reaktivita sice neomezuje, ovšem na druhou stranu za cenu delšího trvání a omezené možnosti rozvoje jedince s AS.

V předcházející kapitole jsme potvrdovali původní předpoklad, že Kaizen ve spojení s rozvojem přes zážitky umožňuje na pravidelné bázi "posilovat" nový program - děje se tak díky "biologickým hodinám", tj. že se po zhruba dvaceti osmi

opakování (tj. cca jeden měsíc při každodenním opakování) nový program sám "zakotví".

Nepochybně NLP to může zajistit rychleji - přes "naprogramování" spouštěče. Je to podobné, jako když v Excelu vytvoříme makro a ke spuštění si nastavíme klávesovou zkratku, nebo ještě lépe si tento odkaz přímo přiřadíme k nějakému tlačítku. Pak stačí na toto tlačítko "poklepat" a program se spustí. Opakovaným spuštěním tohoto programu jej pak "**kotvíme**". Geniální na tom všem je fakt, že k tomu, aby to fungovalo, stačí dodržet jen dvě podmínky: (1) mít **upřímnou touhu** něco změnit a (2) **představit si, že „to už umím“**.

4.1.2 Vytvoření účinné kotvy

"Kotvení" funguje jako instalace určitého "zapínače" a jedná se vždy o psychosomatický komplex. Kotva se vytváří **na základě konkrétního prožitku**, který, jak už jsme uváděli dříve, funguje jako transformátor podnětů našemu nevědomí. Vybíráme vždy pokud možno prožitek libý. Jak to může vypadat, ukazuje následující příklad z naší praxe.

Příklad 12: Vytvoření účinné kotvy

Vašek, 16 let, vysoce funkční AS, typ pasivní, převaha logického uvažování, dále viz [TABULKA 7](#) trpí trémou z vystoupení před více lidmi. Otázkami na výjimky resp. na zdroje jej můžeme navést na jednu situaci, kdy byl úspěšný. Každý člověk totiž disponuje alespoň jedním zážitkem, kdy uspěl. Zde nachází zdroj síly, kterou aplikuje na ostatní situace.

Vašek si vybavuje okamžik, kdy byl učitelem výtvarné výchovy pochválený za výkres na téma "Matějská pouť". Vašek totiž není moc dobrý kreslíř, a proto ho hodiny kreslení moc nebaví. Vašek rád rýsuje, má zálibu v pravidelných tvarech, a pokud něco kreslí, tak jsou to většinou letadla, přepravní prostory, motory, vysokozdvizné vozíky, jenže o tyto výtvary jeho učitel výtvarné výchovy nemá moc zájem. Proto, když měli něco nakreslit z návštěvy Matějské pouti, vůbec netušil, co má kreslit. Pro něj Matějská znamenala spíš zmatek než zábavu, hodně lidí, chaos, hluk. Jediné, co se mu líbilo, byla horská dráha, ale neodvážil se na ni s kamarády jít. „*Tak nakreslím horskou dráhu,*“ říká si Vašek a tentokrát se vůbec nesoustředí na přesnost tvarů vozíků dráhy, ale pomocí rychlých čar vyjadřuje ten rychlý pohyb a úžas nad tím, jak to, že se ti všichni, co v těch vozících jedou, vůbec nebojí. Najednou cítí, jak se u něj zastavil učitel a prohlíží si jeho vznikající výtvar. „*Vašku, co cítíš, když si na to vzpomeneš?*“ vytrhujeme Vaška v tomto okamžiku z jeho vzpomínání. Vašek vidí, jak učitel spontánně dokresluje postavy lidí, které Vaškovi vůbec nejdu - jeho spolužáci, pána s kloboukem a dlouhým pláštěm, maminku s kočárkem,... Slyší, jak vržou lavice - to jak zvědaví spolužáci nakukují, co že mu to tam učitel kreslí. A pak slyší, jak lupla tuba u tempere, to když učitel vytlačil bílou barvu na čtvrtku a dokresluje zbylé kontury. Cítí ten specifický pach tempere - ano, Vašek je hodně citlivý na pachy a tento pach si vážně vybavuje. Pak slyší, jak jeho spolužáci vydechnou, když učitel udělá poslední tah na čtvrtce. Opět slyší, jakoby z dálky hlas učitele: „*Teda Vašku, tohle se ti fakt povedlo, jak jsi vyjádřil ten pohyb, to je hodně těžké, ale tys to udělal fakt přesvědčivě...*“ a bere do ruky čtvrtku, odnáší ji dopředu a pokládá u tabule, aby tam ten výkres doschl a ostatní se na něj mohli z dálky podívat. Sám Vašek je unesen, z dálky to vypadá fakt úžasně a teď vidí, jak je ten pohyb fakt věrohodný. Je potěšen, fascinován, překvapen,... a při této představě si Vašek na základě pokynu terapeuta dává ruku v pěst a "kotví si" v sobě tyto příjemné pocity.

Zdroj: Autor

Náš aktér si tak vytváří **vnitřní kotvu**, které se bude moci přidržet v obávané situaci. Později také "kruh dokonalosti", z něhož může beze strachu vystupovat zpátky do reálných situací a kdykoli se do něj zase zpátky vracet. Pomocí imaginace přenáší do očekávané situace své pocity, vůně, zvuky a barvy ze situace úspěšné. Vosmik (2010, s. 120) sice u klientů s AS varuje před technikami vyžadujícími imaginace, dává to do souvislosti s jejich deficitem v abstraktním myšlení, ale my tento deficit obcházíme konkrétními prožitky. Systemici tomu někdy také říkají **somatický syntax**: „*Nestačí si své pocity promítat mentálně. Je třeba je zakotvit fyzicky!*“

Čtenář jistě v této situaci namítne: jak spolu souvisí Vaškova obava z vystupování před cizími lidmi s vytvořením kotvy na základě příjemného zážitku z hodiny kreslení? Vždyť jde o jinou situaci, tam přece nemusel vystupovat... V NLP nemusí jít nutně o stejné situace, stačí jen náš mozek zaměstnat něčím jiným. My už víme, že emoce vznikají v naší mysli, jsou jejími produkty a nové myšlenky pak ovlivňují naše chování.

4.1.3 Logické úrovně v NLP

Antropolog Gregory Bacon (1992, s. 27) prokázal, že v procesu komunikace existují určité úrovně, jejichž funkcí je organizovat informace na nižší úrovni.⁵¹ Právě nejasnosti logických úrovní způsobují časté problémy. V tomto odstavci vyjdeme z jeho teze, že změna na vyšších stupních nezbytně mění věci na stupních nižších, a tu potvrzujeme na následujícím příkladu z naší praxe.

Příklad 13: Logické úrovně

Petr má problém v komunikaci s tělocvikářem, který jej někdy velmi netaktně hecuje k výkonu a sráží ho před ostatními spolužáky. Má proto tendenci se mu vyhýbat a hledá záminky, jak se z tělocviků "ulít". Chce se oprostít z citové závislosti na něm.

Máme připraveno několik listů papírů, na kterých jsou napsány názvy jednotlivých logických úrovní. Rozložíme je po zemi a Petr je veden postupně od jednoho ke druhému.

(1) **Prostředí:**

Petr vstupuje do sportovní haly. Už při té představě cítí tlak na hrudi. Vidí mlhu. Slyší rozléhající křik tělocvikáře, který zakončují jeho nechutné uštěpačné poznámky na sebe. Cítí pobavené pohledy ostatních spolužáků. Začíná se potit...

(2) **Chování:**

Stahuje se do koutku. Je to vlastně útěk.

⁵¹ Bacon (1992, s. 27) se domnívá, že logické úrovně obsahují naše (1) prostředí, (2) chování, (3) schopnosti, (4) hodnoty, (5) identitu, (6) duchovno a další.

- (3) **Schopnosti:**
Staví kolem sebe pomyslnou hradbu z basketbalových míčů. „*Konečně jsou taky k něčemu užitečnému,*“ říká si. Za hradbou má klid.
- (4) **Přesvědčení:**
„*Kdyby mě pořád nesrážel, tak by mě tělocvik i bavil. No a co, že neumím hrát basket. Jsem nejlepší ve šplhu a tělocvikář mě dokonce nominoval na atletický pohár, protože jsem zaběhl 100 m za 13,1s. Chtěl bych, aby si to tělocvikář uvědomil pokaždé, když na mě tak nesmyslně řve. Vždyť i kluci ze sousední třídy už uznávají, jak moc jsem se v tělocviku zlepšil...*“
- (5) **Identita:**
„*Chci, aby tělocvikář na mě reagoval vyváženě. Vždyť v některých věcech jsem dokonce lepší než ostatní kluci. Na tom atletickém poháru mu ukážu... Poběžím, jako bych jel šusem na sjezdovce. Vlasy mi budou vlát a uslyším to zvláštní pískání vzduchu a pak ten úžasný pocit, jak všichni budou fandit...*“
- (6) **Duchovno:**
Petr se začne kotvit v okamžiku, kdy dojíždí neuvěřitelnou rychlostí k vleku a zažívá naprosto úžasnou euforii. Cítí se konečně uvolněn a šťastně se usmívá. Teď bude moci sobě i ostatním ukázat, co v něm je.

"Zakotveného" v tomto pocitu pak Petra vedeme zpět přes listy s nápisem "**Přesvědčení**", "**Schopnosti**", "**Chování**". Na každém z nich si svůj pocit uvolněnosti kotví hlouběji. Vrací se do **prostředí** sportovní haly. Strach a úzkost jsou pryč.

Zdroj: Autor. Inspirováno Baconem (1992, s. 29).

Tato technika se dá vyjádřit jednoduchým mottem: „*Budete-li dělat to, co děláte vždy, dostanete jen to, co vždy dostáváte!*“ (Pacovský, 1999, s. 67). Právě omezení vyplývající z AS nutí jedince dělat dosavadní věci poněkud jinak. NLP nejenže funguje jako "mentální hygienická pomůcka", ale otevírá pozitivní zdroje a dovolu- je je využívat v nových situacích. To ostatně potvrzuje další příklad z naší praxe.

Příklad 14: Vliv logických úrovní na kontrolu nepohody vzniklé v důsledku časového tlaku

Matěje velmi stresuje, když se má během pěti minut se má přesunout skoro přes celý areál školy do traktu tělocvičen a tam ještě zvládnout přípravu na hodinu tělocviku. Vadí mu, že do jedné šatny se musí vejít dvacet šest dalších spolužáků a že tam nemá své stálé místo. Proto se vždy před koncem předcházející hodiny velmi intenzivně zabývá tím, jak to udělat, aby se do šaten dostal ještě dříve než ostatní spolužáci a mohl si zabrat své oblíbené místo v šatně a v klidu se tam stačit převléknout, ještě než se dostaví zbytek třídy.

Při individuálním sezení s Matějem probíráme tuto situaci a opět na zem rozkládáme papíry s napsanými logickými úrovněmi, kterými Matěje postupně provádíme od jednoho ke druhému.

- (1) **Prostředí:**
Zvoní. Matěj si v duchu přeje, ať už to češtinářka dál neprodlužuje, ať už může vyběhnout ze třídy a rychle se dostat k tělocvičnám. Už pět minut má vše složeno v tašce - jen vyběhnout. Cítí nepříjemné napětí: Stihne to? Jak to udělat, aby se mohl nepozorovaně vzdálit? Češtinářka skoro jako naschvál ještě upozorňuje na zítřejší slohovou práci. „*Jako by si to nemohla odpustit... Proč pořád dokola opakuje věci, které jsou naprosto jasné?*“ nenávidí ji v duchu Matěj. Vidí ten chaos, který ho čeká. Usilovně přemýšlí, kudy poběží. Úplně se mu z té představy třesou ruce, a tak aspoň na chvíli přejíždí dlaní roh tašky. To je teď snad jediná jistota, kterou má...
- (2) **Chování:**
Tělo jej jakoby vypíná. Ostatní se za velkého rámusu přesouvají ke dveřím a on sedí, jako by ho tělo přikovalo k židli. Tak moc tam chtěl být první! A teď to nejde!
- (3) **Schopnosti:**
Představuje si, jaké by to bylo, kdyby existoval systém přesunu všech spolužáků, který by zajis-

til, že se v šatně potká maximálně pět lidí. Něco jako jízdní řád. „*To by bylo, kdyby v taktu dvou minut fungoval přesun i převlékání... To by stihla celá třída,*“ zasní se a představuje si velkou světelnou tabuli nad dveřmi, kde jsou vypsány skupiny spolužáků po pěti a on vidí, že má ještě dvě minuty čas... Najednou je v úplném klidu.

(4) **Přesvědčení:**

„*Kdyby existovala jasná pravidla a tento úžasný systém, tak by mě to na tělocviku bavilo... Vůbec by se nepoznalo, že to nestíhám vlastně jen proto, že vždy čekám před šatnou, než se ostatní kluci převléknou a pak už nemám čas. No a co, že jsem takový divný... Umím za to spočítat i ty nejtěžší příklady z matematiky, zatím jsem naši učitelku nikdy nezklamal, pokaždé přijdu na nějaké unikátní řešení. I ostatní to vědí. Chtěl bych, aby to věděl i náš tělocvikář a pokaždé před tím, než na mě začne rvát, že nic nestíhám, si to uvědomil. Pak by třeba přehodnotil, co je opravdu důležité...*“

(5) **Identita:**

„*Chci, abych měl v šatně vyhrazené místo, které budou všichni respektovat, i kluci z vedlejší třídy, co s nimi máme dohromady tělocvik. Je to cena, kterou jsem vyhrál za sto vyřešených náročných příkladů z matematiky. Všichni to vědí, i náš tělocvikář.*“

(6) **Duchovno:**

Matěj se začne "kotvit" v okamžiku, kdy vchází do šatny ke svému oblíbenému místu, nad kterým visí cedulka s jeho jménem, a naprosto v klidu vše stíhá. Cítí se konečně uvolněn a šťastně se usmívá. Odtedka už žádné výčitky z toho, jak je pomalý.

"Zakotveného" v tomto pocitu pak Matěje (stejně jako před tím Petra) převádíme zpátky přes jednotlivé listy s nápisem "**Přesvědčení**", "**Schopnosti**", "**Chování**". Stejně jako Petr před rokem, i Matěj si na každém z nich svůj pocit uvolněnosti "kotví" intenzivněji. Vrací se **zpátky do své třídy**, ve které právě zvoní na přestávku a za deset minut začíná hodina tělesné výchovy. Strach a úzkost vymizely. Každý další tělocvik si Matěj představuje svůj hájený prostor a už bez obav věří, že vše v pohodě stihne.

Zdroj: Autor

„*Jen to, co si dokážeš představit, se ti může splnit,*“ dalo by se shrnout toto mentální cvičení.

4.2 Kombinace NLP s ACBA a principy Kaizen otevírá nové možnosti

Všechny přístupy totiž směřují ke stejnému výsledku - náhradě omezujících návyků za nové, užitečné, konstruktivní, rozvíjející. ABA staví na změně chování na základě nových podnětů a nových zpevňovačů, v kognitivní rovině (ACBA) pak na změně chování v důsledku aktivního řízení emocí prostřednictvím proaktivního myšlení, Kaizen pomáhá "obelstít limbické hlídače" a nekontrolovatelné producenty destruktivních a omezujících myšlenek a emocí a NLP tyto funkce urychluje spuštěním, kdykoli je to užitečné a žádoucí - jako kdybychom si pomyslně řekli: „*Kdykoli sevřu dlaň v pěst, umožňuji sám sobě pracovat v takové kvalitě myšlení, jako bych předtím provedl nějakou behaviorální analýzou autokontrolu svého původního myšlení...*“

A právě v tomto aspektu právě vidíme oblast dalšího rozvoje tréninkové metody, kdy **před zadáním úkolů do praxe** na konci každého modulu, by mohlo dojít k "**zakotvení**" nového modelu chování v dané situaci a k vytvoření **spouštěče**. Je zcela zřejmé, že touto cestou by se cílové skupině nejen usnadnilo hledání příležitostí v praxi, kde nový program vyzkoušet, ale bezesporu by se tím i zvýšilo zastoupení jejich proaktivního chování ve střetu s realitou. Druhá tréninková řada obsahuje více praktických cvičení, ve kterých se všechny nové pozitivní pocity "kotví" prostřednictvím somatické syntaxe. Studenti s AS se tak učí zaměřovat pozornost na to, co si přejí, a přestávají se zabývat tím, co by se mohlo stát a co je irituje. Kognitivní restrukturalizace jim pak pomáhá vidět realitu z pohledu nových příležitostí, které mohou využívat.

5. PRŮZKUM VYBRANÉHO VZORKU DOSPÍVAJÍCÍCH S DIAGNOSTIKOVANÝM ASPERGEROVÝM SYNDROMEM POMOCÍ 360° ZPĚTNÉ VAZBY

Poslední kapitola je empirickou částí celé práce. Ukážeme zde postup měření účinnosti našeho rozvojového programu zaměřeného na zlepšování komunikačních a sociálních dovedností, jehož prostředníkem je autor této práce, a který se opírá o kognitivně behaviorální techniky při práci v mezidobí (mezi jednotlivými tréninkovými moduly). Měření účinnosti tohoto programu vychází z kompetenčního modelu gymnázia a ten je pak následně interpretován pomocí 360° zpětné vazby do projevů každodenního chování cílové skupiny studentů, u kterých byl diagnostikován AS. Změny v chování, jež jsou reflektovány jimi samými, jejich třídní učitelkou, vybranou skupinou jejich spolužáků a následně jejich rodiči, prokazují měřitelný dopad metody na každodenní chování v praxi, přesně podle třetí úrovně modelu Kirkpatricka, který byl představen v teoretické části této práce. Výsledky průzkumu, které byly autorem publikovány v loňském roce, jsou doplněny o další data v čase a interpretují zejména rozdíly v úrovni klíčových kompetencí mezi první a druhou tréninkovou řadou, které autor sám vyvíjel a postupně zdokonaloval.

5.1 Metodologie průzkumu

5.1.1 Základní použitý metodologický princip

K výběru naší průzkumné metody, kterou je **360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model gymnázia**, nás oprávněně vedla obava, že použitím více kvalitativních metod bychom se zcela jistě dostali do potíží s interpretací výsledků. Pokud bychom se odvážili induktivní cestou dojít k závěrům, potřebovali bychom jednoznačně použití více metod (kazuistiky by nestačily) a museli bychom bojovat s určitou mírou subjektivity. Navíc podobný průzkum, se kterým bychom pak následně mohli naše zjištění porovnávat, zatím není k dispozici.

Naše metoda patří mezi **explorační metody**, využívá dotazníkovou formu postavenou na hodnotící škále a její větší vypovídající schopnost je dána **nezávislým hodnocením** konkrétních projevů změněného chování sledovaného vzorku před a po skončení jednotlivých tréninkových řad čtyřmi stupni hodnotitelů (sebehodnoce-

ním, třídním učitelem, spolužáky a rodiči). Tímto porovnáváním získáváme nejen "zprávy o změnách" mezi jednotlivými etapami rozvoje naše průzkumného vzorku, ale zajímavý prostor pro komparaci mezi sebereflexí účastníka změny a jeho okolím.

Námi zvolená metoda, která velmi šikovně kvantifikuje kvalitativní vstupy, umožňuje splnění požadavků na (1) **validitu** - tou jsou změny chování reprezentované 3. stupněm modelu D. L. Kirkpatricka, (2) **reliabilitu** - ta je zajištěna kalibracemi (více viz dále), (3) **reprezentativnost** - ta je dána relativně vysokou přejímkou hodnotitelů (u každého respondenta kolem desítky, a to ve všech sledovaných vlnách) a (4) **triangulaci**, kterou splňujeme tím, že třetí stupeň modelu D. L. Kirkpatricka je ve spojení s 360° zpětnou vazbu (což není nic jiného než striktní zaměření na posouzení změn v chování účastníků v běžné realitě - porovnáváme tyto změny s původně vytyčenými rozvojovými cíli účastníků) je současnou odbornou veřejností považován za nejlepší metodu měření návratnosti investice do rozvoje lidí.

Výsledky doplňujeme kazuistikami a sběrem doplňujících kvalitativních vstupů (komentáře ve 360°) a rozhovory se spolužáky, rodiči a třídními učiteli příslušných studentů s AS. Tato kombinace nám umožňuje interpretovat výsledky v diskusi.

5.1.2 Zkoumaný vzorek

V následujícím článku si blíže představíme sledovaný vzorek, jež tvoří **pět studentů gymnázia s diagnostikovaným AS**, kteří se účastnili tréninkového programu a u kterých zjišťujeme změnu chování.

Vzhledem k nízké prevalenci AS⁵² jsme vybírali střední školu, která integruje studenty s PAS a speciálně pak s AS. To nebyl vůbec jednoduchý úkol, protože námi vytvořený program jsme chtěli konstruovat "on-the-job", tedy v přirozeném školním prostředí. Domníváme se, že vzorek 4 resp. 5 studentů s AS, kteří absolvovali alespoň jednu tréninkovou řadu našeho rozvojového programu, odpovídá reálným možnostem vzhledem k prevalenci.

⁵² Hrdlička (2007, s. 141) uvádí 36-71/10 000 u dětí ve věku 7 - 16 let, jakkoli upozorňuje, že výskyt autismu je popisován obecně 5-10/10 000, z čehož vysoce funkční varianty a AS tvoří relativně malou část u tohoto počtu, zřejmě v rozmezí 11 - 34%. To by pak odpovídalo prevalenci menší než 5/10 000.

I z tohoto důvodu hovoříme v této práci o **průzkumu**, nikoli o výzkumu. Jinak by musel být reprezentativní vzorek početnější. Chráska (2000, s. 25) zmiňuje dvě možnosti odhadu velikosti výzkumného vzorku podle směrodatné odchylky provedené v předvýzkumech. Při hladině významnosti $\alpha=95$, směrodatné odchylce $s_x=10$ (vycházející z našeho předprůzkumu) a absolutní chybě měření $\Delta=2$ bychom se podle vzorečku $n = \frac{t_{\alpha}^2 * s_x^2}{\Delta^2} = \frac{2^2 * 10^2}{2^2}$ dostali k absolutně nereálnému počtu 100. Z tohoto důvodu jsme provedli **záměrný výběr** na základě **kvalitativního šetření** (kazuistiky, typologie AS dle Wingové i dle Thorové) tak, abychom měli **jednu kompaktní tréninkovou skupinu o počtu 3+** a aby v ní byly **rovnoměrně stratifikovány všechny typy vysoce funkčních forem AS**.

Zajímat nás budou kromě věkové skladby také funkčnost AS, typologie PAS⁵³ a výňatky z kazuistiky, které kvalitativně doplňují celkový popis účastníků rozvoje programu a které tak umožní čtenáři se blíže seznámit se specifiky jejich omezení v sociálních a komunikačních dovednostech. Výňatky z kazuistiky byly pořízeny ještě před zahájením první tréninkové řady a záměrně nebyly aktualizovány o dílčí zlepšení v některých oblastech po skončení první tréninkové řady. Domníváme se, že tak lépe popíšeme celý zkoumaný vzorek. Veškerá data jsou se souhlasem rodičů těchto studentů upravena pro účely této práce. Při zveřejňování kazuistik jsme respektovali veškerá etická pravidla pro práci s citlivými daty.⁵⁴

⁵³ Používáme již zmiňovanou typologii podle Wingové, kterou uvádíme viz [PŘÍLOHA C](#).

⁵⁴ Základním východiskem se pro nás stal dokument MŠMT, který definuje etický rámec výzkumu a určuje chování výzkumných pracovníků a jejich jednání ve výzkumu na základě obecně uznávaných etických norem běžných v této oblasti ve vyspělých zemích a který má doporučující charakter - zejména pak kapitoly 3, čl. 3.4., 4 a 6, zejména 6.2.b) (Blíže In *Aplikace MŠMT* [online] [cit 2012-12-06] URL:<<http://aplikace.msmt.cz/pdf/ATIIIIVlastnimaterial.pdf>>).

Z uvedeného důvodu jsme nemuseli žádat o informovaný souhlas. Navzdory tomu, především s ohledem na fakt, že jsme pracovali s osobami mladšími 18 let, jsme žádali o písemný souhlas jejich zákonných zástupců k tomu, aby výsledky mohly být použity pro účely práce. Kazuistiky následně byly se souhlasem rodičů upraveny pro účely této práce tak, aby byl dosažen účel a zamezena jednoznačná identifikace respondenta. K tomu jsme využili i další standard - zvyklosti APLA³ při prezentování kazuistik, kdy se uvádí pouze křestní jméno (které může být zaměněno) a věk - tak, aby respondent nemohl být jednoznačně dohledán a identifikován. Tím zcela dostatečně naplňujeme všechny zákonné i etické požadavky, zejména pak vymanění se z informovaného souhlasu podle *Úmluvy o lidských právech a biomedicíně*, která v České republice vstoupila v platnost 1. října 2001 a Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Tabulka 7: Charakteristika zkoumaného vzorku

Student	Věk	Funkčnost AS	Typologie	Silná stránka
Karel	16	Vysoce funkční	Aktivní - zvláštní	Verbální myšlení a vyjadřování
<p>Výňatek z kazuistiky: „... U Karla by nikdo dopředu nehádal, že trpí PAS. Má všestranné zájmy, velmi dobrou slovní zásobu, baví jej sloh - je mistr ve vytváření neologizmů a zvláštních slovních spojení. Má rád, když se lidi okolo něj přesně vyjadřují, rád se učí nápodobou. Někdy působí jako 'starý mladý'. Sleduje politické pořady a komentovaná zpravodajství a některé komentáře pak umí mistrně "prodat" i v některých předmětech ve škole, zejména ve společensko-vědních oborech. Baví jej psychologie, chtěl by ji (nebo medicínu) po skončení gymnázia studovat. Dost často zabíhá v jakémkoli vypravování, okolí o něm občas říká, že se dobře poslouchá. Přestože jsou jeho komunikační dovednosti na velmi slušné úrovni, má problémy s odhadem a naprosto selhává v dešifrování změny významu vyřčeného podle kontextu či podle změny tónu hlasu, což jej handicapuje v mnohých situacích. Karel je však 'splachovací', a tak si z nezdaru a faux-pas nic moc nedělá. Přestože jej třída v zásadě respektuje, stojí často mimo skupinu. To mu vadí a snaží se tento stav kompenzovat některými lži a fantaziemi, které jsou ovšem dost často okaté a nevěrohodné. Naposledy vyprávěl spolužákům, že vánoční prázdniny bude trávit na Kanárských ostrovech, kam jejich rodinu pozvali nějakí známí. Když se pak provalilo, že to není pravda, působil naprosto infantilně - shodil všechny věci ze stolu, utekl do jiné třídy a tam se zamkl. Pak šel za ředitelkou se žádostí o přestup na gymnázium do Jablonce...“</p>				
Lukáš	16	Středně funkční	Smíšený - zvláštní	Logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Lukáš má velmi ambiciózní rodiče a celkem dobře se učí. Je velmi citlivý k jakékoli nespravedlnosti. Umí se zastat slabších, ale i přesto nemá ve třídě žádného kamaráda. Kamarádí se však s jedním chlapcem ze třetího ročníku, se kterým jej pojí zájem o návštěvidla a dopravně zabezpečovací zařízení na železnici. Společně jezdí fotit mechanická návštěvidla a sestavují si jejich modely. Má značně nevyrovnaný vývojový profil. V zátěži reaguje naprosto nepředvídatelně. Někdy vyžaduje některé rituály i od ostatních, jako je např. testování barevných návěstí při vjezdu vlakových souprav do nádraží - vydrží se trpělivě dokolečka ptát na věci, na které zná odpověď. Je velmi alergický na tělocvikáře, u kterého pravidelně testuje jeho trpělivost. Na hodině tělocviku vyžaduje kontrolu halových bot pod záminkou, že 'nebude při zátěži dýchat prachové částice'. Frekvence 'podivných' otázek zvyšuje při nervozitě a stresu. Aby získal pozornost tělocvikáře, natáčí si jeho hlavu k sobě, bere ho za rameno a dává obličej do jeho těsné blízkosti. Gesta užívá, ukazuje, ovšem oční kontakt užívá ke komunikaci pouze sporadicky. Často slepě napodobuje dospělé bez chápání sociální situace. Baví jej poučovat a mentоровat. Je fixován spíše na starší spolužáky a dospělé, spolužáků ze třídy se vyptává výrazně méně, protože ty obvykle na jeho dotazy nereagují podle jeho představ a nemají s ním trpělivost. Lukáše baví hudba, chodí na sólový zpěv, vyhrál krajské kolo ve zpěvu a na lyžařském výcviku všechny šokoval, když večer zazpíval na dobrou noc árii z Mozartovy opery 'Cosi fan tutte'. Byl potěšen, když pak spolužáci druhý den chtěli, aby ji znovu zpíval. Připadal si jedinečný...“</p>				

Vašek	17	Vysoce funkční	Pasivní	Logické uvažování
-------	----	----------------	---------	-------------------

Výňatek z kazuistiky: „... velmi klidný, chce spolupracovat, ale dost často naráží na odmítání z důvodu nešikovnosti. Tento fakt však umí rozumově vysvětlit. Je na sebe obecně velmi přísný a náročný, uvědomuje si handicap, který mu AS přináší. Jdou mu přírodovědné předměty a matematika, ale naprosto selhává v jazycích a zejména pak v literatuře. Nesnáší čtenářský deník, beletrii a 'co chtěl básník říci'. Kamarády nemá žádné, ale on je vlastně ani nepotřebuje. Ulpívá na všem, co se týká letecké dopravy. Zná nazpaměť kódy a leteckou flotilu většiny leteckých společností, u těch evropských si pamatuje dokonce i odlety jednotlivých letů z letišť. Sbírá blinkací pytlíky z letadel a letecké instrukce. Jeho snem je se dostat do leteckého trenážeru. Na internetu vyhledává veškeré detaily leteckých katastrof a dost často navozuje toto téma i před spolužáky, čímž je značně nudí. Nosí s sebou neustále plánovací systém FC, do kterého si zaznamenává pomocí nejrůznějších piktogramů a zkratk detaily jednotlivých dnů. Jakékoli změny mu vadí, protože v něm musí škrtnat, byl nadšen, když objevil přepisovací roller. Když se však dočetl, že by se staré záznamy mohly při teplotě -15°C znovu objevit, řešil, co bude dělat, pokud budou v zimě mrazy. Obvykle tráví den stejným způsobem. Vyžaduje, aby jeho okolí nepoužívalo slova jako 'nevím', 'možná', 'asi' - jsou pro něj příliš nekonkrétní. Vynucuje si předvídatelnost a často nechce plnit ve škole úkoly kvůli nejistotě - naprosto jej iritují testy s výběrem odpovědí. To je taky důvod, proč v IQ testech dosáhl na spodní hladinu běžného intelektu a v některých předmětech má trojky a čtyřky (paradoxně podle některých učitelů zbytečně). Sport mu celkem jde, i když je dost neobratný, nicméně vše svou pílí a odhodláním dokáže naučit. Dobře bruslí a plave, hraje velmi dobře basket a florbal.“

Petr	19 ⁵⁵	Vysoce funkční	Formální - afektovaný	Logické uvažování
------	------------------	----------------	-----------------------	-------------------

Výňatek z kazuistiky: „... Petr komunikuje velmi mechanicky, často poučuje - nejen spolužáky, ale často i učitele. Výrazně si nerozumí s učitelkou fyziky, kterou obviňuje z toho, že problematiku zná jen povrchně. Vysloveně jej baví, když ji přistihne při nějaké chybě. Vůbec nerozumí dvojsmyslům a velmi jej irituje, když někdo neřekne na rovinu, co si myslí. Pokládá to za zbabělost. Ve třídě má jen jednoho kamaráda, ostatní jej považují za 'podivína', ale díky obdivuhodným znalostem v programování, matematice a fyzice jej respektují. Miluje odbornou literaturu o vesmíru, výborně pracuje s excelem a accessem, umí programovat makra. Pocity vyjadřuje ve škálách či procentech. Když udělá chybu, nese to osobně a má sklon se velmi podceňovat. Nesnáší napomenutí a kritiku, je velmi nepřijemný i na jakoukoli, byť dobře míněnou radu. Když udělá chybu, zasekne se a odmítá pokračovat. V praktických dovednostech dost selhává. Při nervozitě hledí okraje sešitu nebo konec kravaty. Nesnáší, když musí mít delší dobu ruce ve vodě. Na výtvarné výchově proto rezolutně odmítl práci s hlinou. Nové věci rád očíhává. V tělocviku je velmi neobratný, ale několikrát tělocvikáře příjemně překvapil - umí např. podání smečem v odbíjené, ale zpracovat přihrávku mu dělá velký problém, šplh bez přírazu po laně zvládl jako druhý nejlepší ve třídě, rovněž byl velmi úspěšný ve střelbě po nájezdu na koš a ukončením dvojtaktem (to po té, co si na podlahu křídou namaloval trajektorii, po které poběží). Také se přihlásil do tanečních a doma s maminkou trénuje kroky...“

⁵⁵ Účastnil se pouze první tréninkové řady, v následujícím školním roce byl již studentem vysoké školy (v té době mu bylo 19 let).

Matěj	15	Vysoce funkční	Formální - afektovaný	Logické uvažování
--------------	-----------	-----------------------	------------------------------	--------------------------

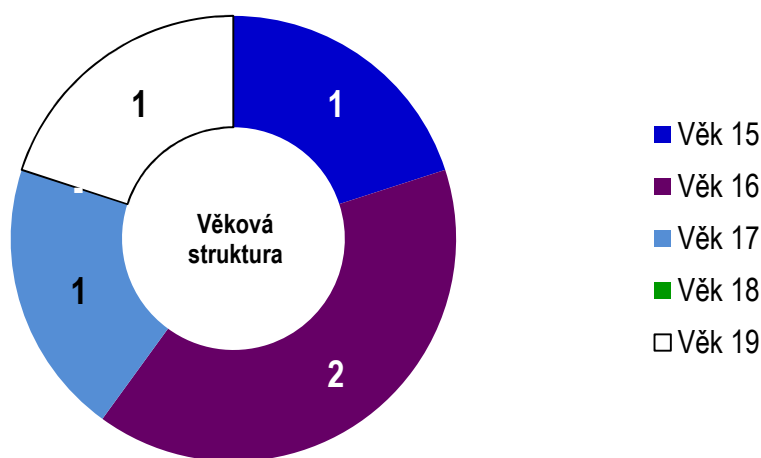
Výňatek z kazuistiky: „U Matěje byl AS diagnostikován v deváté třídě na základní škole. Mluví zvláště, intonace je velmi nepřirozená, a tím i hodně provokuje ostatní spolužáky. Nemá zatím žádné kamarády, působí jako samotář, nesnáší jakýkoli kontakt. Ve třídě sedí sám v lavici, třídní učitelka musela řešit jeden incident, kdy si na jeho místo sednul jeho spolužák a Matěj reagoval fyzickým útokem. Třída ho zatím "nebere", ale v zásadě toleruje, že je "divný". Na obědy do školní jídelny Matěj nechodí - vadí mu tam hluk a chaos. Rodinné zázemí je velmi dobré, Matěj je jedináček oba rodiče vytvářejí pro něj velmi podnětné prostředí. Tatínek je bývalý aktivní sportovec, rodina pravidelně vyráží na výlety na kolech a i když Matěj není příliš talentovaný na sport - je docela neobratný, tak kolo ho docela baví. Matějovi jdou ve škole prakticky všechny předměty a docela dlouho mu trvalo, než si zvykl na nové učitele. Velmi si rozumí s matematikářkou, která jej "zaměstnává" speciálními početními úkoly a snaží se jej využívat i při vysvětlování složitějších příkladů. Matěj často učitelku matematiky napodobuje a velmi si užívá, když může něco vysvětlit jiným. Jeho vysvětlování je mechanické, mluvní projev nepřirozený. Napětí Matěj kompenzuje brumláním a nesmyslným listováním v sešitech. Zásadně píše jen svým perem, na hodině fyziky odmítl dopsat písemku jen proto, že mu dopsala propiska. Raději si nechal dát horší známku, než aby psal půjčeným perem. Na hodině tělocviku měl incident s tělocvikářem, když odmítl šplhat. Trval na tom, aby mu učitel doložil, že šplh po laně je součástí učiva v sextě. Matěj má rád netradiční polohy, neustále se chce někam "vměstnat". Na hodině tělocviku například působilo komicky, když odmítl hrát košíkovou a místo toho se provlékl za žebřiny s hlavou dolů a v této poloze pak sledoval zápas.“

Zdroj: Gymnázium Mimoň, typologie vytvořena společně s třídními učiteli příslušných studentů, kazuistiky sesbírány a strukturovány autorem.

Poznámka:

Silná stránka vychází z dělení vysoce funkčního typu AS podle Thorové, které jsme uváděli na s. 27 této práce.

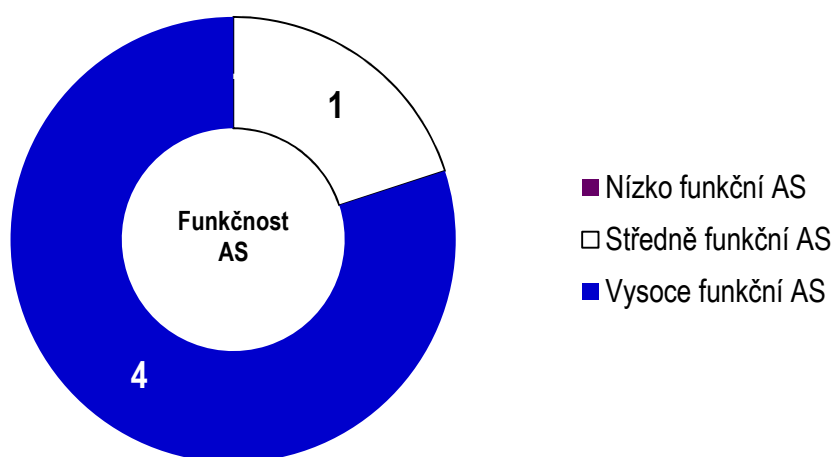
Graf 1: Věková struktura zkoumaného vzorku



Zdroj: Autor

Z pohledu **věkové skladby** jednoznačně převažují mladší věkové kategorie, jeden student ve věku 15 let je v kvintě (první ročník) a shodou okolností další tři studenti s AS ve věku 16-17 let navštěvují druhý ročník. Dnes dvacetiletý Petr, který byl v průběhu první tréninkové řady v maturitním ročníku, v současné době studuje na vysoké škole.

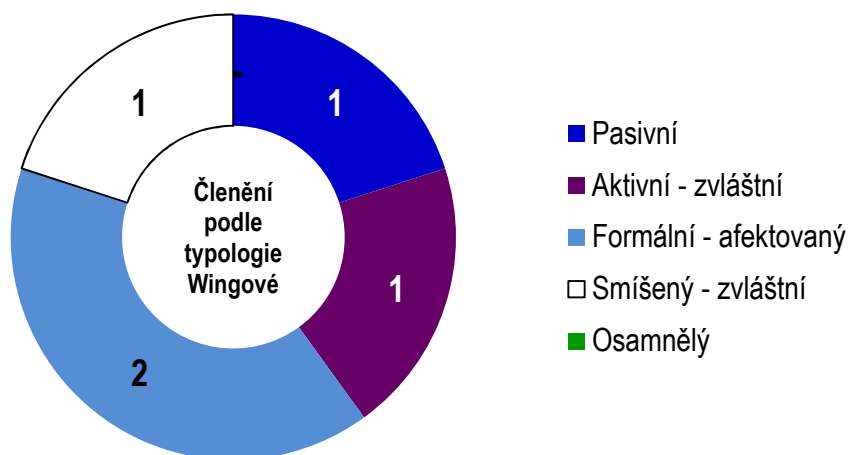
Graf 2: Analýza vzorku dle funkčnosti AS



Zdroj: Autor

Co se týče **funkčnosti AS**, tak jednoznačně převažuje vysoce funkční typ, u kterého se naštěstí nevyskytuje v tak velké frekvenci problémové chování. Jeden student vykazuje známky středně funkčního AS.

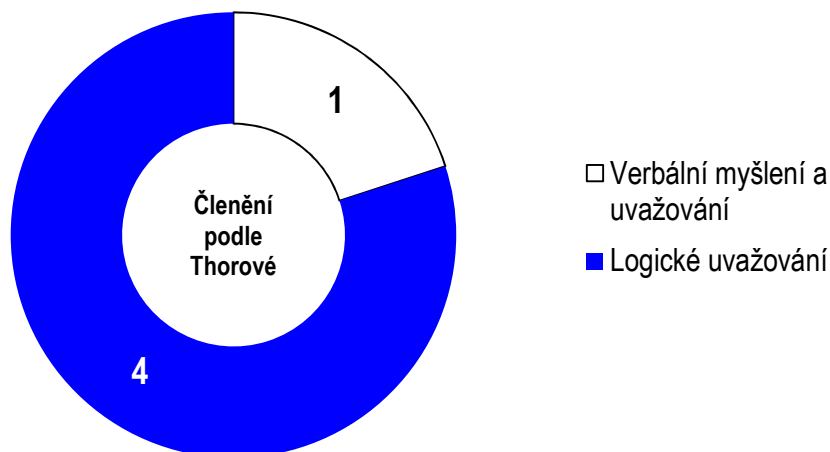
Graf 3: Analýza vzorku z pohledu typologie podle Wingové



Zdroj: Autor

Podle **typologie Wingové** je zkoumaný vzorek v podstatě rovnoměrně stratifikován - dvakrát je zastoupen formální - afektovaný typ. Nevyskytuje se jen osamělý typ.

Graf 4: Analýza vzorku podle silných stránek



Zdroj: Autor

Poznámka:
podle Thorové (viz s. 27).

V poslední analýze vzorku se inspirováme dělením podle Thorové, která rozoznává dva typy studentů s AS z pohledu silných stránek. V našem průzkumném vzorku jednoznačně převažuje ten s logickým uvažováním, pouze jeden student má verbální myšlení na daleko vyšší úrovni než abstraktně-vizuální.

5.1.3 Rozpad kompetenčního modelu do projevů chování

K tomu, abychom mohli změřit účinnost jakékoli rozvojové aktivity, je zapotřebí zvolit takový nástroj, který bude umět **kvantifikovat kvalitu projevů**.

V případě naší metodologie jsme se rozhodli, že budeme měřit změny projevů chování v návaznosti na definované cíle obou tréninkových řad. Abychom se nedostávali do zbytečných komplikací s definováním žádoucích projevů chování, zvolili jsme jako základ kompetenční model mimoškolního gymnázia, který je postaven na **šesti klíčových kompetencích** obsažených v **RVP**⁵⁶ pro gymnázia a následně pře-

⁵⁶ **RVP** = Rámcový vzdělávací program

nesených do ŠVP⁵⁷ gymnázia v Mimoní. Seznam kompetencí a jejich bližší specifikaci uvádíme viz [PŘÍLOHA H](#).

Kompetenční model můžeme nadčasově definovat jako metodu, která nám umožní identifikovat, popsat, hodnotit a následně rozvíjet **klíčové způsobilosti**, jež považuje škola za rozhodující pro kvalitní výkon v profesích, na které studenty připravuje, a současně je považuje za důležité pro budování školní kultury a klimatu. Kompetenční model navíc popisuje dovednosti a postoje, které jsou zpravidla rozhodující při současném studiu a zejména pak pro budoucí kvalitní výkon profese a komunikaci na pracovišti, které se jinými způsoby relativně hůře měří i rozvíjejí.

Podíváme-li se blíže na přehled kompetencí a jejich sofistikovanou specifikaci, všimneme si, že se víceméně shodují s kompetencemi pro základní školy, jen se samozřejmě předpokládá rozdílná úroveň v jejich naplnění na konci devátého ročníku základní školy resp. po ukončení gymnaziálního studia. Formulace v obou RVP sice tuto odlišnou úroveň naznačují, ovšem jsou spíše obecnější, takže se můžeme dostat k nejednoznačné interpretaci situace, kdy si každý učitel pod naplněním příslušné kompetence může představovat něco zcela jiného. Kompetence nám sice definují jistá očekávání v oblasti každodenního chování a jednání studenta gymnázia, ale to nám pro naše účely rozhodně stačit nebude. Abychom mohli kompetenční model začlenit do kontextu 360° zpětné vazby, je zapotřebí si umět všechny kompetence **představit v každodenním chování účastníků** a jednotlivé projevy pak vyjádřit na stupnici.

5.1.4 Zapojení studentů a jejich učitelů prostřednictvím metody Jigsaw

Pro tento účel jsme nakonec využili metodu **Jigsaw**, její principy představujeme nezasvěcenému čtenáři viz [PŘÍLOHA F](#).

Do definice projevů chování jsme zapojili vybranou skupinu učitelů a studentů. Vytvořili jsme tři šestičlenné skupiny (náhodně zvolený mix učitelů a studentů), z nichž každá dostala ke zpracování dvě kompetence. Ty měly popsat z pohledu **každodenního chování jakéhokoli** studenta gymnázia. Klíčová otázka zněla: „*Jak*

⁵⁷ ŠVP = Školní vzdělávací program

se to pozná?“ A jako cíl jsme si určili definovat šestkrát 6+ projevů chování, které příslušnou kompetenci vystihují.

Členové skupiny dostali tři minuty na to, aby si připravili individuální návrhy. Ty pak konzultovali ve skupině a měli se shodnout na společném řešení. Pak jsme dvě skupiny sloučili a ty měly najít shodu. Výsledky byly pak mluvčími obou skupin odprezentovány a formou preferenčních bodů bylo nakonec vybráno pro každou kompetenci čtyři až šest typických projevů chování.

5.1.5 Baterie otázek

Definice projevů chování ve smyslu „*co by se mělo dít*“ nakonec vyústily v **kvalitativní otázky** (= „*jak moc dobře?*“). **Baterii otázek** seříděnou podle jednotlivých kompetencí uvádíme viz [PŘÍLOHA K](#).

Pro účely 360° zpětné vazby jsme se nakonec shodli na tom, že v elektronickém dotazníku nakonec uvedeme výroky v oznamovacích větách a kvalitativně odstupňujeme hodnocení na **desetistupňové škále**. Míru dosahování příslušné kompetence potom určí hodnotící respondent pomocí předem definovaného výběru. Vedla nás k tomu především starost o to, aby dotazník působil především srozumitelně, a to bez rozdílu pro všechny studenty i učitele.

Při konečném "ladění" formulací jednotlivých položek jsme pečlivě dbali na to, aby tvrzení splňovala pět základních charakteristik:

- (1) **pozorovatelnost**
- tedy možnost posouzení respondenty,
- (2) **jasnost a srozumitelnost**
- tedy jinak řečeno odraz na restringovaný jazykový kód a možnost reprodukce na co nejširší okruh respondentů,
- (3) **jednodimenzialita**
- tedy hodnocení právě jedné charakteristiky, dovednosti resp. aspektu chování,

- (4) **omezené množství kvantifikátorů**
- jako je 'dobře', 'často', 'vždy' apod., které pak mohou být v rozporu s používanou hodnoticí stupnicí,
- (5) **návaznost na stupnici a žádné negativní formulace**
- tak, aby při kvantitativním typu stupnice nevznikal dvojí zápor, což by ve svém důsledku bylo pro respondenta matoucí.

Praxe pak ukázala, že tato varianta byla při dodržení všech výše zmíněných zásad optimální - postup se vysvětloval snadněji a setkali jsme se s minimem nedorozumění.

5.1.6 Hodnoticí škála

Pro kvantifikaci kvality bylo zapotřebí definovat hodnoticí škálu a pro jednotlivé stupně **přesně** definovat **úroveň dosahování** popisovaného chování.

Z možného výběru typu stupnice jsme zvolili **hodnoticí stupnici**, tedy '*jak moc dobře*' je dané chování u hodnoceného rozvinuto, jakkoli **frekvenční stupnice**, tedy '*jak moc často*', by zřejmě byla pro respondenty snadnější. My jsme si však potřebovali všimnout **kvalitativních změn každodenních projevů chování**, na což je naše tréninková metodologie zaměřena.

Při ohraničení stupnice jsme nejdříve definovali extrémy. Tehdy nebylo ještě zřejmé, kolikastupňová naše škála v konečné fázi vlastně bude. Proto jsme si stanovili dvě základní hranice mezi (1) **normou a výstrahou** (= někdy ano, někdy ne) a (2) **výstrahou a signifikantním problémem** (= okamžitě na tom začít pracovat!). Z jasného vymezení této střední hladiny pak nakonec vzešel celkový počet stupňů v naší škále. Ukázalo se totiž, že pro střední hladinu (tedy pro projevy chování v hladině výstrahy) budeme potřebovat tři odlišné projevy chování. Na základě tohoto zjištění jsme pak doplnili zbylých dvakrát tři projevy chování do sousedních hladin, čímž vznikla bližší definice bodových rozestupů. Tento způsob nám velmi pomohl v přesném popisu jednotlivých známek, což mělo zásadní smysl při následném představování dotazníku všem respondentům a také při následné kalibraci.

5.1.7 Sběr a analýza dat

V následující části krátce okomentujeme design našeho nástroje a jeho zkonstruování a také způsob administrace.

Náš dotazník je vytvořen v prostředí MS Excel 2007. Při jeho konstruování jsme vycházeli z následujících předpokladů - vytvořit nástroj, který (1) bude eliminovat jakékoli chyby vzniklé z "přepisování", (2) nedovolí překlepy, (3) nedovolí zadat hodnoty mimo rozsah, (4) nedovolí destrukci popisků.

5.1.7.1 Elektronické zpracování vstupů

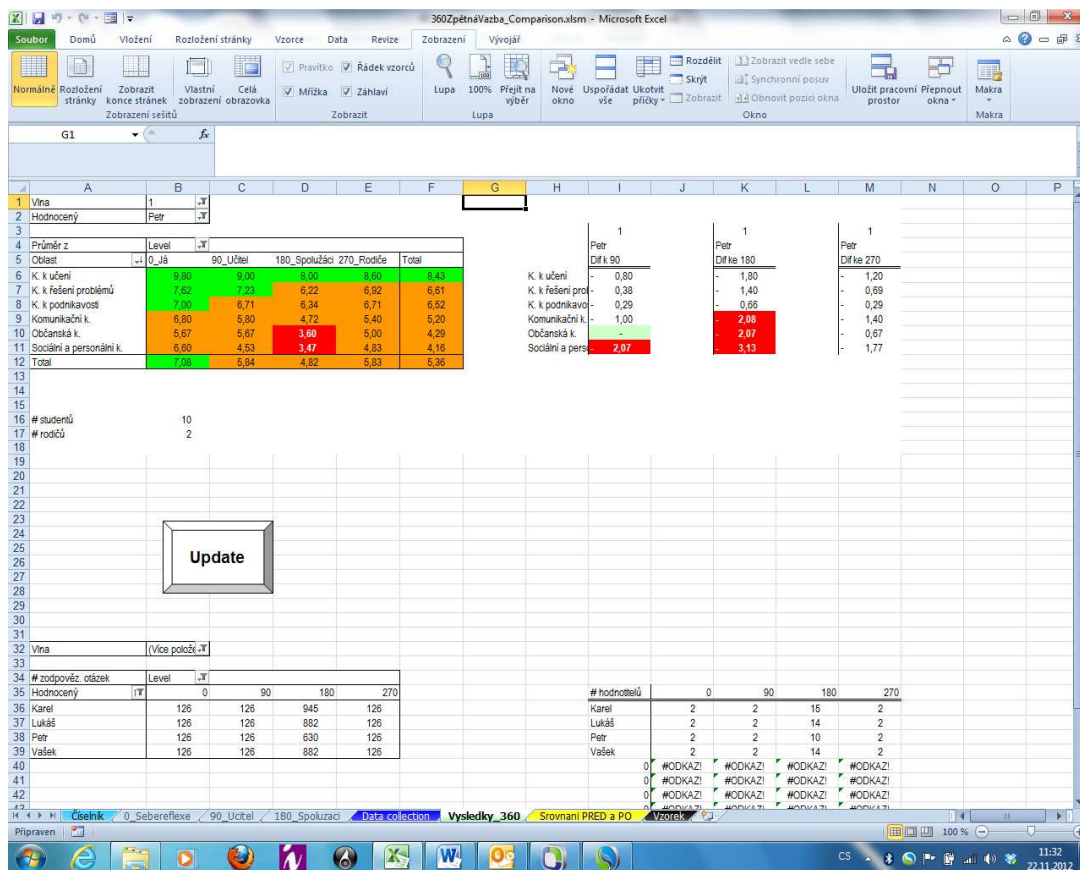
Každý účastník 360° zpětné vazby má k dispozici svůj vlastní soubor, který je umístěn na síti, je označen identifikačním číslem a má k němu přístup prostřednictvím jednorázového unikátního přístupového hesla jen hodnotitel.

Jednotlivé výroky, které popisují každodenní chování hodnoceného studenta, jsou zobrazeny pod sebou a nejsou setříděny podle příslušnosti k jednotlivým kompetencím. Hodnotitel vybírá z nabídky stupnice a po výběru se mu v sousední buňce zobrazí význam daného kritéria. To má svůj smysl - hodnotitel může výběrem korigovat své hodnocení a přiřadit takovou známku, které z jeho pohledu nejlépe vystihuje hodnoceného studenta. Aplikace rovněž přizpůsobuje osobu, ve které jsou projevy chování popisovány, podle stupně v 360° zpětné vazbě (stupeň 0 je formulován v první osobě jednotného čísla, ostatní stupně - 90, 180 a 270 jsou ve třetí osobě).

Výsledky jednotlivých respondentů se pak následně hromadně importují pomocí nastaveného makra do souhrnné tabulky - děje se tak pravidelným "nočním" jobem. Tabulku administruje jeden člověk a nemá přístup ke jménu hodnotitele. Zároveň je omezena funkcionality zobrazení relevantních zdrojových dat po kliknutí na hodnotu v kontingenčních výstupech. Těmito opatřeními zajišťujeme ochranu dat.

Výstupy se pak elektronicky zpracují v kontingenčních tabulkách. Spuštění se děje rovněž pomocí makra, které je navázáno na tlačítko a které se spouští automaticky po každém ukončeném importu dat nebo při otevření souboru.

Obrázek 24: Ukázka zpracování dat v kontingenčních tabulkách



Zdroj: Autor

Poznámka:

Horní část umožňuje filtrovat výsledky podle jednotlivých hodnocených, vln hodnocení a třídí je sestupně dle výsledků v jednotlivých kompetencích. Na pravé straně jsou pak vizualizovány rozdíly v pohledu na jednotlivé kompetence podle jednotlivých hodnotitelů.

Spodní část kontingenčního zpracování pak zjišťuje statistickou přejímku - tedy počet spolužáků, kteří příslušného studenta hodnotili.

5.1.7.2 Elektronické zpracování výsledků

Výsledky jsou pro každého studenta následně zpracovány ve formě přehledné tabulky, ve které jsou **sestupně setříděny jednotlivé kompetence** - od nejlépe hodnocené směrem k nejhůře hodnocené, a to z pohledu všech čtyř stran: (1) sama sebe, (2) třídního učitele, (3) spolužáků a (4) rodičů. V tabulce funguje **vizuální management** (viz legenda ke grafu). Příslušný student, jeho třídní učitel, trenér komunikačních dovedností, případně jeho rodiče vidí resumé "na jeden pohled".

Tabulka 8: Příklad výstupu 360° zpětné vazby

Vlna	1
Hodnocený	Petr

Průměr z	Level				Total
Oblast	0_Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
K. k učení	9,80	9,00	8,00	8,60	8,43
K. k řešení problémů	7,62	7,23	6,22	6,92	6,61
K. k podnikavosti	7,00	6,71	6,34	6,71	6,52
Komunikační k.	6,80	5,80	4,72	5,40	5,20
Občanská k.	5,67	5,67	3,60	5,00	4,29
Sociální a personální k.	6,60	4,53	3,47	4,83	4,16
Total	7,08	5,84	4,82	5,83	5,36

# studentů	10
# rodičů	2
Vlna	2
Hodnocený	Petr

Průměr z	Level				Total
Oblast	0_Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
K. k učení	8,80	8,80	8,36	8,40	8,48
Komunikační k.	5,60	7,00	8,36	6,60	7,63
K. k podnikavosti	5,43	6,86	7,26	6,29	6,86
Občanská k.	5,00	7,00	7,00	6,67	6,71
K. k řešení problémů	6,00	5,77	7,05	6,46	6,68
Sociální a personální k.	4,90	5,93	7,29	6,07	6,67
Total	5,56	6,37	7,39	6,43	6,91

# studentů	10
# rodičů	2

Zdroj: Autor

Poznámka:

Zelená barva = výsledky v normě - tj. v zásadě odpovídají očekávaním kompetenčního modelu resp. obvyklým nárokům příslušné oblasti,

Oranžová barva = výstraha - tj. v dosahování kompetence jsou patrné výkyvy, je potřeba fixovat rozvojem, případně kompenzovat (někým jiným, něčím jiným),

Červená barva = signifikantní problém - tj. je zapotřebí okamžitě radikálně řešit (intervence, stínování, poradenství,...).

Číslo nad jménem studenta označuje vlnu

(1 = před zahájením tréninkové řady,

2 = po jejím ukončení)

Pod kontingenční tabulkou jsou rovněž patrné počty hodnotitelů.

Zároveň výstup poskytuje srovnání sebereflexe s hodnocením třídního učitele, spolužáků a rodičů. I zde funguje vizuální management tak, aby jakékoli abnormality byly hned zřejmé (viz [TABULKA 9](#) níže).

Tabulka 9: Příklad porovnání sebereflexe studenta s hodnocením učitele a spolužáků

	1 Petr Dif k 90	1 Petr Dif ke 180	1 Petr Dif ke 270
K. k učení	- 0,80	- 1,80	- 1,20
K. k řešení probl	- 0,38	- 1,40	- 0,69
K. k podnikavo	- 0,29	- 0,66	- 0,29
Komunikační k.	- 1,00	- 2,08	- 1,40
Občanská k.	-	- 2,07	- 0,67
Sociální a pers	- 2,07	- 3,13	- 1,77

Zdroj: Autor

Poznámka:

Dif k 90 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení třídního učitele

Dif k 180 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení spolužáků

Dif k 270 = srovnání sebereflexe vs. hodnocené rodičů

Zelená barva = sebereflexe je přísnější než hodnocení druhých stran (v prvním případě třídního učitele, ve druhém případě spolužáků),

Bílá barva = sebereflexe se s hodnocením druhých stran v zásadě shoduje (žádné signifikantní abnormality),

Červená barva = sebereflexe je výrazně nadhozena v porovnání s hodnocením druhých stran.

Pro naše účely budou důležitá jednak porovnání výsledků z období před začátkem tréninkového procesu a po jeho skončení, případně i v mezidobích trvání tréninkového procesu.

5.2 Výsledky průzkumu

Následující článek budeme věnovat výsledkům našeho šetření, jehož metodologii a postup zavádění jsme detailně představovali dříve. Výstupy dat představíme v kontingenčních grafech, které budou zobrazovat vyhodnocení klíčových kompetencí z 360° zpětné vazby a vývoj v čase. Zajímat nás budou zejména změny v chování našeho vzorku, které se odrážejí v hodnocení dvou klíčových kompetencí: (1) **komunikačních** a (2) **sociálních a personálních**. Právě na jejich zlepšení náš rozvojový program cílil, protože zejména v nich studenti s AS výrazněji zaostávají za intaktními spolužáky.

Hodnocení kompetencí našeho průzkumného vzorku pomocí 360° zpětné vazby jsme proto provedli bezprostředně před zahájením tréninkové řady (toto hodnocení označujeme jako 1. vlnu) a následně pak šest týdnů po jejím ukončení (2. vlna). Protože jsme náš tréninkový program dále rozvíjeli a aplikovali v následujícím školním roce, budeme pozornost směřovat i na vyhodnocení efektivity druhé tréninkové řady, která bude poskytovat zprávu o rozdílech v klíčových kompetencích

mezi období po skončení první tréninkové řady a zhruba dvou měsíců po skončení druhé tréninkové řady (třetí vlna).⁵⁸ Zároveň provedeme vyhodnocení celkového progresu tří studentů, kteří aktivně pracovali v obou tréninkových řadách, a shromáždíme tak dostatečný materiál pro podporu resp. zamítnutí naší hypotézy a pro odpovědi na naše otázky, jež jsme si položili v úvodu naší práce.

Postupovat budeme tak, že nejdříve budeme vizualizovat celkové výsledky, následně se zaměříme na výsledky v námi vybraných klíčových kompetencích a následně okomentujeme i individuální výsledky všech pěti studentů, kteří tvoří náš zkoumaný vzorek. Výsledky budeme zobrazovat formou automaticky generovaných kontingenčních grafů ze zdrojového souboru, do kterého byly postupně importovány údaje z provedených 360° zpětných vazeb. Tyto grafické výstupy okomentujeme a doplníme materiálem, který jsme pořizovali při rozhovoru s příslušným studentem a jeho třídní učitelkou. Domníváme se, že sebereflexe sledovaného studenta spolu s exaktními daty budou tvořit relevantní materiál pro následnou diskusi.

⁵⁸ První tréninková řada obsahovala celkem 25 modulů, z nichž každý byl realizován v jednom týdnu, a tedy trvala více než jedno pololetí školního roku. Začínali jsme v polovině října a program jsme ukončili předposlední květnový týden. Těsně před vysvědčením jsme pak udělali 360° zpětnou vazbu.

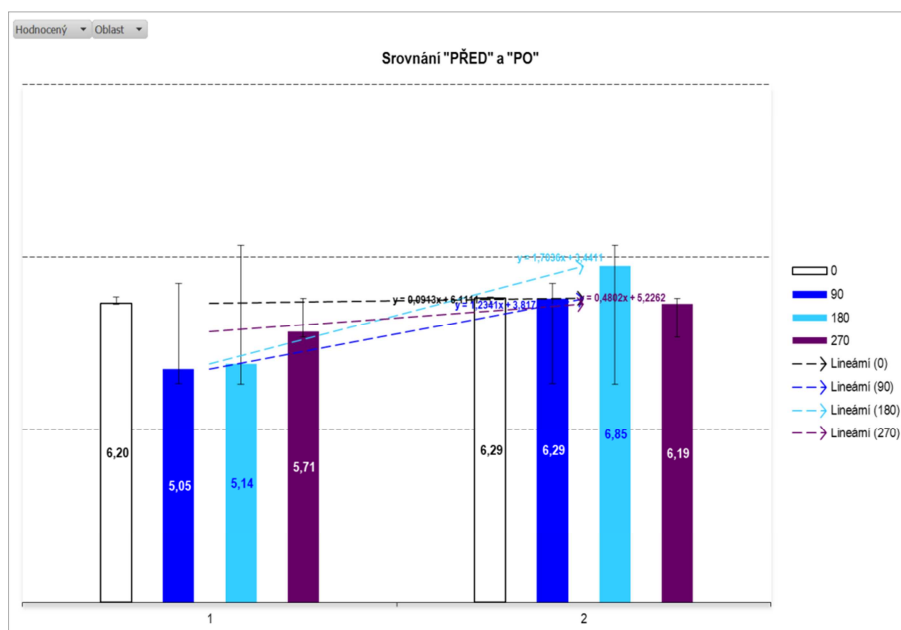
Druhá tréninková řada byla o pět týdnů kratší a překlenula dvě pololetí následujícího školního roku. Začínali jsme v půlce října a opět krátce před pololetními prázdninami jsme provedli vyhodnocení změny v kompetenčních profilech účastníků pomocí 360° zpětné vazby. Detailní chronologii jednotlivých modulů najde čtenář viz [PŘÍLOHA I](#) a [PŘÍLOHA J](#).

5.2.1 Interpretace efektivity první tréninkové řady prostřednictvím výsledků 360° zpětné vazby

5.2.1.1 Celkový pohled na všech šest klíčových kompetencí po skončení první tréninkové řady

Nejprve pojdme zobrazit a následně interpretovat celkový pohled na všech šest klíčových kompetencí u celého zkoumaného vzorku, který absolvoval první tréninkovou řadu (kdy porovnáваме výsledky první a druhé vlny).

Graf 5: Porovnání výsledků 360° zpětné vazby před začátkem tréninkového programu s hodnocením po jeho skončení - pohled na všech šest klíčových kompetencí studentů gymnázia



Zdroj: Autor

Poznámka:

statistická přejímka	= 4 studenti gymnázia s diagnostikovaným AS	
bílý sloupec	= průměrná známka ze sebehodnocení studentů	(pohled 0)
tmavě modrý sloupec	= průměrná známka z hodnocení třídního učitele	(pohled 90)
světle modrý sloupec	= průměrná známka z hodnocení spolužáků	(pohled 180)
fialový sloupec	= průměrná známka z hodnocení rodičů	(pohled 270)

Přerušované spojnice označují lineární trend, tento trend vyjadřujeme i lineární rovnicí funkce. Úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

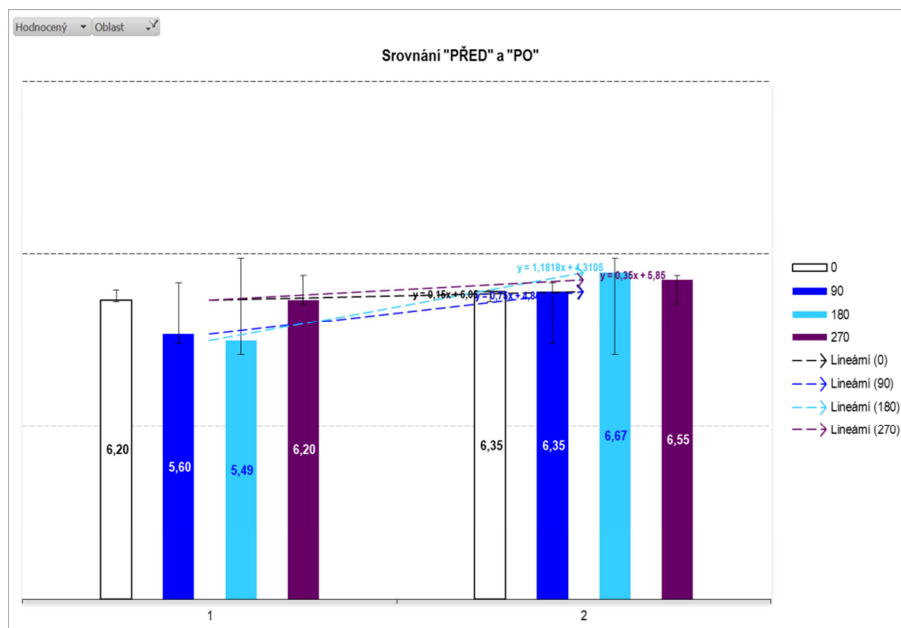
Z pohledu celého kompetenčního modelu dochází k progresi výsledků, nejstrměji stoupá hodnocení spolužáků (střední hodnota statistické přejímky je 4*12 hodnotitelů), nicméně výraznou změnu zaznamenává i pohled třídního učitele. Průměrné hodnocení však zůstává nadále v intervalu 4 -7, což odpovídá naší "žluté" oblasti, tj. potřeba zlepšování. Pouze dva studenti (Karel a Petr) se dostávají nad hranici 7, a to pouze při hodnocení jejich spolužáků, ve kterém ovšem zana-

menáváme poměrně výrazný rozptyl (viz chybová úsečka). Zájemce o detailní srovnání podle jednotlivých kompetencí odkazujeme na viz [PŘÍLOHA L](#).

5.2.1.2 Dopad první tréninkové řady na komunikační kompetence

V této části vyhodnotíme účinky první tréninkové řady **na komunikační kompetence**. Nejdříve si zobrazíme změny hodnocení celé tréninkové skupiny a poté si zvýrazníme rozdíly u jednotlivých studentů. Porovnávat budeme nejen rozdíly vnímání jednotlivých stupňů 360° zpětné vazby (tj. student, jeho třídní učitel, jeho spolužáci a jeho rodiče), ale okomentujeme si i významnější rozdíly mezi sebehodnocením a ostatními pohledy.

Graf 6: Porovnání výsledků 360° zpětné vazby před začátkem tréninkového programu s hodnocením po skončení první řady - pohled na komunikační kompetence



Zdroj: Autor

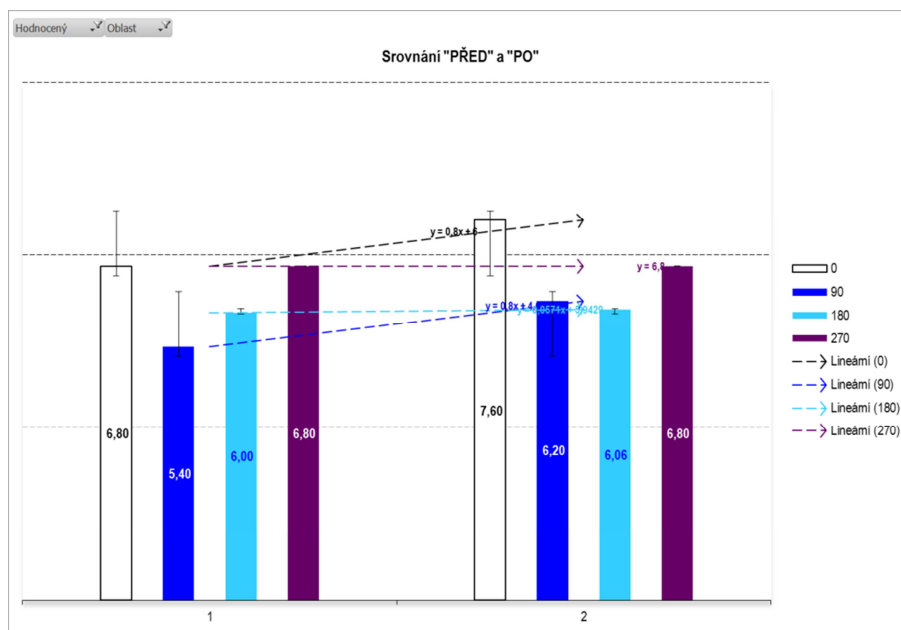
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

Podíváme-li se na celý zkoumaný vzorek, tak v případě **komunikačních kompetencí** můžeme pozorovat jen pozvolný progres. Celkový výsledek velmi ovlivňují rozdílnosti u jednotlivých studentů, kterým budeme věnovat pozornost v dalších výstupech. Co stojí za zmínku, je významnější progres z pohledu třídního učitele a spolužáků, byť po skončení tréninkového programu výsledky těchto kompetencí stále zůstávají v oblasti "výstrahy", která vyžaduje ještě další rozvoj. Zajímavostí je také relativně malý rozptyl v hodnocení v sebereflexi.

V následujících výstupech vyhodnotíme výsledky jednotlivých studentů a pokusíme se je interpretovat nejen v kontextu tréninkového programu, který cílil právě na komunikační dovednosti, ale okomentujeme je i v kontextu typologie a funkčnosti AS.

Graf 7: Komunikační kompetence - Lukáš



Zdroj: Autor

Poznámka:

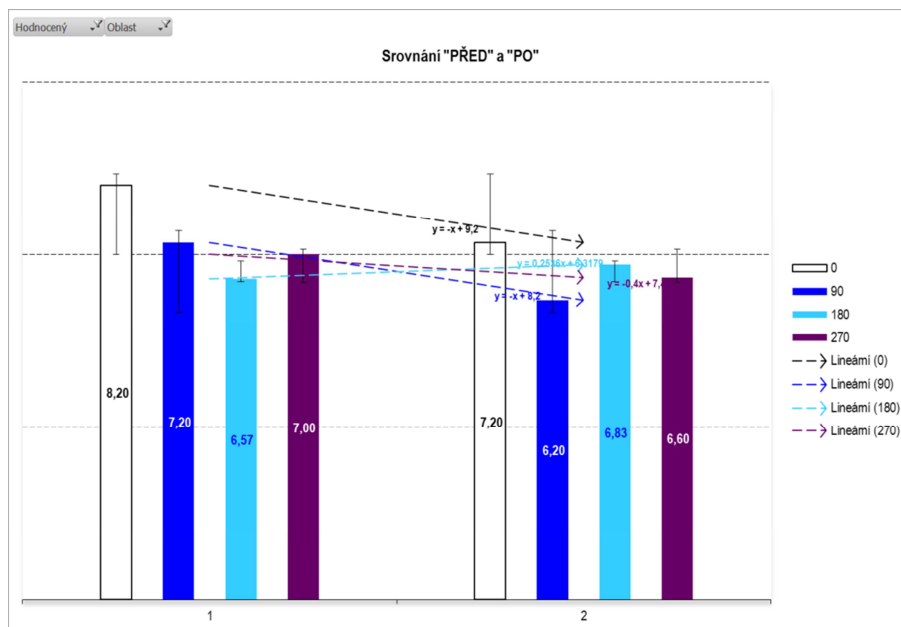
legenda stejná jako v grafu 5.

U Lukáše si můžeme všimnout jeho odvahy v sebereflexi, která se projevuje tím, že v komunikačních dovednostech se už vidí velmi kompetentně. Střízlivěji jeho progres vnímá jeho třídní učitelka, nicméně i tady zaznamenáváme jistý posun, na rozdíl od vnímání jeho spolužáků a jeho hodně ambiciózních a náročných rodičů.

Vrátíme-li se k Lukášově typologii, je to pochopitelné. Lukáš má jako jediný ze zkoumaného vzorku středně funkční AS, což se projevuje častějšími rušivými incidenty ve třídě. Jeho spolužáky často irituje jeho ulpívavé vypytování na záležitosti jeho individuálních zájmů, což jsou železniční návěští, a dost často mu vyčítají, že se zbytečně dotazuje na věci, na které stejně už zná odpověď. Na druhé straně díky nácvikům některých interpersonálních situací se Lukáš naučil pracovat s technikami, které mu pomáhají snižovat tenzi, a tak množství ulpívavých dotazů postupně ubývá. Učitelé si rovněž všimli menšího počtu incidentů - zde pozitivně sehrává svou roli ACBA, která vcelku účinně inhibuje funkčnost některých jeho

incidentů ve třídě a pokusy o kognitivní restrukturalizaci, která postupně pozitivně ovlivňuje procesy myšlení v zátěži.

Graf 8: Komunikační kompetence - Karel



Zdroj: Autor

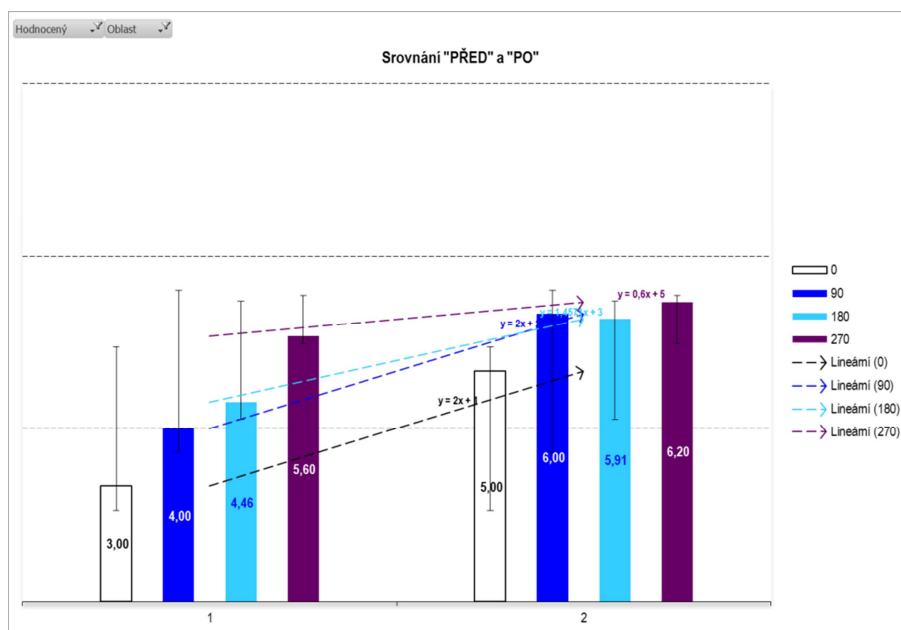
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

Ještě zajímavější změnu vidíme u Karla, který jako jediný ze zkoumaného vzorku patří mezi ty jedince s AS, kteří disponují relativně výbornou verbální složkou. Zajímavostí je, že Karel pod vlivem tréninku v "hájeném" prostředí dospěl k závěru, že své hodnocení komunikace na začátku poněkud přecenil. Zkouší aplikovat poněkud násilně nové techniky, což někdy působí kontraproduktivně, na což jej upozorňuje i okolí. Jeho spolužáci u něj nicméně vnímají změnu v tom, že ubylo smyšlenin.

Dalším zajímavým momentem bylo, jak se Karel se vyjádřil před obdržetím výsledků druhé vlny. Prohlásil, že čeká jisté "zhoršení" v hodnocení, protože mu „*ty nové věci stále ještě nejdu.*“ Potřebuje čas na to, aby to dostal „*pod kůži*“.

Graf 9: Komunikační kompetence - Vašek



Zdroj: Autor

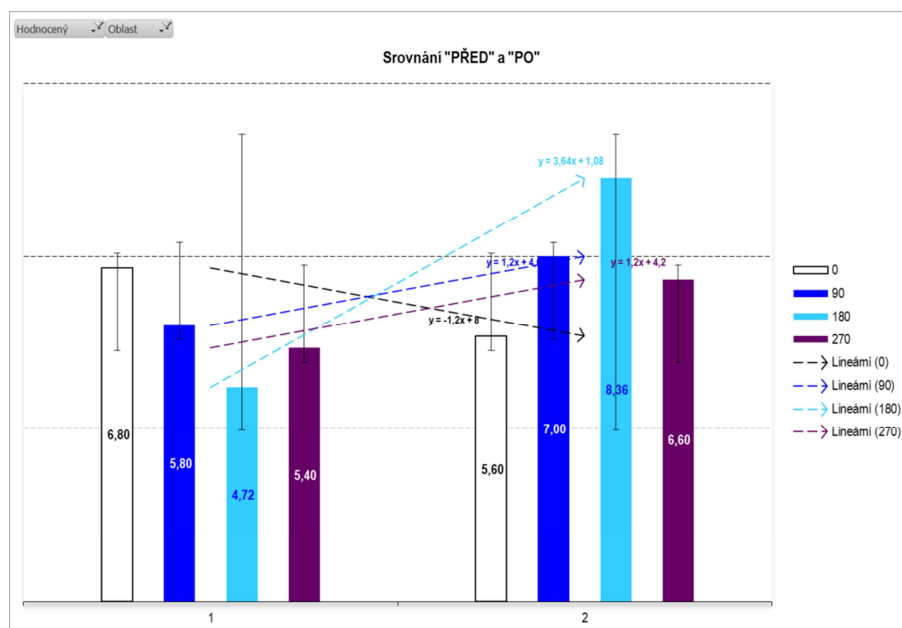
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

U Vaška dochází k velké progresi, což významně přičítáme tomu, že velmi dobře reagoval na některé komunikační "vychytávky" a postupně je zavádí do každodenní praxe, čehož se kromě něj samotného nejvíce všímá i jeho třídní učitelka. Ta velmi oceňuje, že se Vašek na slova „nevím“, „možná“, která mu před tím hodně vadila, naučil vhodně reagovat otázkou: „Pomoz mi s tím, jak moc možná?“ Zajímavé je, že díky tomu se jeho okolí značně přizpůsobilo a odpovědi „možná“ nebo „asi“ kvantifikuje na škále, což Vaškovi velmi vyhovuje.

Vašek nadále využívá svůj plánovací organizér, do kterého si navykl zapisovat takové slovní obraty, které ho buď velmi zaujaly, anebo naopak kterým nerozumí. Díky tomu se více ptá a logickým vyvozováním se snaží dospět ke správnému významu.

Graf 10: Komunikační kompetence - Petr



Zdroj: Autor

Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

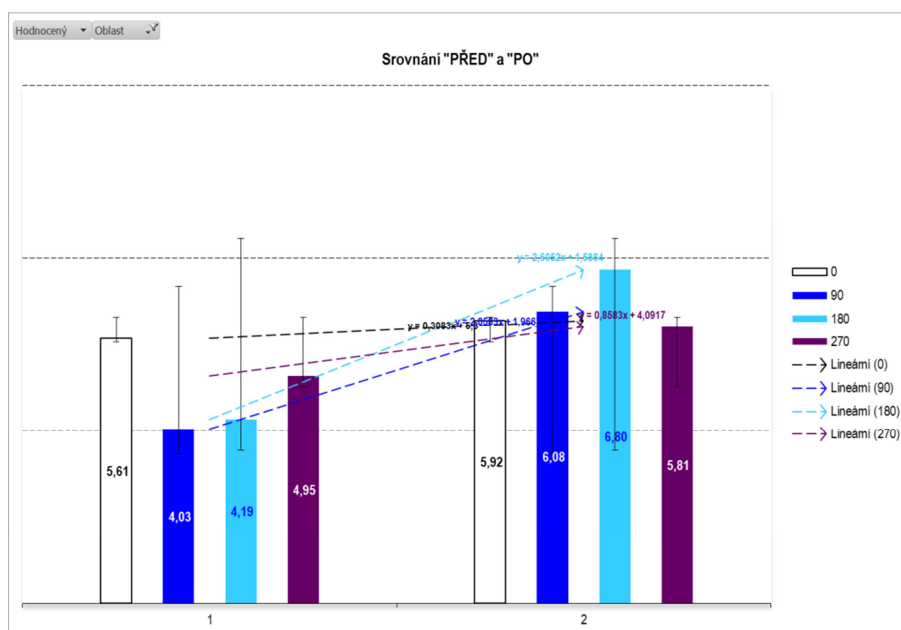
Petr učinil zřejmě nejmarkantnější progres. Jeho spolužáci jsou nadšeni z toho, jak se rozmluvil a Petr objevuje význam některých komunikačních technik. To je vidět na velmi strmé tendenci, kdy násobek lineární funkce u proměnné x vystoupal dokonce až nad hodnotu 3. Petr jako člověk s velmi výrazným logickým uvažováním si některé situace sám trénuje v duchu a pak mu naskakují automaticky. Třídní učitelka vnímá rovněž velký posun a i v jejím podání se dostává hodnocení komunikačních dovedností na hranici oblasti, která už nevyžaduje výraznou pozornost.

Zajímavé, i když k Petrově typologii patrně logické, je jeho subjektivní regresivní vnímání. Petr touží po dokonalosti a tréninky komunikačních dovedností mu více ukazují nový skrytý potenciál, který prý předtím neviděl. On sám to nazval, že se „nevědomé neznalosti přesouvá do vědomé nedokonalosti“ a to je prý důvod, proč je na sebe ve druhé vlně daleko přísnější, než byl předtím. Petra mimochodem nejvíce zaujala reakce na neadekvátní kritiku, kterou procvičuje údajně prý doma.

5.2.1.3 Dopad první tréninkové řady na sociální a personální kompetence

Další oblastí, na kterou cílil tréninkový program, jsou projevy chování a jednání, které spadají do oblasti **sociálních a personálních kompetencí**. Stejně jako u komunikačních kompetencí nejdříve okomentujeme změny v rámci celého sledovaného vzorku a následně se pokusíme interpretovat individuální výsledky našich čtyř studentů, kteří absolvovali první tréninkovou řadu.

Graf 11: Porovnání výsledků 360° zpětné vazby před začátkem tréninkového programu s hodnocením po skončení první tréninkové řady - pohled na sociální a personální kompetence



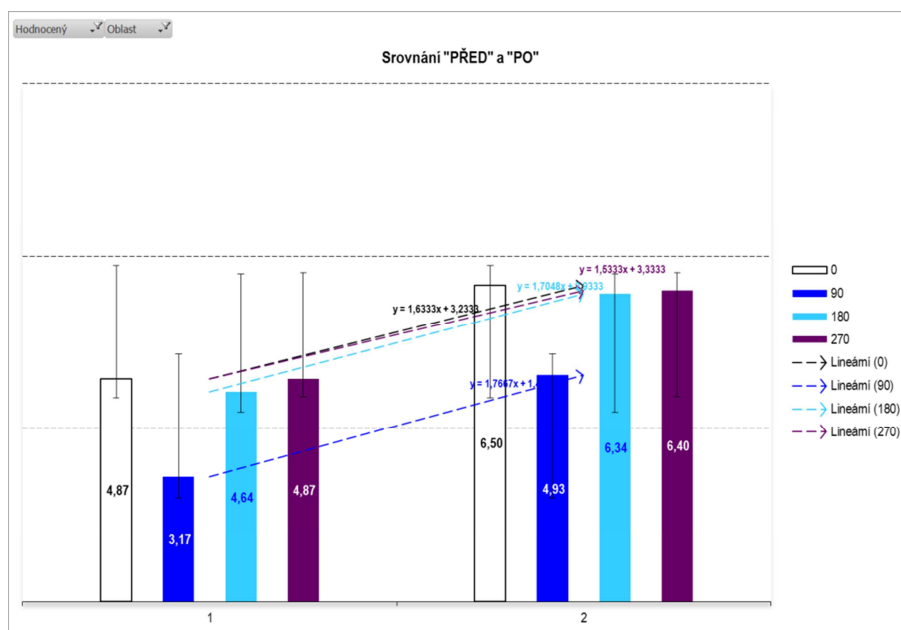
Zdroj: Autor

Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

Autor koncipoval svůj rozvojový program zejména na kompenzaci sociální dyslexie, kterou AS provází. Očekával proto, že nejvýraznější (pozitivní) změny zaznamenají právě ty oblasti každodenního chování, které vyžadují nějakou **sociální interakci**. Naštěstí se toto jeho očekávání v této oblasti naplnilo, jak ukazuje tento graf. Nejprogresivněji stoupá hodnocení spolužáků, naopak nejmírněji sebereflexe - tu nejvíce ovlivňuje sebehodnocení Karla a Petra, které budeme komentovat v dalších výstupech. U progresivních změn (třídní učitel a spolužáci) můžeme zaznamenat velmi značný rozptyl v hodnocení, který je dán nejen širokou platformou dotazů ve 360° zpětné vazbě, ale i značnými počátečními rozdíly u jednotlivých studentů ve sledovaném vzorku.

Graf 12: Sociální a personální kompetence - Lukáš



Zdroj: Autor

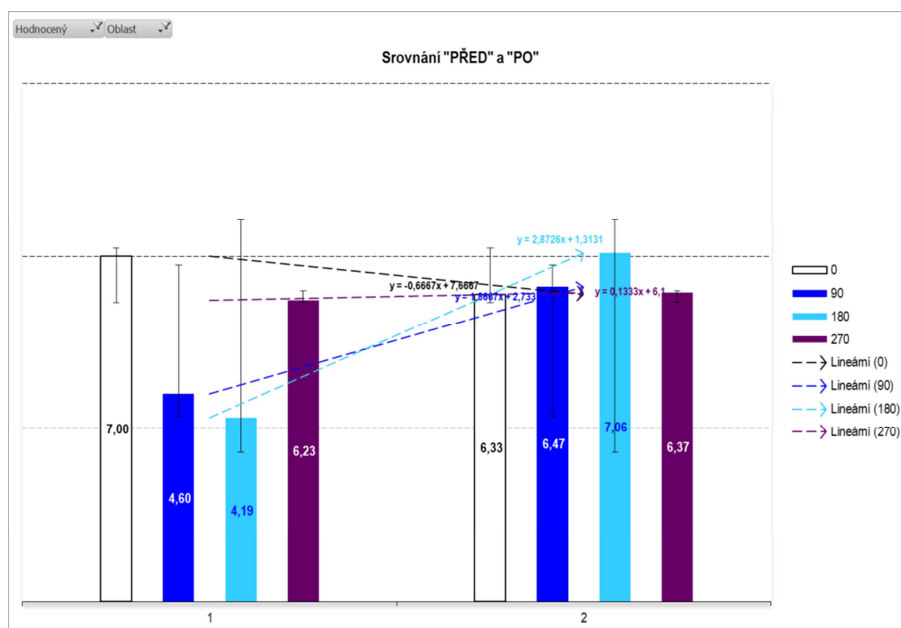
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

V případě Lukáše vidíme rovnoměrný progres ve všech hladinách 360° zpětné vazby. Ten zároveň vysvětluje i poměrně výrazný rozptyl známek ve všech stupních hodnocení.

Tréninkový program na něj působí oběma svými složkami. Pomocí ACBA inhibujeme funkčnost některých jeho problémových projevů chování, což se významnou měrou projevuje ve snížení jejich četnosti - to potvrzuje jak třídní učitelka, tak i spolužáci. Tento dopad právě nejvíce reflektují ty projevy chování, které tvoří sociální a personální kompetence. U Lukáše je zajímavý i ten fakt, že tento posun je reflektován i v kompetencích k učení a řešení problémů. Zvědavé čtenáře odkazujeme na viz [PŘÍLOHA L. 3](#) a [PŘÍLOHA L. 4](#), kde jsou vidět detaily. Zároveň je Lukáš poměrně úspěšný v nácviu nejrůznějších sociálních dovedností v "hájeném prostředí" a postupně jej seznamujeme, navzdory jeho funkčnosti AS, i s některými kognitivními technikami (jako je např. zastavení myšlenek přes kartičku nebo kognitivní restrukturalizace), které působí na změnu jeho myšlení. I ty významnou měrou ovlivňují výsledky 360° zpětné vazby.

Graf 13: Sociální a personální kompetence - Karel



Zdroj: Autor

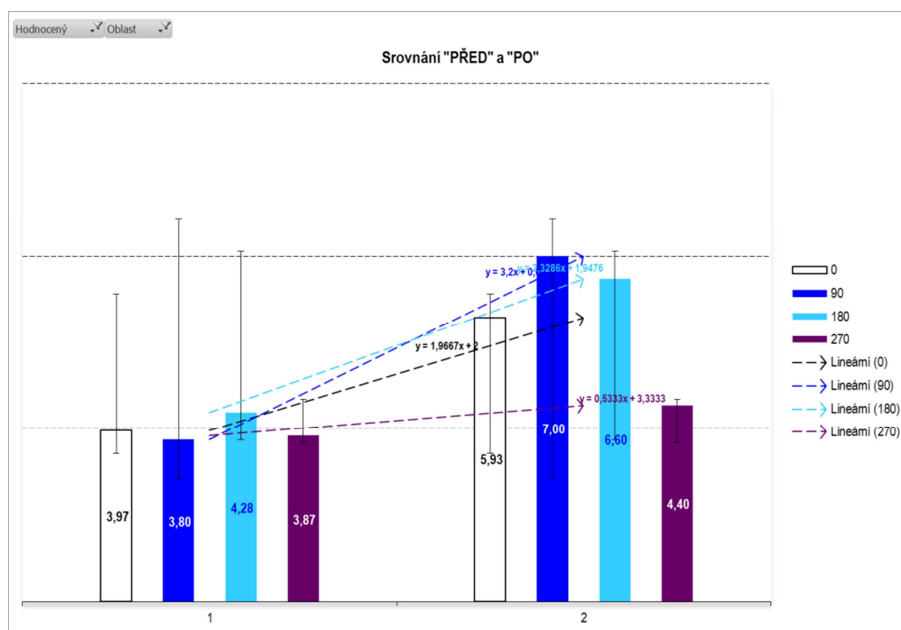
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

U Karla, stejně jako u Petra a i stejně jako i v jiných kompetencích, je patrná regrese v jeho sebehodnocení, kterou zdůvodňuje tím, že v první vlně na sebe nebyl tolik přísný, jelikož si některé věci prostě neuvědomoval. Oči mu otevřely až některé modelové situace v naší tréninkové řadě a jemu se stále zdá, že navzdory tomu, že se mu v komunikaci s okolím vede lépe, ještě některé techniky neovládá tak, jak by si on sám představoval.

Na druhé straně registrujeme významný progres v hodnocení třídní učitelky a jeho spolužáků (u spolužáků se koeficient rovnice lineární funkce blíží hodnotě 3, což už je velmi znatelný posun a konečný výsledek jej dokonce katapultuje do zelené oblasti). Zajímavé na této skutečnosti je fakt, jak se naprosto radikálně sevřely nůžky, které ukazovaly na výrazný nesoulad v první vlně v sebehodnocení a pohledu druhých stran v případě projevů chování spadajícího do oblasti sociálních a personálních kompetencí, kdy po skončení této řady je absolutní rozdíl výrazně menší a dokonce okolí Karla posuzuje lépe než on sám sebe.

Graf 14: Sociální a personální kompetence - Vašek



Zdroj: Autor

Poznámka:

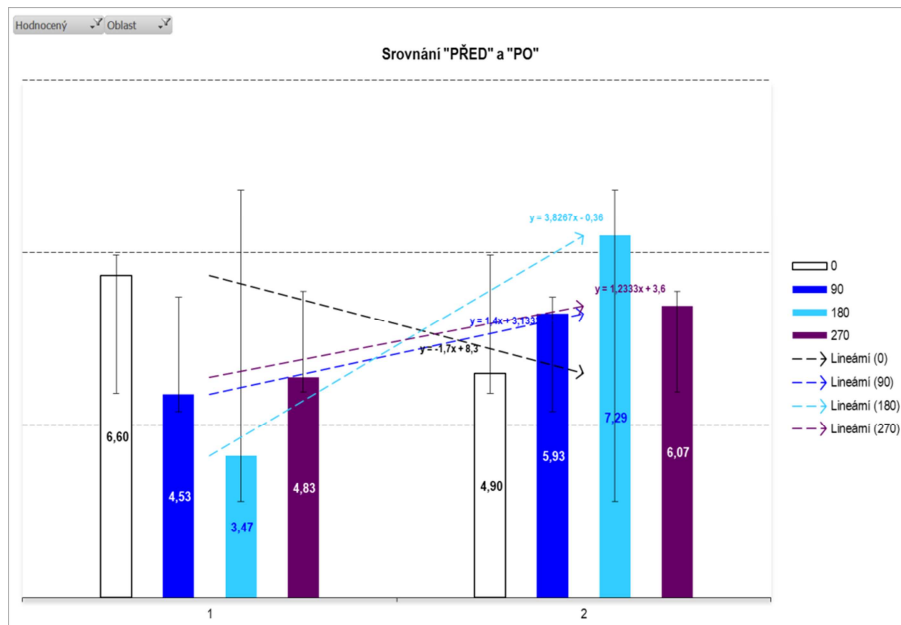
legenda stejná jako v grafu 5.

V případě Vaška zaznamenáváme ještě větší progresi, zejména ve vnímání jeho třídní učitelky - podobně, jak tomu bylo i v případě komunikačních kompetencí. Někteří spolužáci si dokonce myslí, že Vašek už není tak "divný", jak tomu bylo dříve, což se projevuje zejména v lepším porozumění v situacích, které dříve končily naprosto katastrofálně. Vašek si navykl snižovat svou nejistotu vhodnými otázkami a okolí si naopak navyklo blíže specifikovat časové rámce některých událostí a pochopilo, že pro Vaška je velmi důležité, když cítí nějakou "jistotu" v tom, co bude dále a když je o případných změnách zpravován dříve.

Vašek neustále svými poznámkami v organizéru, který neustále nosí s sebou, udivuje a i toto pomáhá k lepšímu porozumění. Okolí, zejména pak jeho spolužáci, více rozumí tomu, proč jsou některé slovní obraty a dvojsmysly pro něj tak obtížné na pochopení a zajímavé na tom je i fakt, že někteří spolužáci začínají od Vaška přebírat některé formy symbolického vyjadřování. Není tedy divu, že Vaška tak výrazně zaujalo kognitivní mapování. Vašek je naprostý mistr ve strukturalizaci nejdůležitějších faktů na omezený prostor, což je mimochodem součástí našich tréninků, a začíná napodobovat i myšlenkové mapy. Koupil si teď knížku od Tonyho Buzana a přemýšlí, zda by šlo myšlenkové mapy vytvářet i elektronicky. Vaška

rozhodně budeme nadále využívat při tvorbě "skupinových taháků", při kterých "on-the-job" rozvíjíme i jeho komunikační a sociální dovednosti.

Graf 15: Sociální a personální kompetence - Petr



Zdroj: Autor

Poznámka:

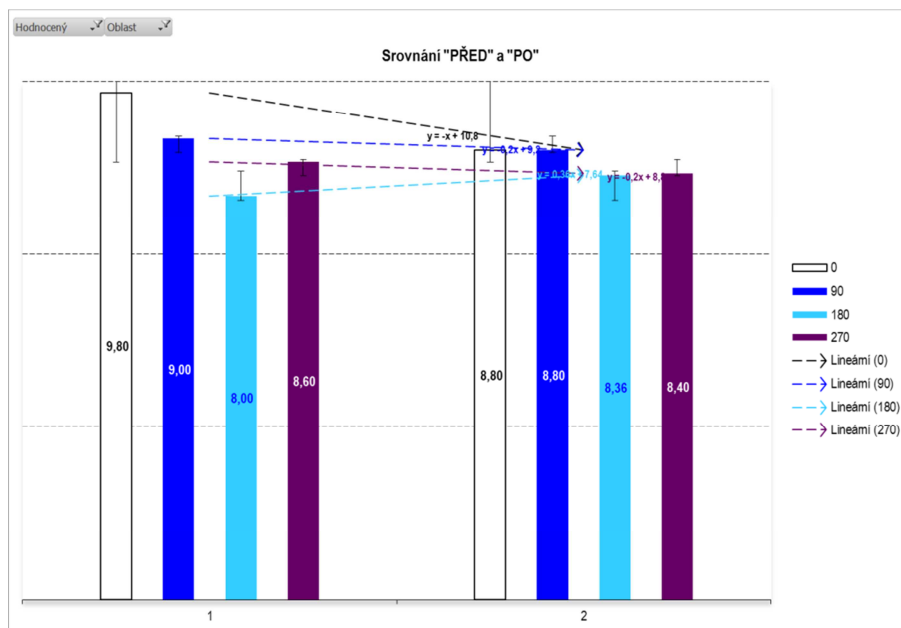
legenda stejná jako v grafu 5.

V případě Petra a jeho sociálních a personálních kompetencí je asi nejviditelněji znát přínos našeho tréninkového programu (vlastně skoro stejně, jako tomu bylo u komunikačních kompetencí). Velmi strmá progresse v hodnocení spolužáků, která ho ve váženém průměru vynáší až do zelené oblasti, potvrzuje, jak Petr pod vlivem nových prožitků a trpělivým přístupem viditelně mění své chování a svou sociální dyslexii kompenzuje imitačními nástroji a rozumovou analýzou. V pohledu spolužáků se dostává o dvě hladiny nahoru, což potvrzuje i výrazný rozptyl v hodnocení jednotlivců, který sahá rovněž přes dvě hladiny.

Progres je viditelný i u hodnocení třídní učitelky a jeho rodičů. Třídní učitelka velmi pozitivně hodnotí fakt, že se Petr rozmluvil a že je schopný se v případě, kdy mu není něco jasné, znovu zeptat. To je patrné prý i v jiných hodinách než jen u ní. Rodiče zas kvitují jeho rozhodnutí chodit do tanečních - tím je velmi překvapil. Petr pečlivě doma s maminkou trénuje některé taneční kroky a i přes jeho značnou motorickou neobratnost je schopen si je pak zafixovat, třebaže k tomu věnuje rozhodně více úsilí a energie než jeho vrstevníci.

I v oblasti sociálních a personálních kompetencí zaznamenáváme u Petra regresi v jeho sebereflexi danou tím, že Petr je na sebe velmi náročný. Pozitivně vnímáme, že si tuto náročnost je schopen sám pro sebe i pro ostatní racionálně zdůvodnit. Petrova "vyzrálost" v tomto ohledu je patrná z projevů chování a jednání, které reprezentují **kompetence k učení** (viz [GRAF 16](#)).

Graf 16: Kompetence k učení - Petr



Zdroj: Autor

Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

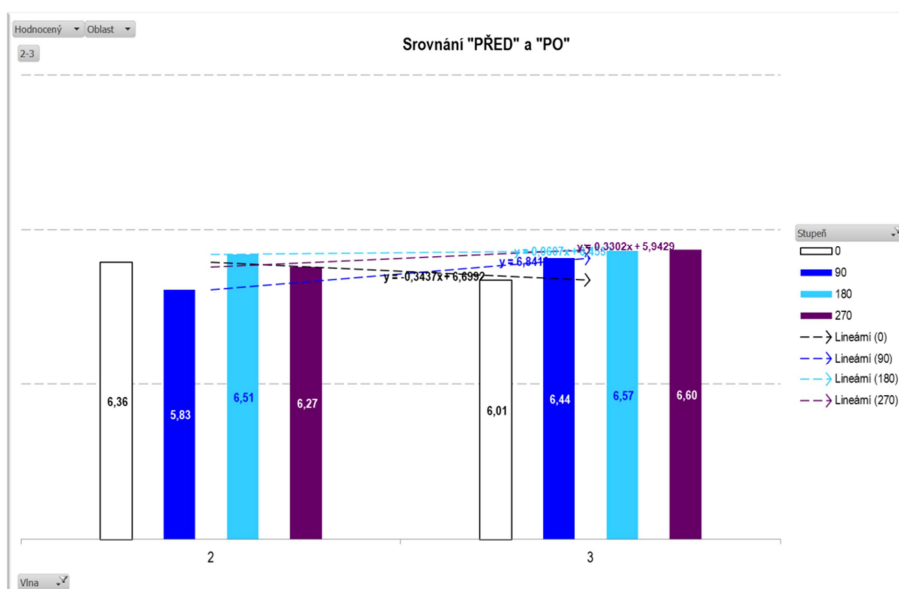
Zde čtenáře patrně zaujmou srovnatelné výsledky na začátku a na konci tréninkové řady. Petr schopností pracovat efektivně se zdroji a logickým uvažováním disponoval již dříve. Jen ne vždy byl schopen své myšlenky efektivně "prodat". Toto omezení platí nadále, i když díky zlepšení ve výše uvedených dvou kompetencích je možné jej účinně kompenzovat.

5.2.2 Interpretace efektivity druhé tréninkové řady prostřednictvím výsledků 360° zpětné vazby

Následující část je věnována rozšířenému průzkumu, který je zaměřen na porovnání klíčových kompetencí mezi první a druhou tréninkovou řadou. Stejně jako v článku [5.2.1](#) budeme i zde postupovat tak, že se nejdříve podíváme na celkové výsledky a poté si je rozčleníme na jednotlivé kompetence, na které se druhá tréninková řada zaměřovala. Nakonec okomentujeme individuální výsledky čtyř studentů, kteří druhou tréninkovou řadu absolvovali. Interpretace vycházejí z doplňujících komentářů ve 360° zpětné vazby a z následné reflexe sledovaného studenta s AS a jeho třídního učitele. Po skončení druhé tréninkové řady budou porovnávány výsledky ve všech třech vlnách a interpretovat budeme na základě kvantitativních výsledků a reflexí účastníků hodnocení jak celkový progres, tak se budeme i zdůvodňovat, proč se např. mezi posledními dvěma vlnami výsledky výrazně nezměnily resp. u jakého subjektu hodnocení, popř. proč někteří studenti ve své sebereflexi zaznamenávají regresi (což je mimochodem velmi typické pro jedince s AS).

5.2.2.1 Celkový pohled na všech šest klíčových kompetencí po skončení druhé tréninkové řady

Graf 17: Porovnání výsledků 360° zpětné vazby mezi první a druhou tréninkovou řadou - pohled na všech šest klíčových kompetencí gymnázia



Zdroj: Autor

Poznámka:

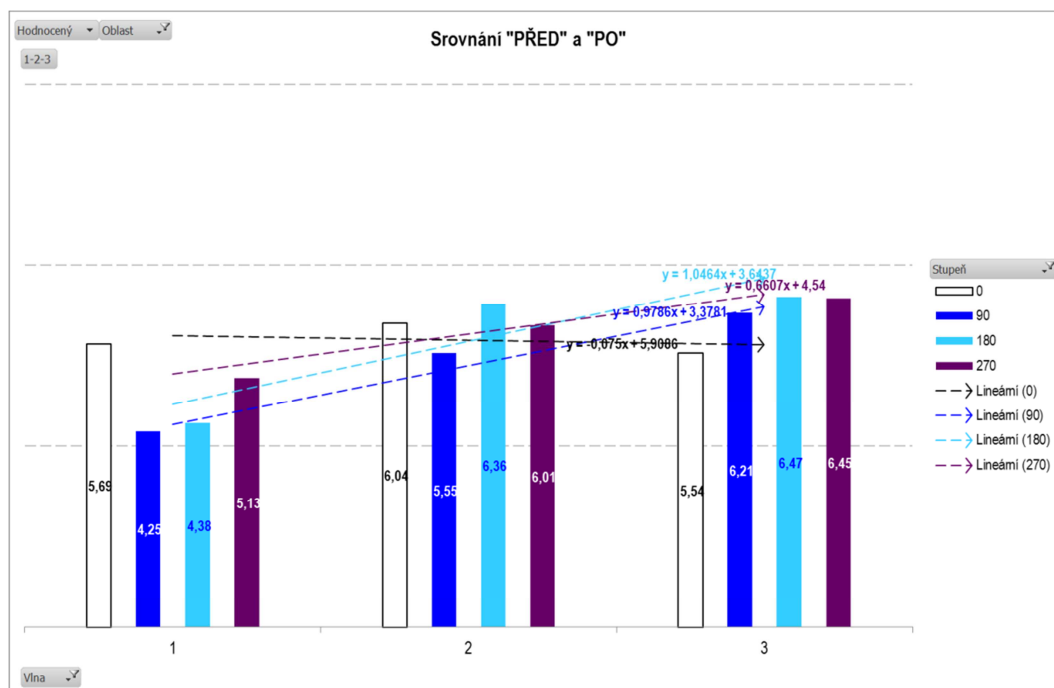
legenda stejná jako v grafu 5.

Podíváme-li se na celkové výsledky mezi první a druhou řadou, můžeme konstatovat relativně příznivý trend, kdy lehce stoupá hodnocení spolužáků a výrazněji se zlepšuje hodnocení třídního učitele. Vážený průměr však zůstává nadále v intervalu 4 - 7, což odpovídá naší "žluté" oblasti, kdy jsou patrná zřejmá omezení vyplývající ze symptomatologie AS. Pouze u Karla a Vaška si můžeme všimnout dosažení hladiny, kterou můžeme považovat už za přijatelnou. Ovšem u obou hochů se tak děje pouze u jednoho stupně 360° zpětné vazby. Zájemce o detailní srovnání podle jednotlivých kompetencí odkazujeme na viz [PŘÍLOHA L](#).

5.2.2.2 Dopad druhé tréninkové řady na námi vybrané kompetence

Stejně jako v předcházejícím oddílu máme nyní prostor se více zaměřit na ty kompetence, na které byly obě řady orientovány prioritně, a to (1) **komunikační kompetence** a (2) **sociální a personální kompetence**. Postupovat budeme stejně - nejdříve zobrazíme výsledky celé tréninkové skupiny a poté si zvýrazníme rozdíly u jednotlivých studentů. Opět budeme porovnávat nejen rozdíly vnímání jednotlivých stupňů 360° zpětné vazby (tj. student, jeho třídní učitel, jeho spolužáci a jeho rodiče), ale okomentujeme si i významnější rozdíly mezi sebehodnocením a ostatními pohledy.

Graf 18: Porovnání výsledků 360° zpětné vazby mezi první a druhou tréninkovou řadou - pohled na (1) komunikační a (2) sociální a personální kompetence



Zdroj: Autor

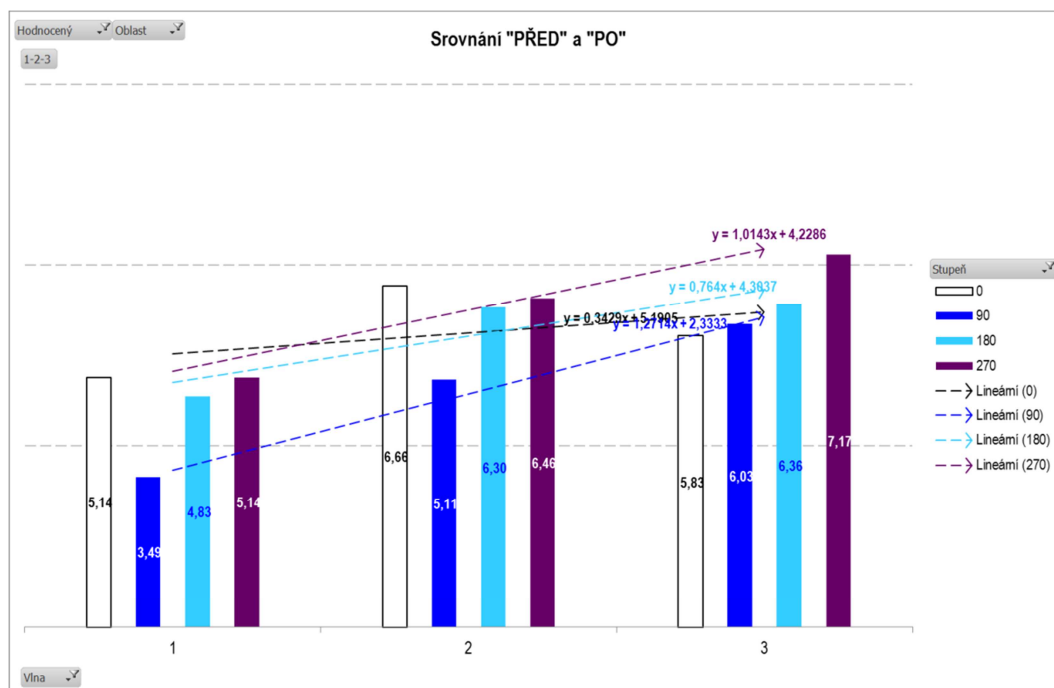
Poznámka:
legenda stejná jako v grafu 5.

[GRAF 18](#) a následující grafy znázorňují posun v **hodnocení kompetencí za dva školní roky**. První vlna reprezentuje výsledky před začátkem práce s čtyřčlennou skupinou studentů s AS, druhá vlna pak hodnocení s odstupem šesti týdnů po skončení první tréninkové řady (opět čtyřčlenná skupina) a konečně poslední třetí vlna pak ukazuje konečný stav těchto dvou sledovaných kompetencí zhruba jeden měsíc po ukončení druhé (a zatím poslední) tréninkové řady.

Všimnout se můžeme zejména **progrese v hodnocení třídních učitelů**, která je patrná i mezi druhou a třetí vlnou a zcela určitě nás musí zaujmout nejstrmější lineární progrese v případě hodnocení spolužáků, kterou ovlivňuje zejména rozdíl mezi první a druhou vlnou, nicméně i ve třetí vlně se nejedná jen o udržení stavu, ale o sice drobné, nicméně přesto patrné zlepšení. Právě tyto dvě cílové skupiny hodnotitelů jsou nejlepším indikátorem toho, zda byl, či nebyl rozvojový program efektivní z pohledu zaměření na cíle. Zajímavá je i **regrese u sebehodnocení**, kterou jsme komentovali již dříve, a která velmi dobře vystihuje náročnost na sebe sama u dospívajících s diagnózou AS. Sklon vidět výsledky spíše pesimisticky a uvědomování si svých limitů v sociální interakci je častým projevem vysoce funkčních forem AS. I zde se významnou měrou "podepisuje" rozumová analýza, která dokáže lidem s AS kompenzovat své deficity v sociální interakci s okolím.

Nyní detailněji vyhodnotíme výsledky jednotlivých studentů a stejně jako u první tréninkové řady se je pokusíme interpretovat nejen z pohledu dopadu tréninkového programu na komunikační a sociální dovednosti, ale okomentujeme je i v kontextu typologie a funkčnosti AS.

Graf 19: Komunikační a sociální a personální kompetence po skončení druhé tréninkové řady - Lukáš



Zdroj: Autor

Poznámka:

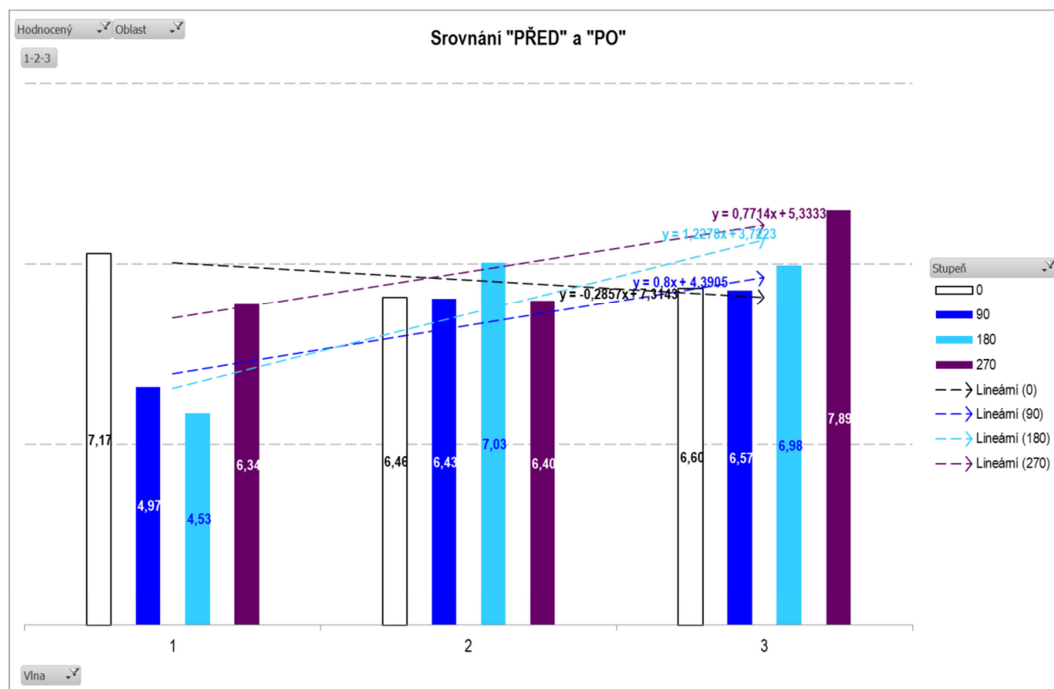
legenda stejná jako v grafu 5.

Lukáš jako jediný z naší skupiny "trpí" středně funkčním AS, který se daleko více než více funkční varianty PAS projevuje rušivými incidenty ve třídě. Těch ovšem díky nácviku a průběžnému procvičování ubývá. Lukášovi velmi prospívají techniky ryzí ABA, které mu umožňují snižovat tenzi, jež by se jinak projevovала značnou intenzitou stereotypních pohybu a ulpívavých dotazů, které zejména spolužáky iritují. Zajímavostí je, že navzdory Lukášově diagnóze u něj relativně úspěšně fungují i kognitivní techniky, zejména pak přerámování myšlenek. Drobné incidenty učitelé ve třídě řeší tak, že Lukáš pracuje sám v kabinetě. Na individuální terapii je vždy čas až v naprostém klidu - v "hájeném prostředí" nácvik a fixace nových návyků probíhá úspěšněji.

Významný posun v úrovni jeho sociálních a komunikačních dovedností registruje třídní učitelka - její zpětná vazba stoupá nejstrměji a pozitivní zpráva o rozdílu se vyskytuje i mezi druhou a třetí vlnou. Hodnocení spolužáků se drží zhruba stejně jako ve druhé vlně. Ovšem co je překvapující, je zpřísnění Lukášova sebehodnocení. Hodnocení rodičů možná působí přeceňujícím dojmem, na druhé straně je fakt, že zejména v domácím prostředí výrazně ubylo incidentů v důsledku tenze a nejis-

toty. Snad možná proto Lukášovy rodiče vidí jeho další působení ve škole optimisticky.

Graf 20: Komunikační a sociální a personální kompetence po skončení druhé tréninkové řady - Karel



Zdroj: Autor

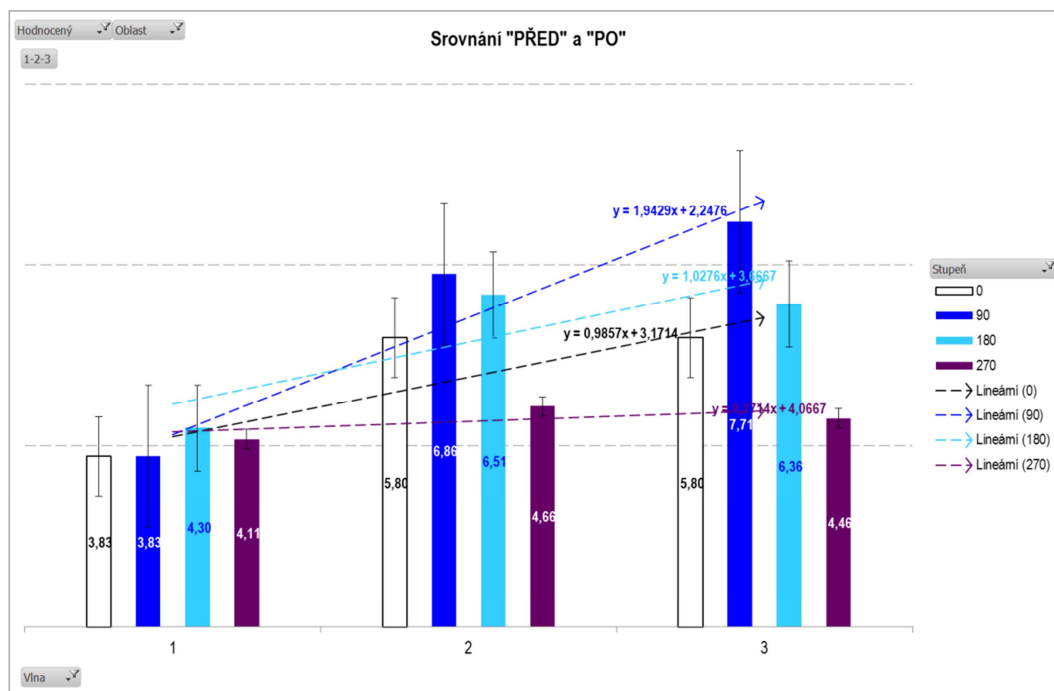
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

V případě Karla nevidíme výraznější posun mezi druhou a třetí vlnou, tedy nepočítáme-li výrazně pozitivní hodnocení jeho rodičů po skončení třetí vlny. Vysvětlujeme to typologií AS. Karel jako jediný z našeho vzorku disponuje velmi dobrou verbální složkou a na rozdíl od zbylých čtyř studentů nepatří mezi jeho nadprůměrné schopnosti logické a matematické vyjadřování. Snad právě proto u něj druhá tréninková řada nemění tolik jeho dosavadní návyky a stereotypy. Hodnocení jeho spolužáků je těsně pod pomyslnou hranicí přijatelného stavu. Karel velmi obdivuje účinnost některých komunikačních technik, a tak se mu občas stane, že výsledek ve vztahu k ostatním spolužákům není takový, jak by si představoval. Co ovšem vnímáme jako pozitivní dopad, je u Karla úbytek tenze a nejistoty v sociálních vazbách, což má velmi příznivý vliv na to, že výrazně ubylo jeho smýšlenin, za které ho třída velmi kritizovala. Karel sice občas ubíhá do světa své fantazie, ale zároveň se dokáže kontrolovat, aby se zbytečně nemusel dělat lepším nebo zajímavějším. Velmi mu pomáhají kognitivní techniky, zejména pak kognitivní

restrukturizace a mentální techniky na zastavení negativních myšlenek. Karel si to uvědomuje a snad i proto můžeme registrovat lehké zlepšení v jeho sebehodnocení komunikačních a sociálních dovedností.

Graf 21: Komunikační a sociální a personální kompetence po skončení druhé tréninkové řady - Vašek



Zdroj: Autor

Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5

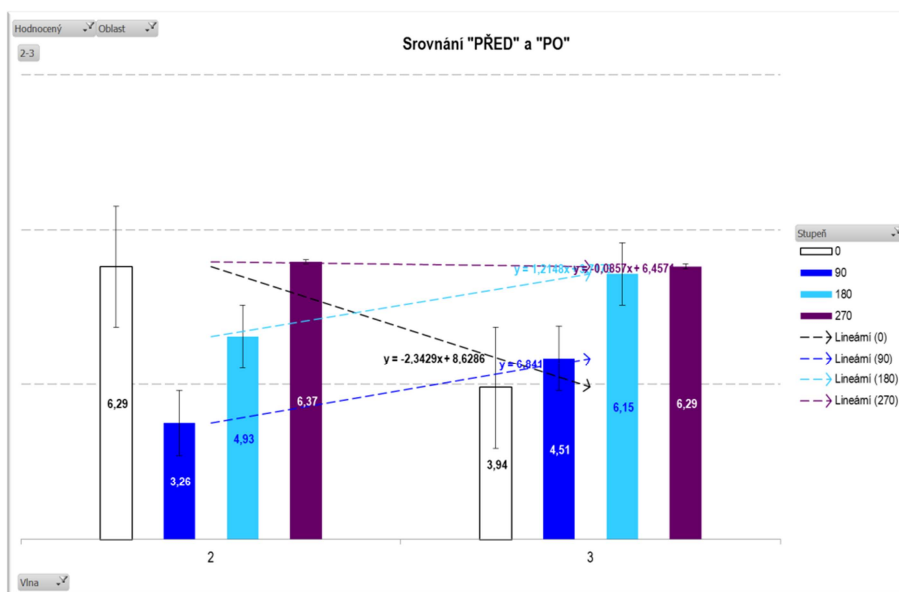
Vašek velmi dobře reaguje na podněty, které mu tréninkový program přináší. Je velkým iniciátorem reflexí a dokáže strukturovat příspěvky své i ostatních spolužáků v zcela originálních "skupinových tahácích", které jsou postaveny na symbolickém vyjadřování. To velmi hodnotí jak třídní učitel, tak i spolužáci, kterým už tak nevádí Vaškovy velmi specifické otázky. Vašek se více ptá a okolí respektuje, že je pro něj velmi důležitá předvídatelnost. Velmi zajímavým zjištěním bylo, že v jeho třídě se už tolik nepoužívají neurčitá slova typu „nevím“, „možná“ a „asi“, na která Vašek dříve reagoval velmi podrážděně. Pomáhají tomu užitečné otázky, které Vašek pokládá a na které ostatní reagují vyjádřením (ne)jistoty na škále, což je pro jedince s AS velmi srozumitelný způsob.

Petr už je na vysoké škole, studuje matematický obor v Praze a druhou řadu již neabsolvoval. Nicméně je s naší tréninkovou skupinou v kontaktu a velmi si pochvaluje organizaci studentského života a určitou svobodu v tom, že v případě jaké-

koli nepohody se může beze slov vzdát a nemusí nic vysvětlovat. Původně uvažoval o kolejném životě, ale zatím ho velmi omezuje nesamostatnost a neschopnost se o sebe postarat. Proto do školy dojíždí třikrát týdně a zbylé dva dny studuje z domova. Na jeden seminář se s dovolením asistenta připojuje přes webkameru. Uvažuje o tom, že se bude účastnit speciálního terapeutického programu, který v Praze zajišťuje APLA³.

Posledním sledovaným studentem je Matěj, který loni nastoupil do prvního ročníku a jehož rodiče vyjádřili velký zájem o jeho zařazení do našeho tréninkového programu. S Matějem jsme pracovali individuálně a částečně docházel na druhou tréninkovou řadu.

Graf 22: Komunikační a sociální a personální kompetence po skončení druhé tréninkové řady - Matěj



Zdroj: Autor

Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5

Matěj v mnohém připomíná výše zmiňovaného Petra. Na jedné straně si u něj můžeme všimnout velmi zřetelné sociální naivity, která se projevuje v jeho velmi pozitivním sebehodnocení na začátku, které pak pod tlakem reality naprosto radikálně přehodnocuje. Jeho regrese je ovšem daleko znatelnější, než byla před rokem u Petra (srov. [GRAF 10](#) a [GRAF 15](#)). Na druhé straně je patrná velmi znatelná progresse z původní skepse třídní učitelky do "naděje, byť stále s nejistotou". Stejně významný je i posun v hodnocení jeho spolužáků.

Na Matěje významně zabírá ryzí ABA, díky EDM³¹ se nám podařilo identifikovat unikátní spouštěče a zpevňovače jeho některých incidentů ve škole. Matěj se naučil díky kognitivní restrukturalizaci kontrolovat své emoce a po skončení druhé tréninkové řady už dokáže reagovat na emoční nepohodu tak, že se bez vysvětlování vzdálí. Zároveň kontroluje některá svá kognitivní schémata pomocí restrukturalizace. Velkým posunem byla jeho reakce na jednoho spolužáka, který si o přestávce sedl na jeho židli, kdy na tuto situaci zareagoval "ponovu" žádostí: „*Promiň, mně velmi vadí, že tu teď sedíš. Můžeš si sednout jinam?*“ Reakce jeho spolužáka, kterého ještě před půlrokem bavilo si z něj "utahovat", byla překvapující - beze slov vstal a vzdálil se.

5.3 Diskuse, důsledky a doporučení pro praxi a případný další výzkum

V tomto článku shrneme výsledky našeho průzkumu a budeme je interpretovat ve vztahu k úkolům naší práce, k použitým teoriím a stanoveným průzkumným otázkám, ze kterých jsme definovali naši průzkumnou hypotézu. Zároveň se pokusíme navrhnout další směry výzkumu v oblasti speciálních rozvojových programů pro dospívající s AS a možnosti, jak zvyšovat efektivitu těchto tréninkových aktivit ve vztahu ke klíčovým kompetencím, které vycházejí z oblastí, v nichž lidé s AS významněji zaostávají.

5.3.1 Závěry vyplývající z předložených výsledků šetřeného vzorku

Dosažené výsledky nás opravňují dojít k závěru, že se nám nepodařilo ani v jednom případě vyvrátit stanovenou hypotézu, kterou jsme si položili před spuštěním námi vyvinutého tréninkového programu. Tehdy jsme učinili podmíněně formulované tvrzení o tom, že důsledné využívání ACBA v celostních rozvojových programech respektujících základní principy Kaizen má jednoznačný pozitivní dopad na zlepšování dvou klíčových kompetencí - (1) komunikačních a zejména pak (2) sociálních a personálních, ve kterých studenti středních i základních škol s PAS významně zaostávají za jejich ostatními spolužáky, přičemž jako nezávislé proměnné jsme volili typologie AS $a_1; a_2; \dots a_n$, počty kognitivně-behaviorálních technik v rámci ACBA aplikované do rozvojového programu $b_1; b_2; \dots b_n$, aplikace NLP $c_1; c_2; \dots c$, princip postupné expozice a kontinuity d . Závislými proměnnými jsou pak score v hodnocení klíčových kompetencí resp. hodnocení jednotlivých projevů

chování navázaných na kompetenční model gymnázia pomocí 4 subjektů (sebehodnocení, třídní učitel, spolužáci, rodiče) $y_1; y_2; \dots y_n$.

Nepodařilo se nám určit konkrétní vztah jako $y = f(x)$, nicméně patrně bylo možné sledovat určitou korelaci $y = f(a, b, c, d)$, která se dostává nad hodnotu 0,7, což lze považovat za **důkaz vztahu** mezi score v jednotlivých námi sledovaných klíčových kompetencích a mezi množstvím kognitivně-behaviorálních technik v rámci ACBA aplikované do rozvojového programu $b_1; b_2; \dots b_n$, aplikace NLP $c_1; c_2; \dots c$, princip postupné expozice a kontinuity d . Použili jsme **Pearsonův korelační koeficient**, který sleduje míru linearitu našeho vztahu mezi našimi čtyřmi nezávislými proměnnými a score ve sledovaných klíčových kompetencích, tedy jak těsně se výsledné hodnoty tohoto score přibližují k přímce.⁵⁹

Korelaci jsme porovnávali i v dosažených score jednotlivých otázek u všech sledovaných pěti studentů a záměrně jsme se zaměřili na výsledky hodnocení třídního učitele a spolužáků (stupně 90 a 180 naší 360° stupňové vazby). Nejlépe dopadly logicky výsledky ve druhé vlně (po skončení první tréninkové řady) - zde se dostáváme až na hodnotu 0,881, což lze považovat za celkem spolehlivý důkaz vztahu. Nicméně i v případě třetí vlny dosahujeme slušné potvrzení závislosti - hodnota korelačního koeficientu se dostává na hodnotu 0,857.

⁵⁹ Hodnoty $r = \pm 1$ nabývá tehdy, když veličiny jsou absolutně závislé, tj. sestrojíme-li bodový graf dvojice zkoumaných veličin, všechny body leží na přímce. Pokud $r = 0$ resp. nabývá hodnoty blízké nule, jsou veličiny nezávislé. Kladné hodnoty korelačního koeficientu znamenají **pozitivní závislost**, obě veličiny zároveň rostou nebo klesají. Záporné hodnoty korelačního koeficientu znamenají **negativní závislost** - jedna veličina roste, zatímco druhá klesá.

Míru závislosti podle absolutní hodnoty **Pearsonova korelačního koeficientu** obvykle interpretujeme následovně:

<0,1;0,3)	... korelace slabá
<0,4;0,6)	... korelace střední
<0,7;0,9)	... korelace silná
<0,9;1,0)	... korelace velmi silná.

Tabulka 10: Korelační koeficienty z jednotlivých otázek ve 360° zpětné vazbě pro druhou a třetí vlnu hodnocení - vybrané otázky vztahující se k námi vybraným klíčovým kompetencím

#	180 /spolužáci/			Correl	3. vlna		Correl	2. vlna		Correl
	Vlna 1	Vlna 2	Vlna 3		90	180		90	180	
1	4,577	6,229	6,097	0,623	5,750	6,097	0,857	5,200	6,229	0,881
2	5,808	6,114	5,968		5,750	5,968		5,400	6,114	
3	3,385	6,143	5,839		5,500	5,839		5,000	6,143	
4	6,038	5,829	6,226		5,500	6,226		5,200	5,829	
5	8,038	8,086	8,097		8,000	8,097		7,600	8,086	
6	4,154	6,886	6,677		6,000	6,677		5,400	6,886	
7	4,385	6,657	6,484		6,250	6,484		5,000	6,657	
8	5,615	7,371	7,645		6,250	7,645		5,800	7,371	
9	4,269	6,143	6,097		6,750	6,097		5,600	6,143	
10	5,385	7,371	7,645		8,000	7,645		7,000	7,371	
11	6,654	6,686	6,871		6,250	6,871		5,600	6,686	
12	5,962	5,629	5,516		6,250	5,516		5,600	5,629	
13	3,731	5,486	5,968		5,500	5,968		4,400	5,486	
14	6,769	7,686	7,258		8,000	7,258		7,400	7,686	
15	5,385	6,429	6,032		6,500	6,032		6,000	6,429	
16	6,962	6,771	6,548		7,500	6,548		6,800	6,771	
17	5,269	5,400	5,226		5,500	5,226		5,200	5,400	
18	6,115	8,371	8,226		8,750	8,226		8,000	8,371	
19	6,038	7,914	7,742		9,000	7,742		7,800	7,914	
20	4,385	6,000	6,226		5,500	6,226		5,000	6,000	
21	3,154	5,200	5,839		5,250	5,839		4,800	5,200	
22	3,923	7,029	7,000		6,250	7,000		5,600	7,029	
23	4,577	6,800	6,710		6,000	6,710		5,400	6,800	
24	3,885	7,314	6,806		7,500	6,806		6,600	7,314	
25	5,115	5,914	5,968		6,000	5,968		5,400	5,914	
26	5,577	7,886	8,097		7,750	8,097		6,600	7,886	
27	6,731	8,029	7,742		8,500	7,742		8,000	8,029	
28	6,231	7,486	7,581		7,250	7,581		6,800	7,486	
29	8,192	8,229	8,323		8,750	8,323		8,000	8,229	
30	4,962	5,257	5,581		5,000	5,581		4,800	5,257	
31	4,923	4,743	5,613		4,250	5,613		4,000	4,743	
32	3,538	4,914	5,226		5,000	5,226		4,600	4,914	
33	6,692	5,829	6,258		6,500	6,258		6,000	5,829	
34	3,615	5,400	5,290		4,750	5,290		4,400	5,400	
35	4,846	6,629	6,742		6,000	6,742		5,400	6,629	
36	5,077	8,000	7,968		8,500	7,968		7,400	8,000	
37	2,962	5,771	6,258		5,750	6,258		5,200	5,771	
38	5,500	7,114	6,774		6,500	6,774		5,800	7,114	
39	4,308	5,314	6,226		5,000	6,226		4,400	5,314	
40	4,731	7,514	7,226		6,750	7,226		6,000	7,514	
41	6,423	7,400	7,226		7,250	7,226		6,600	7,400	
42	3,500	6,257	6,161		5,750	6,161		5,200	6,257	
43	6,615	6,286	6,419		6,750	6,419		5,800	6,286	
44	5,000	5,886	5,742		5,500	5,742		5,000	5,886	
45	4,231	5,571	5,968		5,750	5,968		5,200	5,571	
46	6,154	7,629	7,516		6,750	7,516		6,000	7,629	
47	6,000	6,886	6,742		7,250	6,742		6,600	6,886	
48	4,923	5,971	6,097		6,000	6,097		5,400	5,971	
49	5,962	6,743	6,710		6,250	6,710		5,600	6,743	
50	5,615	5,486	5,323		5,750	5,323		5,200	5,486	
51	5,923	6,429	6,742		6,250	6,742		5,400	6,429	
52	3,538	5,143	5,645		5,500	5,645		4,800	5,143	
53	6,923	8,229	8,032		8,250	8,032		8,000	8,229	
54	4,192	5,629	5,903		4,750	5,903		4,800	5,629	
55	3,846	6,514	6,484		5,500	6,484		5,200	6,514	
56	2,385	4,886	5,194		4,750	5,194		4,200	4,886	
57	3,231	5,314	6,065		5,000	6,065		4,600	5,314	
58	3,923	5,886	5,935		5,750	5,935		5,200	5,886	
59	4,654	6,714	7,065		7,250	7,065		6,200	6,714	
60	5,885	7,714	7,548		7,750	7,548		7,000	7,714	
61	7,308	7,400	7,065		8,250	7,065		8,200	7,400	
62	5,077	6,143	6,097		6,500	6,097		6,000	6,143	
63	5,346	6,686	6,903		7,250	6,903		7,200	6,686	
Avg	5,145	6,514	6,575		6,437	6,575		5,835	6,514	

Zdroj: Autor

Legenda:

V první oblasti dat shromažďujeme výsledky hodnocení spolužáků v jednotlivých vlnách a vztahujeme je následně ke všem závislým proměnným uvedených v textu výše. Hodnota Correl odpovídá $r = 0,623$

V dalších dvou oblastech dat pak zobrazujeme výsledky hodnocení třídního učitele a spolužáků pro druhou a třetí vlnu hodnocení.

Naši stanovenou hypotézu tedy můžeme prohlásit **za (dosud) nevyvrácenou**, a můžeme tedy konstatovat její **potvrzení pro náš sledovaný vzorek**.

Hypotézu jsme formulovali z otázek, které jsme si pro náš průzkum rovněž definovali na začátku aplikace našeho rozvojového programu pro sledovaný vzorek. Zajímalo nás, (1) jakým způsobem lze ACBA implementovat do kontinuálních tréninkových programů zaměřených na rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, zda lze přihlídnout ke specifickým vysoce funkčním forem AS a využít rozumovou analýzu pro sebeřízení emocí a následného chování prostřednictvím úpravy spouštěče při současné změně zpevňovače, (2) zda je možné u vysoce funkčních forem AS aplikovat některé techniky NLP, které jsou do značné míry postaveny na imaginační, když se někteří speciální pedagogové, jako např. Vosmik, (2010, s. 120), domnívají, že techniky vyžadující imaginaci jsou u poruch autistického spektra problematické a (3) zda může být kontinuální rozvojový program postavený na postupné expozici a využívající principy Kaizen vhodnou alternativou tradičních terapeutických postupů.

ad 1) Ukázalo se, že ACBA je u vysoce funkčních forem AS více než vhodnou alternativou díky velké motivaci studentů svůj handicap tlumit. Je zapotřebí zmínit, že dopad ACBA na klíčové kompetence zatím nikdo nezkoumal. ABA (varianta bez vlivu na kognici) se až dosud využívala pro identifikaci unikátních spouštěčů a následných zpevňovačů pro problémové chování u PAS, zejména pak u nízko funkčních forem. O ACBA se pokoušel Jůn (2007), ale ten ji využíval striktně jako preventivní intervenci problémového chování. Nám se podařilo včlenit ACBA včlenit do kontinuálního rozvojového programu a prokázat, že její aplikací můžeme preventivně řešit výskyt problémového chování, protože jinak působíme na kognici resp. kognitivní schémata, a kromě toho díky proaktivnímu přístupu studentů s vysoce funkční variantou AS můžeme dlouhodobě vylepšovat ty klíčové kompetence, ve kterých studenti s AS prokazatelně selhávají. Ukázalo se, že nácviky řešení sociálních situací při současném používání kognitivních forem, jako je např. přerámování negativních myšlenek (kognitivní restrukturalizace) nebo využití pomůcek pro zastavení negativních myšlenek, jako jsou např. promlouvající kartičky, výrazně zrychlují osvojení se žádoucího chování a fixují jej do nových funkčních

návyků. Je více než zřejmé, že tomu napomáhá i rozumová analýza, kterou studenti s vysoce funkční variantou AS používají k pochopení nacvičovaných situací. Tu jsme výrazně využívali i behaviorálních experimentů.

ad 2) Do našeho rozvojového programu jsme opatrně zařazovali i některé techniky NLP, které pracují do jisté míry s imaginací a využívají zprostředkovaně somatický syntax. Přestože Vosmik (2010, s. 120) varuje před užíváním těchto metod u dětí s PAS, nám se ukázalo, že v případě vysoce funkčních forem AS mohou za určitých okolností urychlit vytvoření nových funkčních návyků v oblasti chování, které by bylo jinak fixováno jen expozičně. Používali jsme zejména techniku *kotvení*, na dalších výzkumnících bude potvrdit resp. vyvrátit náš závěr v případě aplikace i jiných technik NLP, jako je např. *pacing* → *leading* či *roztroušené sugesce*.

ad 3) V této otázce se dostáváme k jednoznačné odpovědi: Ano, postupná expozice a používání principů Kaizen jsou velmi funkční u této cílové skupiny, a to nejen s ohledem na vytváření nových funkčních modelů chování, ale i proto, že skokové změny mohou zbytečně vyvolávat úzkostné stavy.

5.3.2 Alternativní vysvětlení výsledků

Uvažovali jsme také o tom, že silná korelace vztahu mezi výsledky score v jednotlivých otázkách, které se vážou k námi sledovaným klíčovými kompetencím, mohou být nadhodnoceny ze tří možných příčin, které se nám nepodařilo jednoznačně vyvrátit:

- (1) vlivem nějaké skryté proměnné, kterou se nám nepodařilo identifikovat,
- (2) přítomností odlehlých hodnot (ty se vyskytují u Petra ve druhé vlně),
- (3) data také mohla být složena z podskupin objektů, čímž by vznikla falešná lineární závislost.

Tyto zmíněné faktory by hodnotu korelačního koeficientu mohly výrazně snížit. Stejná hrozba bohužel existuje i v případě rozšíření sledovaného vzorku.

5.3.3 Vztah výsledků a stanovených závěrů k dosavadním poznatkům

Dosažené výsledky a námi stanovené závěry není zatím možné porovnat s dosavadními poznatky uváděné v bibliografii, i když na obecné úrovni není pochyb, že ACBA skrývá více možností, než jak byla až dosud využívána. Je zřejmé, že nám se prokazatelně podařilo prokázat výhody propojení ACBA s rozvojem pomocí prožitků a s využitím principů Kaizen, jejichž vzájemná symbióza funguje jako velmi efektivní nástroj pro řízení postupné sebezměny u vysoce funkčních variant AS (a to nejen z pohledu eliminace problémového chování, ale také v souvislosti s možnostmi usnadňování dospívajících s touto diagnózou ve společnosti díky rozvoji jejich sociálních, personálních a komunikačních kompetencí). Kromě toho jsme představili jednoduchý a empiricky nezpochybnitelný model měření účinnosti tohoto dosud ne v hojné míře využívaného propojení.

Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností je v současné době nejčastěji realizován pomocí nácviků řešení modelových situací v "hájeném" prostředí a následně fixován postupnou expozicí. U vysoce funkčních forem AS se do značné míry spoléhá na schopnost rozumové analýzy klienta, a proto jsou drobné incidenty řešeny kognitivně-behaviorální terapií v mezidobí. Je zapotřebí zmínit, že až dosud se nikdo nepokoušel vytvořit komplexní rozvojový program postavený na rozvoji pomocí prožitku, který by nové návyky fixoval pomocí (sebe)reflexe úkolů řešených v týdenním mezidobí. Přitom podobnou strategií se dají u populace bez PAS poměrně snadno fixovat nové návyky a přepisovat stará a limitující kognitivní schémata.

5.3.4 Síla, slabosti a omezení studie

Přidanou hodnotou naší studie je měření účinnosti rozvojového programu přes změnu chování cílové skupiny, která je navíc identifikována prostřednictvím stanoveného kompetenčního profilu. Jedná se vlastně o kvantifikace kvalitativních změn, přičemž míru subjektivity významně snižujeme účinky 360° zpětné vazby, která je z podstaty zaměřena na porovnávání zájmově odlišných skupin hodnotitelů (vedle sebehodnocení jde o hodnocení třídního učitele, spolužáků a rodičů). To je postup, který patrně nejlépe (co se týče validity i reliability) dokáže poskytnout zprávu o konkrétních změnách v každodenním chování účastníků rozvojového programu. V tomto aspektu vidíme sílu naší studie, už jen proto, že se o podobný pokus

měřit efektivitu rozvoje lidí s tak nízkou prevalencí, jako má AS, až dosud nikdo nepokusil. Výhodou je i fakt, že běžně používaný kompetenční model pro gymnázia obsahuje hned dvě klíčové kompetence, ve kterých studenti s AS prokazatelně selhávají vzhledem k symptomatologii této diagnózy.

Slabinu naopak spatřujeme v tom, že jsme byli nuceni pracovat s ohledem na zmiňovanou prevalenci⁵² se záměrným výběrem. Ostatně i s ohledem na tento fakt hovoříme o průzkumu (a nikoli o výzkumu) a na závěr konstatujeme fakt, že se nám nakonec nepodařilo naši hypotézu vyvrátit. Tato skutečnost však může být na druhé straně vnímána odbornou veřejností jako příležitost a bude rozhodně zajímavé, zda se odborníkům podaří v budoucnosti najít příklad studenta s AS, u kterého by použité principy ACBA v kontinuálně designovaném rozvojovém programu nevedly ke zlepšení zvolených klíčových kompetencí, či zda další průzkumy v této oblasti povedou ke stejným zjištěním.

5.3.5 Důsledky pro praxi a další výzkum

Pro pedagogickou praxi se tedy otevírá nová příležitost - zavádět kontinuálně designované kognitivně-behaviorální rozvojové programy do škol v situacích, kdy je zapotřebí eliminovat nežádoucí projevy chování, které jsou zpravidla důsledkem dosud skrytých příčin. Tyto příčiny může velmi účinně odhalit ACBA a postupnou expozicí ve vybrané fázi lze dlouhodobě a relativně spolehlivě nahrazovat původně omezující návyky za nové - funkční. V případě studentů s AS se tato metoda přímo nabízela a jistě ji lze s drobnými úpravami využít i u jiných cílových skupin, u kterých nejsou detekovány deficity v oblasti kognitivních procesů (zejména pak myšlení).

Pro další výzkum v této oblasti můžeme doporučit 360° zpětnou vazbu jako vylepšený a relativně velmi spolehlivý derivát jinak běžně používaných dotazníkových forem. Je až s podivem, že do oblasti pedagogického výzkumu se tato hodnotící metoda zatím nedostala.

Zajímavou oblastí dalšího výzkumu by mohly být dopady dalších technik NLP (jako je například využívání roztroušených sugescí) na zlepšování sociálních a komunikačních dovedností a jejich implementace do ACBA.

5.3.6 Posouzení efektivity metodologie prostřednictvím třetího stupně Kirkpatrickového modelu

Prezentované kvantifikovatelné výsledky změn chování i následná interpretace nás opravňuje konstatovat, že se cíle tréninkového programu naplnily. 360° zpětná vazba nasazená jako třetí stupeň dle Kirkpatrickového modelu jednoznačně referuje o zlepšení klíčových kompetencí, zejména pak (1) komunikačních a (2) sociálních a personálních kompetencí, na které se námi vytvořený rozvojový program zaměřoval.

Přitom podíváme-li se na obecná východiska naší metodologie, není na ní nic výrazně objevného. Originalita spočívá v **synergetickém propojení tří obecných principů**: (1) **rozvojem prostřednictvím zážitku**, (2) **aplikací kognitivně behaviorálních technik**, jako je ABA jako základní stavební jednotka na behaviorální úrovni a na ní pak postavené techniky, které kromě chování ovlivňují i myšlení klienta (zejména pak ACBA, která například umožňuje zastavení myšlenek pomocí některých technik NLP, kognitivní restrukturalizaci,... atd.) a (3) **využitím principů Kaizen**, které využívají konjunkci malých změn a nepřetržitosti (pravidelnosti). Zejména poslední princip ty dva předcházející výrazně zintenzivňuje a v konečném důsledku zefektivňuje. Na něm je právě nejvíce úžasné to, že pokud bychom chtěli identifikovat nějaké změny dvou sousedních tréninkových modulů (třeba v odstupu jednoho týdne), patrně by nám to činilo velké potíže, možná bychom nenašli vůbec nic a možná bychom spíš mohli registrovat dočasné zhoršení stavu..., ovšem z déletrvajícího odstupu se výsledky dostávají a co je důležité, že se tak děje zákonem "nejmenšího úsilí".

Toto je právě **kouzlo této triády**:

- (1) **Nechat se prostoupit prožitky** a ne nějakou zprostředkovanou zkušeností. Protože „*prožitek nemusí být nutně vždy příjemný, stačí, když je dostatečně silný!*“ Zajímavé je, že tento princip možná ještě více oceňují lidé s PAS, pro které je pak uvedený zážitek propojením dvou světů - toho našeho, ne vždy dostatečně srozumitelného, a pak toho vnitřního, pro změnu ne vždy pochopitelného pro nás.

- (2) **Měnit svá chování**, která jsou sice funkční jednostranně pro nás, ale jinak **výrazně omezující interakci s okolím** - tak, že "**ladíme**" jinak spouštěče, ať už ty objektivní, externí, tak i ty naše vnitřní, myšlenkové **při současném "ladění" funkčnosti nového chování**, které za současného inhibování funkčnosti původního, nevhodného, chování, tímto výrazně zpevňujeme. Protože „*nic není nemožné, jen to někdy trvá trochu déle...*“ a zároveň „*emoce jsou produkty naší mysli.*“ Tento princip je důležitý zejména pro lidi s PAS, pro které vyrovnat se s handicapem sociální dyslexie znamená daleko vyšší úsilí a více času než pro nás ostatní. U AS je příznivý ten fakt, že tito jedinci mají chuť handicap dohánět a přes určitá celoživotní omezení jej dokážou kompenzovat nápodobou a rozumovou analýzou, což nám potvrzují zejména identifikované změny v chování Petra nebo Vaška.
- (3) **Dělat nepřetržitě malé pokroky** - pomalu, jakoby po schůdkách stoupat dále, **všimnout si** drobných změn, ty **pojmenovávat** (třeba při vzájemných reflexích a křížových zpětných vazbách), **pochválit se** za ně (protože nic není samozřejmé!) a na těchto **pozitivních zdrojích** stavět. Protože „*není důležité, co by se mělo dělat, ale co se děje každý den.*“ V případě lidí s PAS znamená dělat malé změny u sebe docílit velkých proměn ve vnímání okolí. Příkladem mohou být Vaškovy symbolické poznámky a jejich postupná implementace i do komunikace s ostatními spolužáky prostřednictvím "skupinových taháků". Kaizen je nepřetržitý proces malých pokroků!

Zvolená metoda 360° zpětné vazby, která zafungovala jako "zrcadlo" pro identifikaci změn, nekompromisně vyhodnotila to „*co se děje každý den*“ v oblasti chování naší cílové skupiny, a ne to na to „*co by se mělo dělat*“. Současným propojením na kompetenční model gymnázia jsme tak získali jednoznačné potvrzení účinnosti našeho tréninkového programu, postaveného na třech pilířích (1) ACBA, (2) rozvoji zážitkem prostřednictvím videointerakce a (3) principech Kaizen. Ve spolupráci s některými technikami NLP, zejména "kotvením" spouštěčů nového chování a kognitivními technikami, které umožňují účinně měnit myšlenkové vzorce, skutečně dochází k výrazným posunům v sociálních a komunikačních dovednostech u lidí s diagnostikovaným AS.

ZÁVĚR

Společnost, v níž žijeme, do vysoké míry hodnotí jednotlivce podle toho, jak vypadá, jak se chová, jak mluví, prostě, jak zapadá do konvenčních představ. Úspěšnost v životě je do jisté míry ovlivněna několika klíčovými schopnostmi - vytvářet funkční vztahy (tj. obklopovat se správnými lidmi), rozumět svým emocím, uřídit je v našem každodenním procesu prosazování se a v neposlední řadě vyjádřením sebe jako originálu (tedy schopností realizovat svůj životní talent). To vše jedince s narušeným autistickým spektrem do značné míry ze společnosti vylučuje. Pro dospívající s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem je to o to krutější, protože tito mladí lidé na první pohled nikterak nevybočují, a když je postupem času prozradí určitá jejich "jinakost", přesto má na ně jejich okolí, vlastně i pod vlivem původního prvního dojmu, stejné nároky jako na většinovou populaci, která v oblasti sociálních vztahů není ničím limitována.

I když dlouhodobý vývoj jedinců s Aspergerovým syndromem není dostatečně prozkoumán a sledován, panuje na odborné platformě vzácná shoda. Aspergerův syndrom je vývojová porucha, což přece jenom pro jedince znamená jistou šanci se do společnosti začlenit, i když za cenu výrazně většího úsilí, než vynakládají ostatní. Naštěstí většina lidí s Aspergerovým syndromem si tuto potřebu dohnat ostatní uvědomují, a tak se díky napodobování, rozumové analýze, nejrůznějším podpůrným nácvikovým programům a mnohdy hodně strastiplným zážitkům postupem času nakonec přece jenom naučí, jak se pohybovat mezi lidmi, jak s nimi interagovat, jak klíčovat jejich myšlenky a pocity a jak na ně efektivně reagovat. Tony Atwood tento proces velmi trefně připodobňuje ke skládání puzzle, který má tisíce dílků. Trvá to velmi dlouho, než se nám je podaří všechny dát na správné místo a je neuvěřitelně obtížné najít ten první dílek, kterým začneme. Budeme-li mít upřímnou touhu obraz složit a zároveň vůli, která nám bude pomáhat to nevzdat v situacích, kdy se nám bude zdát, že ten obraz stále ještě nechápeme, když ještě není celý postavený, je jisté, že jednou před námi bude stát kompletní obraz a my budeme moci chápat souvislosti mezi jeho jednotlivými částmi. Pro jedince s Aspergerovým syndromem je jejich sociální učení stavění ostrůvků, díky kterým mohou zatím jen odhadovat, jak ten obraz bude nakonec vypadat. Když je těch ostrůvků na ploše tolik, že si už ten obraz dokážeme představit, začíná nám být jasné, kam ty zbývající dílky

patří a skládanka sociálního chování je hotova. Takže se dá říci, že prognóza je v zásadě příznivá, i když neuvěřitelně energeticky náročná a se spoustou nejrůznějších zkoušek v mezidobí. Digby Tantam ji v pozitivním slova smyslu nazývá "celoživotní výstředností" a je pravda, že by lidstvo bylo výrazně ochuzeno, kdyby nemělo čest mít ve svých řadách jedince s Aspergerovým syndromem.

Cílem této práce bylo na jedné konkrétní cílové skupině dospívajících teenagerů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, individuálně integrovaných do běžných tříd na víceletém gymnáziu, potvrdit použití aplikované kognitivně-behaviorální analýzy jako velmi efektivního nástroje pro řízení jejich postupné sebezměny, a to nejen z pohledu eliminace problémového chování, ale také v souvislosti s možnostmi usnadňování jejich adaptace ve společnosti díky rozvoji jejich sociálních, personálních a komunikačních kompetencí. Kvantifikovatelné výsledky, které jsme prezentovali v závěru empirické části, nás opravňují tvrdit, že v úvodu definovaná hypotéza nebyla (zatím) ničím vyvrácena. Dvouleté velmi intenzivní zkušenosti s důsledným a nepřerušným aplikováním aplikované behaviorální analýzy a jejich kognitivních derivátů má nezpochybnitelný pozitivní vliv na zlepšování komunikačních dovedností a schopnosti překonávat omezení v sociálních interakcích, která studenti s Aspergerovým syndromem mají.

Kladli jsme velký důraz na to, abychom naši ambice opřeli o nezpochybnitelné empirické systémy, a proto jsme podrobili měření efektivity našeho tréninkového programu, využívajícího aplikovanou behaviorální analýzu a její odvozené kognitivní deriváty, přes třetí stupeň modelu Donalda L. Kirkpatricka. Ten je striktně zaměřen na posouzení změn v chování účastníků v běžné realitě, porovnává tyto změny s původně vytyčenými rozvojovými cíli účastníků a je současnou odbornou veřejností považován za nejlepší metodu v této oblasti měření návratnosti investice do rozvoje lidí.

Představili jsme jednoduché řešení v podobě 360° zpětné vazby, jejíž baterii otázek jsme šikovně navázali na již existující kompetenční model gymnázia, čímž se nám podařilo kvantifikovat kvalitativní změny v chování našeho zkoumaného vzorku studentů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem tak, jak to požaduje Kirkpatrick ve třetím stupni. Výsledky 360° zpětné vazby v jednotlivých klíčových kompetencích, které jsme strukturovali v kontingenčních grafech, jednoznačně

potvrdily účinky námi vytvořené unikátní tréninkové metody, která byla postavena na symbióze aplikované kognitivně-behaviorální analýzy a rozvoji pomocí prožitků s využitím principů Kaizen.

V empirické části jsme hodně prostoru věnovali sdílení našich zkušeností s implementací našeho systému - s cílem ukázat, že jeho zavedení je poměrně rychlé, když využijeme kapacitu kolegů pedagogů i studentů, a že následné spuštění nevyžaduje žádné speciální nároky na IT infrastrukturu, ani na investice, protože sběr dat a jejich vyhodnocení se dá velmi efektivně připravit v prostředí MS Office s využitím běžně známých a dostupných výstupů v kontingenčních tabulkách a grafech, které je pak možné postupem času vylepšovat nejrůznějšími "vychytávkami" - makry nebo využíváním některých speciálních a volně dostupných funkcionalit google (například "google formuláře"). To všechno se záměrem inspirovat, povzbudit a aktivizovat další učitele a odborníky v oblasti speciální pedagogiky. Námi předvedený způsob práce se studenty s poruchou autistického spektra je s nepatrnými odchylkami zcela jistě aplikovatelný i na jiných školách a nejen tam.

Zvláštní pozornost jsme věnovali neurolingvistickému programování, které stále častěji začíná doprovázet rozvojové aktivity v komerční sféře a které ve spojení s behaviorálně analytickými nástroji a principy Kaizen zcela nepochybně synergizuje náhradu omezujících návyků za ty užitečné, rozvíjející. V této zajímavé symbióze vidíme další možný vývoj rozvojových programů, nejen na školách a nejen pro lidi s narušeným autistickým spektrem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATTWOOD, T.: *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2008.
208 s. ISBN 80-7178-979-8.
- BARTOŇKOVÁ, H.: *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010.
208 s. ISBN 978-80-247-2914-5
- BARTOŇKOVÁ, M.: *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005.
420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. C.: *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada. 1998.
248 s. ISBN 80-7169-459-2
- BEYER, J.: *Autismus a hra*. Portál. Praha, 2006.
104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008.
408 s. 978-80-7367-475-5.
- DUBIN, N.: *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2007.
178 s. ISBN 978-807367-553-0.
- EISENMAJER, R., PRIOR, M. et al: *Comparison of Clinical Symptoms in Autism and Asperger Syndrome*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1996, 35, s. 1523 - 1531.
- FOLKMAN, J. R.: *The Power of Feedback: 35 Principles for Turning Feedback from Others to Personal and Professional Change*. John Wiley & Sons, Hoboken 2006.
422 s. ISBN 978-0-471-99820-4.
- GILLBERG, CH., PEETERS, T.: *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998.
128 s. ISBN 80-7178-201-7.
- HADDON, M.: *Podivný případ se psem*. Praha: Argo, 2004.
176 s. ISBN 80-7203-541-X.
- HAGERMAN, R.: *Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment, and Research*. The Johns Hopkins University Press, 2002.
552 s. ISBN 978-0801868436.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 2004.
778 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HOWLIN, P.: *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005.
296 s. ISBN 80-7367-041-0.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V.: *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004.
208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- CHRÁSTKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1369-4.
- JELÍNKOVÁ, M.: *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000. 20 s.
- JELÍNKOVÁ, M.: *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: UK v Praze-Pedagogická fakulta, 2001.
164 s. ISBN 80-7290-042-0
- JŮN, H.: *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví: Strategie práce s klienty, krizové scénáře*. Praha: Portál, 2010.
144 s. ISBN 978-80-7367-590-5. S. 62.

- JŮN, H.: *Co spouští problémové chování klientů v ústavech sociální péče*. In ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 165 s. ISBN 978-80-7367-824-1.
- KIRKPATRICK, D. L.: *Techniques for Evaluating Programs: Části 1, 2, 3 a 4 - Evaluating Training Programs*. ASTD, 1997. 292 s. ISBN 1-57675-042-6
- KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L.: *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada Publishing, 2008. 272 s. ISBN 978-80-247-2314-3.
- MAURER, R.: *Cesta Kaizen*. Praha: Pavel Dobrovský - BETA, 2002. 141 s. ISBN 80-7306-178-3.
- McDERMOTT, I.; O'CONNOR, J.: *Neurolingvistické programování v manažerské praxi*. Management Press, Praha, 1999. 222 s. ISBN 80-85943-82-4.
- MERTIN, V., ZELINKOVÁ, O.: *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
- MOSESOVÁ, J.: *Teorie a diagnostika autismu*. Psychologie dnes 4/2005, s. 30-33. 1994. ISSN 1212-9607.
- MOŽNÝ, P., PRAŠKO, J.: *Kognitivně-behaviorální terapie*. Praha: Triton, 1999. 312 s. ISBN 80-7254-038-6.
- MURDOCH, D.: *Základy behaviorální terapie*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity, 1996.
- NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0628-1.
- PEETERS, T.: *Autismus*. Praha: Scientia, 1998. 172 s. ISBN 80-7183-114-X.
- PHILLIPS, J. J.: *Return On Investment in Training and Performance Improvement Programs*. London: Butterworth-Heinemann, 2003. 121 s. ISBN-10: 0750676019
- PIPEKOVÁ, J. (ed.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 240 s. ISBN 80-85931-65-6.
- PREISSMAN, Ch.: *Život s Aspergerovým syndromem: průvodce psychoterapií*. Praha: Portál, 2010. 138 s. ISBN 978-80-7367-688-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B.: *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. 304 s. ISBN 80-7178-133-9.
- STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M.: *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Praha, Portál, 2011. 136 s. ISBN 978-80-262-0002-4
- TANTAM, D.: *Lifelong excentricity and social isolation: Asperger's Syndrome or Schizoid Personality Disorder?* British Journal of Psychiatry 153, s. 783-791.
- THOROVÁ, K.: *Informační příručka: Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha, APLA: 2008. 60 s.

- THOROVÁ, K.: *Informační příručka: Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha, APLA: 2007. 46 s.
- THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 446 s. ISBN 80-7367-091-7.
- TROJAN, S., a kol.: *Lékařská fyziologie*. 4. vyd. Grada Publishing, 2003, 689 s. ISBN 80-247-0512-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VELECHOVSKÁ, E.: *Devět tváří člověka aneb rozvoj a růst s enneagramem*. Veva CZ, 2008. 211 s. ISBN 978-80-254-2330-1.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika, 2. přepracované a rozšířené vydání*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VOCILKA, M.: *Autismus*. Praha: Tech-Market, 1996. 116 s. ISBN 80-902134-3-X.
- VOCILKA, M.: *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Praha: Septima, 1994. 72 s. ISBN 80-85801-33-7.
- VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A.: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L.: *Žáci s poruchou autistického spektra na základní škole*. Praha: Portál, 2010. 198 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Distance consulting. *Evaluating Training: There is no "cookbook" approach*. [online] [cit. 2009-10-29]
URL: <<http://home.att.net/~nickols/evaluate.htm>>.
- DOČEKAL, V.: *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*. Olomouc, 2011, 100 s. Disertační práce na Univerzitě Palackého v Olomouci, filozofické fakultě, katedře sociologie a andragogiky na katedře andragogiky a manažerských studií. Školitel Hana Bartoňková. [online] [cit. 2012-11-13]. URL: <<http://www.ksoc.upol.cz/fileadmin/ksa/files/docekal.pdf>>
- Encyklopedie edukačních technologií. *Kirkpatrickův 4 stupňový model hodnocení*. [online] [cit. 2011-01-25] URL: <<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/k4levels/index.htm>>
- Gymnázium Mimoň. [online] [cit. 2012-01-25]
URL: <<http://www.gymi.cz/>>.
- HEINZLOVÁ, L.: *Sheldon mezi námi*. Psychologie.cz: Wellnes po vaši duši. [online] [cit. 2011-12-26]. URL: <<http://psychologie.cz/sheldon-mezi-nami/>>.
- KARADŽOS, P.: *Měření efektivity využití ve výuce s akcentem k oblasti zájmu ET*. Seminární práce na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze na katedře edukačních technologií. Praha, 2009. [online] [cit. 2009-11-08].
URL: <http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2008_KirkPatrick-Karadzos/#lit6>
- Klíčové kompetence na gymnáziu*. Metodický portál RVP. [online] [cit. 2012-01-20].
URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf>.
- MAJOR, D.: *Autismus a chromozom X*. [online] [cit. 2011-10-02].
URL: <<http://www.medi.denicek.cz>>.
- Nadané děti s Aspergerovým syndromem: Náš zvláštní syn*. Centrum rozvoje nadaných dětí. [online] [cit. 2012-01-25] URL: <<http://www.nadanedeti.cz/pro-rodice-nadani-s-as-syndromem>>
- Performance, Learning, Leadership, & Knowledge. *Instructional System Development - Evaluation Phase*. [online] [cit. 2009-01-29].
URL: <<http://www.skagitwatershed.org/~donclark/hrd/sat6.html>>
- SINCLAIR, J.: *Don't Mourn for Us*. Our Voice, Autism Network International newsletter, 1993, 1, 3. [online] [cit. 2011-12-02].
URL: <<http://www.students.uiuc.edu/>>
- THOROVÁ, K., SEMÍNKOVÁ, M.: *Strukturované učení*. Autismus. [online] [cit. 2012-01-19]
URL: <<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>.
- Wikipedia. [online] [cit. 2011-12-02]. URL: <<http://cs.wikipedia.org>>
- Zaměstnavatel roku*. [online] [cit. 2008-09-12].
URL: <<http://zamestnavatelroku.jobpilot.cz/vysledky.php>>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍKLADŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: PŘÍKLAD SCHÉMATU PRACOVNÍHO MÍSTA.....	33
OBRÁZEK 2: PŘÍKLAD VIZUALIZACE SLEDU ČINNOSTÍ PŘI STUDIU.....	35
OBRÁZEK 3: PŘÍKLAD VIZUALIZACE ČASOVÝCH SOUVISLOSTÍ V POHÁDCE.....	35
OBRÁZEK 4: PYRAMIDA ČTYŘ ÚROVNÍ HODNOCENÍ PODLE DONALDA L. KIRKPATRICKA	38
OBRÁZEK 5: SYSTÉM PROCESU HODNOCENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
OBRÁZEK 6: KIRKPATRICKŮV MODEL Z POHLEDU RIZIK A PŘÍLEŽITOSTÍ	43
OBRÁZEK 7: JOHARI OKNO A 360° ZPĚTNÁ VAZBA.....	45
OBRÁZEK 8: SCHÉMA 360° ZPĚTNÉ VAZBY S PŘESAHEM DO KIRKPATRICKOVÉHO MODELU ..	46
OBRÁZEK 9: EMOČNÍ ŠKÁLA VYTVOŘENÁ SPOLEČNĚ SE STUDENTY S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM - UKÁZKA Z TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU DESIGNOVANÉHO AUTOREM..	65
OBRÁZEK 10: TŘI ÚROVNĚ MYŠLENÍ	74
OBRÁZEK 11: SOUVZTAŽNOST KOGNITIVNÍCH UDÁLOSTÍ, PROCESŮ A SCHÉMAT	75
OBRÁZEK 12: AMYGDALA.....	79
OBRÁZEK 13: POLOHA AMYGDALY V MOZKU	80
OBRÁZEK 14: HYPOCAMPUS	80
OBRÁZEK 15: LOGO KAIZENU	86
OBRÁZEK 16: FLIPCHART	92
OBRÁZEK 17: UKÁZKA PREZENTACE V MS POWERPOINT S VYUŽITÍM VIZUÁLNÍHO MANAGEMENTU	93
OBRÁZEK 18: AUDIOVIZUÁLNÍ TECHNIKA	94
OBRÁZEK 19: FLIPCHAT.....	94
OBRÁZEK 20: ELEKTRONICKÉ KULIČKOVÉ PERO	94
OBRÁZEK 21: SCHÉMA REAKTIVNÍ A PROAKTIVNÍ REAKCE NA PODNĚT.....	98
OBRÁZEK 22: UKÁZKA ELEKTRONICKÉHO FORMULÁŘE 360° ZPĚTNÉ VAZBY V PROSTŘEDÍ MS EXCEL 2007	116
OBRÁZEK 23: UKÁZKA IMPORTU HODNOCENÍ RESPONDENTŮ DO SOUHRNNÉ TABULKY	116
OBRÁZEK 24: UKÁZKA ZPRACOVÁNÍ DAT V KONTINGENČNÍCH TABULKÁCH.....	117

Seznam tabulek

TABULKA 1: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM.....	22
TABULKA 2: TYPICKÉ OBTÍŽE, SPOLEČNÉ CHARAKTERISTIKY, ALE ROZDÍLNÍ LIDÉ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM.....	22
TABULKA 3: KIRKPATRICKŮV ČTYŘSTUPŇOVÝ MODEL S ROZPRACOVANÝMI ČÁSTMI	42
TABULKA 4: ROZHODOVACÍ MATICE PRO VOLBU TYPU TERAPIE PODLE JŮNA	49
TABULKA 5: BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT - STRUKTURA VSTUPNÍ HYPOTÉZY VYTVOŘENÉ CHYBNOU INTERPRETACÍ.....	73
TABULKA 6: ZÁZNAM INCIDENTU PRO BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT.....	77
TABULKA 7: CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU.....	107
TABULKA 8: PŘÍKLAD VÝSTUPU 360° ZPĚTNÉ VAZBY	118
TABULKA 9: PŘÍKLAD POROVNÁNÍ SEBEREFLEXE STUDENTA S HODNOCENÍM UČITELE A SPOLUŽÁKŮ	119
TABULKA 10: KORELAČNÍ KOEFICIENTY Z JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK PRO DRUHOU A TŘETÍ VLNU HODNOCENÍ	142

Seznam grafů

GRAF 1: VĚKOVÁ STRUKTURA ZKOUMANÉHO VZORKU.....	109
GRAF 2: ANALÝZA VZORKU DLE FUNKČNOSTI AS.....	110
GRAF 3: ANALÝZA VZORKU Z POHLEDU TYPOLOGIE PODLE WINGOVÉ.....	110
GRAF 4: ANALÝZA VZORKU PODLE SILNÝCH STRÁNEK	111
GRAF 5: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO JEHO SKONČENÍ - POHLED NA VŠECH ŠEST KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ GYMNÁZIA	121
GRAF 6: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO SKONČENÍ PRVNÍ ŘADY - POHLED NA KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	122
GRAF 7: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - LUKÁŠ	123
GRAF 8: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - KAREL	124
GRAF 9: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - VAŠEK.....	125
GRAF 10: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - PETR.....	126

GRAF 11: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO SKONČENÍ PRVNÍ TRÉNINKOVÉ ŘADY - POHLED NA SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE	127
GRAF 12: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - LUKÁŠ	128
GRAF 13: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - KAREL	129
GRAF 14: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - VAŠEK	130
GRAF 15: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - PETR	131
GRAF 16: KOMPETENCE K UČENÍ - PETR	132
GRAF 17: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY MEZI PRVNÍ A DRUHOU TRÉNINKOVOU ŘADOU - POHLED NA VŠECH ŠEST KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ GYMNÁZIA	133
GRAF 18: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY MEZI PRVNÍ A DRUHOU TRÉNINKOVOU ŘADOU - POHLED NA (1) KOMUNIKAČNÍ A (2) SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE	134
GRAF 19: KOMUNIKAČNÍ A SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE PO SKONČENÍ DRUHÉ TRÉNINKOVÉ ŘADY - LUKÁŠ	136
GRAF 20: KOMUNIKAČNÍ A SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE PO SKONČENÍ DRUHÉ TRÉNINKOVÉ ŘADY - KAREL	137
GRAF 21: KOMUNIKAČNÍ A SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE PO SKONČENÍ DRUHÉ TRÉNINKOVÉ ŘADY - VAŠEK	138
GRAF 22: KOMUNIKAČNÍ A SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE PO SKONČENÍ DRUHÉ TRÉNINKOVÉ ŘADY - MATĚJ	139

Seznam příkladů

PŘÍKLAD 1: INCIDENT NA HODINĚ FYZIKY	51
PŘÍKLAD 2: POUŽITÍ METODY "5KRÁT PROČ" PRO IDENTIFIKACI NEJISTÉHO CHOVÁNÍ FYZIKÁŘKY V PŘÍTOMNOSTI PETRA	57
PŘÍKLAD 3: UKÁZKA KOGNITIVNÍ RESTRUKTURALIZACE (TERAPEUTICKÝ ROZHOVOR)	65
PŘÍKLAD 4: UKÁZKA ZÁZNAMU KOGNITIVNÍ RESTRUKTURALIZACE	68
PŘÍKLAD 5: BLUDNÝ KRUH FUNGOVÁNÍ PŘÍZNAKŮ U VAŠKA	71
PŘÍKLAD 6: PLÁN POSTUPNÉ EXPOZICE U VAŠKA	71
PŘÍKLAD 7: INCIDENT NA HODINĚ FYZIKY: BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT - PETR	77
PŘÍKLAD 8: POSTUPNÝ VLIV NEOKORTEXU NA ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ Z AMYGDALY	81
PŘÍKLAD 9: KAIZEN V BĚŽNÉM ŽIVOTĚ	84
PŘÍKLAD 10: RIZIKA ČERNOBÍLÉHO MYŠLENÍ V KOMUNIKACI NA INTERNETU	90
PŘÍKLAD 11: NEPOCHOPITELNÁ URÁŽKA	90
PŘÍKLAD 12: VYTVOŘENÍ ÚČINNÉ KOTVY	99
PŘÍKLAD 13: LOGICKÉ ÚROVNĚ	100
PŘÍKLAD 14: VLIV LOGICKÝCH ÚROVNÍ NA KONTROLU NEPOHODY VZNIKLÉ V DŮSLEDKU ČASOVÉHO TLAKU	101

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A: DETAILNÍ INFORMACE O GYMNÁZIU V MIMONI	I
PŘÍLOHA B: KAZUISTIKY	IX
PŘÍLOHA C: TYPOLOGIE JEDINCŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PODLE WINGOVÉ	XIII
PŘÍLOHA D: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM	XVIII
PŘÍLOHA E: FOLKMANOVY PRINCIPY	XIX
PŘÍLOHA F: METODA JIGSAW	XX
PŘÍLOHA G: ROZŠÍŘENÁ TAXANOMIE EVALUAČNÍCH KROKŮ PODLE SANDLERA A SMITHE (2006)	XXI
PŘÍLOHA H: KOMPETEČNÍ MODEL GYMNÁZIA V MIMONI	XXII
PŘÍLOHA I: PRVNÍ TRÉNINKOVÁ ŘADA NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ	XXXV
PŘÍLOHA J: DRUHÁ TRÉNINKOVÁ ŘADA NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ	XLII
PŘÍLOHA K: BATERIE TVRZENÍ VE 360° ZPĚTNÉ VAZBĚ V NÁVAZNOSTI NA JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE	XLIX
PŘÍLOHA L: DETAILNÍ POHLED NA ZMĚNU V HODNOCENÍ KOMPETENCÍ PO SKONČENÍ PRVNÍ ŘADY I CELÉHO TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU	LI

PŘÍLOHY

Příloha A: DETAILNÍ INFORMACE O GYMNÁZIUM V MIMONĚ

A. 1: Adresa školy

Letná 263, 471 24 Mimoň

URL: <<http://www.gymi.cz>>



A. 2: Informace o škole

Škola nabízí osmileté (kód KKOV 79-41-K/81 Gymnázium) a čtyřleté (kód KKOV 79-41-K/41 Gymnázium) studium s kapacitou 2* 30 žáků pro každý typ studia.

Kapacita školy je 360 žáků. Na škole je osm tříd osmiletého a čtyři třídy čtyřletého studia. Hlavním cílem je příprava žáků pro studium na vysokých školách.

Zvýšená hodinová dotace je věnována výuce informatiky, která je zaměřena na praktické a odborné dovednosti a probíhá ve všech ročnících. Žáci mohou profilovat své studium a přípravu k maturitní zkoušce výběrem volitelných předmětů, které jsou otevírány podle zájmu. Jsou to např. *Filmový seminář, Základy latiny, Přírodovědná praktika, Regionální dějepis, Regionální zeměpis, Religionistika, Aplikace ICT*.

Pro výuku jsou k dispozici tři moderně vybavené učebny cizích jazyků (audiovizuální technika). Vyučované jazyky jsou *anglický jazyk* (povinný pro všechny), *německý jazyk, francouzský jazyk, ruský jazyk, latina* (zájmově).

Škola má motivační stipendijní program. První stipendia ve formě finanční hotovosti byla vyplacena všem žákům, kteří splnili stanovená kritéria uvedená ve stipendijním řádu. Odměny obdrželi žáci za výborný prospěch a také za mimořádné úspěchy v mimoškolních aktivitách. Finanční prostředky do „Stipendijního fondu“ poskytlo město Mimoň a město Ralsko s cílem motivovat žáky a ocenit jejich úsilí. Stipendia jsou vyplácena za každé pololetí školního roku.

A. 3 Učební plán

Učební plán Gymnázia Mimoň, šk. rok 2011-2012
podle školního vzdělávacího programu

Předmět	osmileté studium								čtyřleté studium			
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	1.	2.	3.	4.
Český jaz. a lit.	5	4	4	4	4	3	3	5	4	3	3	5
Cizí jazyk 1 - Aj	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4
Cizí jazyk 2 - Nj, Fj, Rj	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Latina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Výchova k občanství	1	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Společenské vědy	-	-	-	-	1	1	-	2	1	1	-	2
Filosofie	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-
Občanské dovednosti	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-
Dějepis	2	2	2	2	2	2	2	-	2	2	2	-
Geografie	2	2	2	2	2	2	2	-	2	2	2	-
Matematika	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4
Deskrip. geometrie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fyzika	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Chemie	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Biologie	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Ekologie	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
Informatika	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1
Administrativa	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Hudební výchova	1	1	1	1	-	1	-	-	1	1	-	-
Výtvarná výchova	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Dějiny kultury	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-
Člověk a zdraví* (Bi)	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Volitelný předmět 1	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	1	2
Volitelný předmět 2	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	1	2
Volitelný předmět 3	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	1	2
Volitelný předmět 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Celkem na žáka	30	30	31	31	33	33	33	33	33	33	33	33

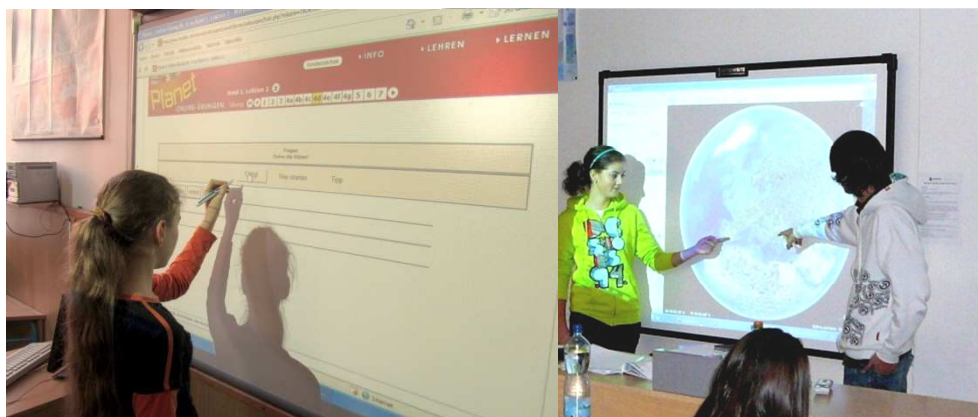
A. 4 Vybavení školy

V posledních letech se škole výrazně daří modernizovat dosavadní vybavení zejména v oblasti ICT. V současné době se tak řadí mezi nejlépe vybavená gymnázia v Libereckém kraji. Výrazně školu v tomto směru podporuje Město Mimoň, které vybavilo všechny třídy gymnázia moderním nábytkem a v roce 2010 škole pořídilo nové kompletní vybavení počítačové učebny. Za finanční pomoci města Ralsko, sdružení Unie rodičů a díky sponzorům z řad místních firem a rodičů žáků bylo v uplynulých letech pořízeno několik interaktivních tabulí, dataprojektory a další moderní audiovizuální technika. Škola tak úspěšně připravuje podmínky pro moderní výuku v 21. století.

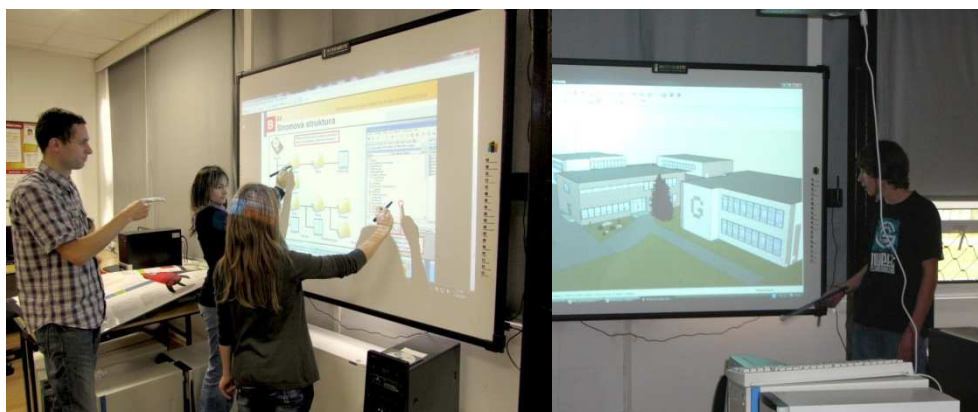
V současné době jsou již prakticky všechny učebny gymnázia vybaveny audiovizuální technikou, která významně usnadňuje výklad a především umožňuje názorné zobrazení probíraného učiva ať už formou obrázku, zvukové nahrávky nebo videoukázky. V každé třídě tedy najdeme minimálně tuto sestavu: (1) učitelský počítač, (2) diaprojektor s promítacím plátnem, (3) ozvučení.

Vybavení školy ICT: 2 počítačové učebny (17+15 stanic PC), PC s přístupem na internet v každé další odborné nebo kmenové učebně, 10 učeben vybavených dataprojektorem, 6 učeben vybavených interaktivních tabulí, včetně ozvučení, plné pokrytí budovy signálem WiFi, plnobarevné multifunkční tiskové zařízení (kopírka, skener, tiskárna), e-learningový portál

MOODLE, dálkový přístup ke studentským datům přes FTP, klasifikace, docházka žáků, rozvrh, suplování, týdenní školní plán na internetu, 4 digitální fotoaparáty, digitální kamera, GPS, skener, digitální vizualizér.



Učebna informatiky (ICT): Učebna ICT je na škole funkční již od počátku devadesátých let. V současné době patří po technické stránce mezi nejmoderněji vybavené třídy. Základem je 17 pracovních stanic žáků postavených na bázi osobních počítačů s dvoujádrovými procesory AMD a na platformě Windows 7 a s podporou kancelářského softwaru MS Office. Pro svůj výklad a práci studentů má učitel k dispozici interaktivní tabuli a dataprojektor s ozvučením. Do portfolia učebny patří také četné ICT periferie (např. barevná tiskárna, skener, digitální foťák, kamera, GPS navigace a další vybavení). Učebna ICT je primárně určena k výuce předmětů informatika a přídružených seminářů. Každý žák má při výuce k dispozici jeden počítač (výuka probíhá v dělených skupinách). Vybavení mohou využívat žáci k přípravě na studium i mimo výuku a to v čase, kdy je v učebně přítomen dozor (např. velká přestávka, volné nebo odpolední hodiny apod.). V současné době se připravuje vybavení třídy moderním nábytkem a celková modernizace prostředí učebny.



Učebna výtvarné výchovy: Původní výtvarný ateliér byl v minulosti přeměněn v moderní funkční učebnu, kde lze vedle výtvarné práce vyučovat i běžné teoretické předměty např. dějiny umění. Veškeré výtvarné potřeby jsou umístěny v sousedním výtvarném skladu tzv. "kumbálku". K dispozici je zde prakticky vše od běžných čtvrtek, pastelů a barev až po např. tiskařský lis, modelářskou hlinu či barvy na textil. Nechybí ani moderní sušák a zázemí pro uskladnění studentských prací. Také výtvarná učebna dnes disponuje moderní technikou v podobě počítače a dataprojektoru, což lze ocenit zejména při výuce dějin umění nebo při inspiracích na vlastní výtvarnou práci. Do budoucna se připravuje také pořízení keramické pece.



Učebna biologie: Učebna biologie je určena k výuce nejen biologie a ekologie, ale i na praktická cvičení, která probíhají na nižším stupni zhruba čtyřikrát až šestkrát do roka. Na vyšším stupni se uskutečňují ve druhém ročníku a sextě jedenkrát za 14 dní v dvouhodinovce. Žáci zde pozorují a zakreslují preparáty, které se sami naučí připravovat. Pozorují se jednak rostlinné materiály, ale i části živočišných těl. Poslední cvičení bývají zaměřena na znalosti lidského těla a první pomoc. V současné době se připravuje pořízení 1 mikroskopu s kamerovým nástavcem pro vyučující s možností pořizovat videosekvence a fota pozorovaného objektu.



Učebna chemie: Učebna chemie má standardní zázemí pro předvádění a realizaci chemických pokusů včetně nezbytné vyvýšené katedry. Od roku 2011 je rovněž vybavena PC, dataprojektorem, což výrazně zlepšuje názor-

nost výuky chemie (promítání složitějších pokusů z videa). Součástí chemického zázemí na škole je pochopitelně i laboratoř. Ta je určena pro menší skupiny žáků a bývá využívána k praktické výuce a realizaci pokusů zejména při chemickém semináři nebo tradičních laboratorních pracích žáků.



Učebna fyziky: Tradičně dobře vybavená třída se speciálně uzpůsobenými lavicemi a stoly pro žáky, včetně katedry. Učebna dnes obsahuje prakticky vše potřebné pro interaktivní výuku včetně vizualizéru, interaktivní tabule nebo televizního videookruhu. Vedle fyziky se tak díky jejímu nadstandardnímu vybavení ve třídě vyučují i jiné předměty, které sofistikované pomůcky využijí. Podporou výuce fyziky je samozřejmě také bohatě vybavený kabinet. V blízké budoucnosti se chystá nákup měřicího systému VERNIER.



Tělocvična a sportovní zařízení: Škola je vybavena vlastní tělocvičnou a menším venkovním hřištěm. Tělocvična spolu s přilehlým kabinetem a skladem sportovního náčiní obsahuje vše potřebné ke standardní výuce. Pro tělesnou výchovu a sportovní hry nebo turnaje škola může rovněž využívat i sousední moderní sportoviště města Mimoň (dvě hřiště a umělým povrchem). Ve škole je umístěna rovněž menší posilovna.



A. 5 Projekty školy

Škola se může pochlubit velmi zajímavými projekty, které jsou zaměřeny nejen na mezipředmětové vztahy, ale i na rozvoj klíčových kompetencí studentů a jejich přípravu na budoucí profesní život. Z nejzajímavějších uvádíme

Multimediální učebnice hudební výchovy pro kvintu a sextu:⁶⁰ Jedná se o mezipředmětový projekt Hv a IVT: Klasická hudba 20. století, opera, balet, muzikál. Obsah DVD je rozdělen do čtyř kapitol: (1) referáty, (2) dějiny, (3) škola hry a (4) společný repertoár.



(1) *Kapitola Referáty* obsahuje nabídku informací k asi dvaceti hudebním dílům 20. století. Bránou je podobizna skladatele, která aktivuje úvodní stránku s informacemi o jeho životě, přínosu a nejvýznamnějších dílech. Stručnost informací má naznačit, že těžištěm referátu nejsou životopisná data, nýbrž seznámení se s konkrétním dílem. Aktivací názvu skladby se dostáváme k informacím o vzniku a obsahu díla. Stránka v části se samotným rozбором skladby umožňuje spuštění nahrávky popisované části díla, důležité momenty skladby jsou v textu označeny časovými údaji. Hlavní hudební témata skladby mají v aktivních oknech s notovým zápisem možnost samostatného přehrání melodie pro lepší identifikaci tématu v samotné skladbě. V případě opery, baletu a muzikálu je

⁶⁰ Posudek partnerské školy k projektu: „Obsah DVD mě velmi zaujal rozdělením jednotlivých kapitol -jejich stručným srozumitelným sdělením pro studenty a hlavně názornými příklady notových ukázek s možností poslechu a vlastní praktické činnosti. V první kapitole -Referáty- je naprosto jasně vystiženo to nejzajímavější o daném autorovi včetně praktických ukázek jeho "nejpopulárnějšího" díla.

Ve druhé kapitole jasně shrnující -Dějiny /určitého hudebního období- jsou přehledně podány charakteristiky jednotlivými hudebními směry dané doby, jejich časové souvislosti a vazby, doplněné zajímavými dobovými ilustracemi. Kapitola -Výuka hry- musí nadchnout všechny začátečníky a zájemce o hru na uvedené nástroje - flétnu a kytaru, neboť si myslím, že se při troše trpělivosti bez dlouhého moření se hudební naukou podle instrukcí uvedených v kapitole a rozebraných příkladů akordů a melodií základům hry naučí. Velmi se mi líbí použití materiálu -jednoduchých melodií písní, vysvětlení akordů, způsob vysvětlení prstokladu na flétnu... Poslední kapitola -Společný repertoár- určitě zaujme všechny interprety svým výběrem, tzn. jednoduchými, atraktivními a hlavně názornými úpravami daných písní a skladeb.

Myslím si, že toto CD nejen velmi obohatí výuku studentů při hudební výchově - jejich znalosti dovednosti, ale určitě může být výbornou pomůckou učitelům Hv na všech typech středních škol a vysokoškolských, kteří Hv studují.“ Mgr. Hana Homolová, Hv, Gymnázium Česká Lípa, Žitavská.

k dispozici stručný děj, případně texty ke zpívaným zvukovým ukázkám z díla. Některé rozbory obsahují dobové ilustrace. Žák má tedy pohromadě informace, které v případě rozboru skladeb nemá v současné době běžně k dispozici ani na internetu. Běžná tištěná verze s komentáři bez detailní časové vazby na konkrétní nahrávku dříve neumožnila žáku neznalému hry na hudební nástroj ztotožnit notové zápisy témat s odpovídajícími momenty skladby a tak sledování a pochopení její struktury. Učitel je umožněno při hodině Hv promítnout část libreta, obsah děje, rozbor či notovou ukázkou, aniž by slovem rušivě zasahoval do probíhajícího poslechu skladby nebo projevu referujícího žáka. Nebo stejným úkolem pověří přímo studenta, který tak svůj referát pojme formou prezentace, doplněné slovem o vlastní dojmy a postřehy z domácího poslechu a studia díla.

(2) *Kapitola Dějiny* je rozčleněna na navzájem navazující a prostupující se proudy v dějinách hudby od přelomu 19. a 20. století do zhruba poloviny 20. století. Každý směr vývoje je samostatně charakterizován, srovnán s vývojem ostatních druhů umění, zvláště s výtvarným, uvedeny jeho typické znaky v jednotlivých vyjadřovacích prostředcích (melodie, harmonie, rytmus, instrumentace, přednes,...), dále jeho vývoj, časové souvislosti a vazby na ostatní směry. Připojeny jsou ilustrace a příklady reprezentantů těchto směrů včetně názvů konkrétních kompozic pro daný směr typických. V této kapitole může žák najít odpovědi na otázky, vyplývající ze studia jeho vybraného díla pro referát, např. časové zařazení skladby, zjištění etapy vývoje skladatelova stylu, pochopení volby konkrétních výrazových prostředků nebo jen vysvětlení nejasného pojmu jeho použitím v jiné souvislosti. Učitel použije texty k výkladu samotných dějin či jako kulisu pro poslech kratších ukázek daného hudebního směru z vlastních zdrojů k ilustraci typických znaků směru či období.

(3) *Kapitola Výuka hry* je zaměřena na zvládnutí dvou běžných hudebních nástrojů pro potřeby hodin Hv. Zobcovou flétnu jako melodický nástroj představuje v několika lekcích, dále členěných na jednotlivá cvičení. Přes stupnici C-dur a písně na několika tónech, hraných levou rukou, hráč postupně ovládne celou flétnu s nejčastějšími křížky a béčky v rozsahu asi jeden a půl oktávy. Jednotlivé hmaty jsou kromě textového popisu prezentovány i formou fotografií ze tří úhlů pohledu pro správný prstoklad. Závěrečná tabulka obsahuje schematický přehled všech možných hmatů na zobcovou flétnu. Žáka některé z písní podněcují k samostatnému hledání známých (či tvorbě nových) melodií podle sluchu, jiná cvičení obsahují možnost "rozbalení" notového zápisu či dokonce podkladové nahrávky, do které žák může při domácím nácviku samostatně hrát. Má tedy možnost dohnat své zkušenější kolegy návratem k jednodušším cvičením, díky nahrávkám nenacvičuje doma s rytmickými či jinými chybami a má lepší představu o finálním tempu písní, hraných pak frontálně při hodinách Hv. Učitel může použít podkladové nahrávky k lepší kontrole hráčů ve třídě nebo využít promítnutí notového zápisu či nového hmatu. Kytara jako harmonický doprovodný nástroj je představena v deseti lekcích, členěných podle jednotlivých akordů.

Kurz je zahájen návody ke správnému naladění nástroje. Po pěti durových akordech se lekce věnují třem mollovým akordům a několika septakordům. Lekce uzavírá přehled funkcí tónika - subdominanta - dominanta pro běžné tóniny. Každý z akordů je odvozen, tedy uveden v notovém zápisu (s možností přehrání zvuku rozloženého akordu) a v ilustraci s polohou tónů na klaviatuře. Nechybí schéma kytarového hmatu s možností přehrání zvuku výsledného akordu na kytaru ani fotografie hmatu ze dvou úhlů pohledu pro správný prstoklad. Žák má tedy možnost nenásilnou formou proniknout do základů stavby terciových akordů, samostatně naladit svůj nebo zapůjčený nástroj, konfrontovat správnost držení hmatu se zvukem i fotografií. Společný zpěv třídy žákem doprovázené písně simulují v domácí přípravě podkladové nahrávky. Textový zápis písně je oproti běžným nenotovým zpěvníkům metricky strukturován a označen tak, aby žák přesně věděl, kdy daný akord zahrát či zopakovat. Učitel použije materiály podobně jako u výuky na flétnu. V případě nestejnorodé skupiny (např. smísení nástrojově zkušenějších žáků osmiletého studia s novými žáky čtyřletého studia) může obě školy kombinovat, tedy pověřit zkušenější flétnisty hrou melodií k písním z kytarových lekcí začátečníků, naopak pokročilí kytaristé samostatně vytvoří akordický doprovod k písním, hraným začátečníky na flétnu podle uvedených lekcí.

(4) *Kapitola Společný repertoár* obsahuje úpravy písní z oblasti populární hudby i z tvorby skladatelů 20. století pro frontální využití v hodinách Hv. Sazba využívá zobcových fléten ve vícehlasu a většinou umožňuje doprovod klavíru, kytary či baskytary podle akordických značek. Notový zápis je zpravidla doplněn doprovodnými zvukovými nahrávkami jednotlivých hlasů, mnohdy ve dvou různých tempech. Žák tedy může v domácí přípravě simulovat doprovod, na který je zvyklý z hodin Hv, zvolit pomalejší tempo nácvičku a výrazněji znějící melodii svého hlasu. Přitom si zvyká na souhru s ostatními hlasy a není jimi při frontální hře tolik rozptylován. Učitel nahrávky umožní částečně nahradit vlastní klavírní či jiný doprovod, vícehlasost úprav využije k rozdělení hráčů podle jejich schopností. Zkoušení žáků pak probíhá ve skupinách, čímž je snižována tréma žáků. Vhodným výběrem titulů tak učitel může doplnit a podpořit výuku umělé hudby, probírané v dějinách a prostřednictvím referátů.

Mimoňský uličník: Cílem projektu bylo zmapovat a zpracovat proměny mimoňských ulic z hlediska jejich architektury, zástavby a především proměny názvosloví. První fáze projektu byla realizována v roce 2009 a podíleli se na ní zejména studenti tehdejší sexty a 2.A. Při zpracování uličníku žáci čerpali z bohatých materiálů Ing. Jiřího Šťastného, který se tak stal neoficiálním "duchovním otcem" projektu. V listopadu 2009 byla tato fáze projektu završena vernisáží a zpřístupněním školní výstavy. Dalším cílem školy je vydat uličník města Mimoně tiskem.

Zdroj: Gymnázium Mimoň. [online] [cit. 2012-01-25] URL: <<http://www.gymi.cz/>>. Informace upraveny autorem.

Příloha B: KAZUISTIKY

Kazuistika B. 1: Petr 19 let (vysoce funkční AS)

„Máme devatenáctiletého velmi inteligentního a úspěšného syna Petra, který končí gymnázium. Jsme šťastni a vážíme si skutečnosti, že žije svým způsobem pohodový život. Vždy tomu tak nebylo. Před časem mu byl totiž diagnostikován Aspergerův syndrom...

Už od raného dětství se Petr projevoval jinak než ostatní děti. Zvláště a sám si hrál, nevyhledával příliš společnost vrstevníků. Zato měl „vědecké“ zájmy, studoval encyklopedie, sám se naučil poznávat čísla, písmena, počítal dopředu i pozpátku... okolí ho obdivovalo a my jsme se dmuli pýchou nad 'zázrakem přírody'. Nad jeho zvláštními osobnostními rysy - absencí dětské spontaneity, skutečnosti, že působil jako 'malý velký', jsme se nijak neznepokojovali, vlastně jsme je považovali za přirozené.

Narazili jsme už ve školce. Tam nikoho nezajímaly mocniny, na prvním místě byla rychlost oblékání nebo zavazování tkaniček. Zoufale selhával... Jeho manuální neobratnost se však projevovala poněkud zvláště. Ve skládání důmyslných strojů z Lega neměl konkurenci. Ve školce tedy usoudili, že když jde jedno, musí jít i druhé - a začal nátlak na nás i na něho.

Nebyl vůbec konfliktním typem, hrával si většinou sám v ústraní, přesto stále nějak vadil. Učitelky nám navrhovaly psychologické vyšetření a my se skoro urazili... Najednou jsme nevěděli, kde je chyba.

K vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně samozřejmě došlo před nástupem do první třídy. Neuvěřitelná Petrova laxnost v plnění triviálních úkolů spolu s nešikovností a vadou výslovnosti vyústily v doporučení odkladu školní docházky. Psycholožka nás utěšovala, ať si vůbec neklademe žádnou 'vinu'... Šok! Nechápala jsem, jakou 'vinu' bych měla cítit a poprvé si uvědomila, že se asi budeme muset poprat s něčím vážnějším.

Nicméně na prvním stupni se objevovaly pouze 'malé' problémy. Běžné učivo syn zvládal lehce, ale dozvídali jsme se také informace typu: duchem nepřítomen, reaguje zmatečně, zkratově, snadno se rozpláče, nemá přátele, nečitelné písmo, chudý výtvarný projev, těžkopádné vyjadřování, neobratnost v tělocviku, nepraktičnost... Pro nás nic nového. Byla mu diagnostikována lehká mozková dysfunkce. Tato diagnóza v nás vzbuzovala naději, že Petr ze svých projevů vyroste. Nesoustředěnost jsme si vysvětlovali znučeností nad známým učivem a fakt, že nemá kamarády zase jeho 'vyššími vědeckými zájmy'.

Nicméně nemohlo nám ujít, že přirozený egocentrismus, který je v raném dětství normální, u Petra neustupuje. Snažili jsme se ho tedy zapojovat do různých kroužků, posílali ho do skauta, jezdil na tábory. Dokonce se zdálo, že tato naše snaha nese ovoce.

Věci se měly změnit v pubertě. Petr na jedné straně stále více intelektuálně vynikal, dosahoval prvních výraznějších úspěchů v různých vědomostních soutěžích. Na druhé straně však přestal respektovat autority, ve škole odmítal dělat věci podle něho zbytečné (kterých nebylo zrovna málo), opravoval učitele... Jeho přísně logické a upřímné odpovědi bez ohledu na kontext učitele vyváděly z míry. Do různých nedorozumění se Petr zapléтал, reagoval zkratově a únikově. Učitelé viděli v jeho chování řetěz schválností a "oceňovali" je třídními i ředitelskými důtkami. Petr ne-

uměl na tyto signály adekvátně reagovat, jako by někdy ani netušil, 'která bije'. Situace se vyhrotila tak, že jsme byli postaveni před výzvu 'dobrovolného' opuštění školy. Petr se nám sice nikdy se svými pocity nesvěřoval, nemohlo nám však uniknout, že je stále více nešťastný, frustrovaný a zmatený. Velmi se stahoval do sebe, přestal ho zajímat skaut i kroužky.

Cítili jsme, že to, co se děje, není důsledkem Petrovy zlé vůle, nevychovanosti nebo charakterových vad, ale něčeho hlubšího - úplně jiného způsobu uvažování. Nedokázali jsme si představit, že by tyto problémy měly pokračovat v dalším, třeba i dospělém životě a rozhodli se synovi pomoci - pokusit se věcem 'přijít na kloub'.

Petr tedy podstoupil specializované vyšetření, na základě něhož mu byla stanovena diagnóza Aspergerův syndrom. Teprve tehdy jsme pochopili, s čím jsme dlouho bojovali. V APLA, kde diagnostika proběhla, nás uklidnili, že mezi 'aspíky' je poměrně hodně osob vysoce inteligentních (předpokládá se, že Aspergerův syndrom mohl mít i Einstein nebo Newton), i když někdy je jejich inteligence rozvržena nerovnoměrně. Ani my jsme dříve nechápali, jak může být Petr 'tak hloupý', když je zároveň 'tak chytrý'.

Přestože je Aspergerův syndrom vrozeným neurovývojovým postižením, vlastně o něm v této souvislosti ani neuvažují. Stejně tak Petr se necítí být 'postiženým'. Asi by bylo výstižnější mluvit o 'jiném způsobu bytí' a respektovat jej.

Vrátím se ale k našemu příběhu. Bohužel teprve papír s lékařským razítkem dokázal změnit přístup školy ve směru přijetí individuality žáka. Petr však osvětu mezi učiteli příliš nevítal, o spolužácích nemluvě. Nechtěl nosit nálepku 'postižení'. Nakonec jsme tedy informovali pouze pedagogický sbor. Náš postup se každopádně zúročil na základce i později na gymnáziu. Potvrdil se fakt, že valná většina problémů, které se kolem syna hromadily, byla způsobena pouhým nepochopením. Situace se začala pomalu normalizovat ve škole i doma. Samozřejmě z Petra se nemohl naráz stát jiný člověk.

Stále je samotářský, nepraktický, egocentrický, svéhlavý... Odpadly však náhlé stresové situace, které jeho stav komplikovaly a problémy umocňovaly.

V současnosti je syn sice okolím chápán stále jako 'exot', nicméně zásadní pohromy se mu vyhýbají. Nejlepším kamarádem je mu nadále počítač, ale kolektivních akcí školních i mimoškolních se účastní ochotně a rád. Šokoval nás například svou docházkou do tanečních... Spolužáci jej svým způsobem respektují se všemi jeho zvláštnostmi. V průběhu střední školy se syn zapojil do korespondenčních kurzů z matematiky, informatiky i fyziky. Zúčastňoval se odborných soustředění, obsazoval přední místa v krajských i celostátních kolech vědomostních olympiád, úspěšně reprezentoval v zahraničí. Chystá se studovat na univerzitě matematiku nebo informatiku. Čekáme, jak zvládne relativně samostatný vysokoškolský život....

Pokud se pokusíme zhodnotit význam svým způsobem přelomového kroku, ke kterému nebylo lehké se odhodlat, jednoznačně nelitujeme. Stanovení synovy diagnózy pročistilo ovzduší doma i ve škole a napomohlo zklidnění Petrovy psychiky, což se zpětně odrazilo na jeho sebevědomí.

Pokud jste v rysech našeho Petra poznali své vlastní dítě a zvažujete, co dál, považují za nutné sdělit ještě následující: získání diagnózy AS neznamená, že by vašemu dítěti hrozil pobyt v léčebně (naš syn momentálně nenavštěvuje ani psychologa), že by bylo automaticky léčeno medikamenty či jinými drastickými metodami, že by bylo tlačeno do speciálních škol a do nevhodného typu vzdělávání. Celý 'vtíp' ná-

pravy stavu dítěte tkví v důkladném pochopení problému včetně všech souvislostí, proniknutí do stylu myšlení dítěte a v opatrném seznámení okolí. U mladších dětí se používají speciálně - pedagogické postupy, které ani 'zdravému' dítěti uškodit nemohou.

Je běžné, že pokud se se svým podezřením svěříte nejbližšímu pediatrovi, psychologovi, neurologovi či dokonce psychiatrovi, nejspíše vám jej vyvrátí. Vhodnější je obrátit se přímo na odborníky zabývající se autismem (v Praze či Brně). Nejsou na místě ani obavy, že tito lékaři každému na místě (i bezdůvodně) přiřívají 'svoji' diagnózu. Vyšetření se sestává z řady standardních (mezinárodně používaných) testů, což zajišťuje vysokou míru objektivity.

Já osobně lituji pouze toho, že v našem případě přišla diagnóza tak pozdě a počáteční obavu z faktu, že by se záznam ve zdravotní kartě mohl někdy obrátit proti zájmům našeho syna, odsouvám stále více do pozadí...“

Zdroj: *Nadané děti s Aspergerovým syndromem: Náš zvláštní syn*. Centrum rozvoje nadaných dětí. [online] [cit. 2012-01-25] URL: <<http://www.nadanedeti.cz/pro-rodice-nadani-s-as-syndromem>>

Kazuistika B. 2: Vojta 12 let (nízko funkční AS)

Vojtovi je dvanáct let. Když byl s maminkou u kadeřníka, nepochopil, že jí dělají jen nový účes. Stoupl si před kadeřnici, založil ruce v bok a spustil: „Uvědomte si, že Vaše jednání je nezákonné! Hodlám udělat něco pro bezpečnost této země - uvrhnu Vás do vězení!“

Velmi ho dokáže rozčílit odchylka od jinak zaběhnutých pravidel. „Jsi nechutná matka!“ komentuje pak situaci.

Při cestě autobusem napsal na zamlžené sklo: „Moje matka se chová hulvátsky, protože si čte knihu.“ Při napomínání je schopen se obracet na jiné lidi s důrazem deklamovat: „Matka mě zlobí a říká tomu výchova!“

Na postaršího cyklistu jedoucího po chodníku volá: „Mazej odsud! Jízda po chodníku je tady zakázána!“

Od pedagogů někdy odmítá přijmout obecná vysvětlení, diskutuje a polemizuje s nimi, chytá je za slovíčka.

Když doma s něčím pomáhá, prohlašuje, že vydělává a vyžaduje práci zaplatit.

Lidem říká hned, co si o nich myslí. Dost často je to necitlivé a nepřijemné. V období veršování oslovil paní ve vlaku říkankou „Bradavice jsou tři, mast si do nich vetři.“ Ve škole pozdravil ředitele: „Nazdar, dědo!“ - jako vysvětlení svého chování uvedl, že má šedivé vlasy.

Některá jeho témata konverzace jsou velmi podivná. Mluví o tom, jaký bude mít hrob, až zemře, nebo jak pověsí matku za nohy na eskalátor a jak se jí lekne.

Mluví velmi hlasitě a spisovně, řeč působí nepřirozeně a nedětsky. Na otázku, kdy se narodil, odpovídá: „Narodil jsem se 18. 9. 1998 v Praze 5 Motole, V Úvalu 84. Vzhledem k nízké porodní váze jsem strávil tři měsíce na jednotce intenzivní péče. Telefonní číslo do Motola je 24434200.“ Na otázku, jak mu to jde ve škole, odpovídá: „Z českého jazyka mám jedničku. Problémové předměty jsou tělesná výchova, výtvarná výchova a pracovní vyučování.“

„*Jsi trapná!*“, ohrazuje se proti oslovení „*Broučku!*“ Nesnese, když se matka s někým baví či telefonuje - tahá ji za ruku nebo za oblečení a křičí: „*Máš svý!*“

Při každém čištění zubů volá: „*Ocitám se v krizi!*“

S dětmi si nehraje - jeho chování ho od nich odděluje. Děti ho nechápu a on nerozumí jim.

Zdroj: THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, s. 73.

Kazuistika B. 3: Matěj 8 let (středně funkční AS)

Silný zážitek, který způsobil zlomený rýč na zahradě, se stal předmětem ulpívavého zájmu. Matěj o zlomeném rýči neustále mluví, klade do nekonečna otázky, na které zná odpověď, vyžaduje po rodinných příslušnících verbální rituály, které se týkají zlomeného náradí: „*Co je zlomené? Rýč a...?*“ „*A co je ještě zlomené?*“ „*Kde se zlomil rýč?*“ ...

Dalším z předmětů obsese jsou ostré předměty. V kresebném i verbálním projevu je Matěj fascinován možností pořezání: „*Co se stane, když se říznu - poteče mi krev?*“ „*Kolik krve?*“ „*Odkud mi poteče?*“

Sociální kontakt je dezinhibovaný a obtížný.

Klade na veřejnosti obtížné otázky: „*Co se stane, když rozřežu miminko pilou?*“ „*Zlomí se rýč, když člověka rozpůlím?*“

Kořenovou příčinou chování Matěje je kompenzace úzkosti a snaha o získání předvídatelnosti - jeho cílem je vnést do chaotického prostředí řád, pravidla. Na pozadí je strach z nepředvídaných změn, který spouští porucha adaptability.

Zdroj: THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, s. 69.

Příloha C: TYPOLOGIE JEDINCŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PODLE WINGOVÉ

Typ	Popis projevů v oblasti sociálního chování
(1) Osamnělý (Aloof)	<p>Minimální či žádná snaha o fyzický kontakt (mazlení, chování) resp. aktivní vyhýbání se fyzickému kontaktu), některé fyzické doteky (např. lechtání, houpání) může mít rád</p> <p>Nezájem o sociální kontakt, tj. nevyhledá společnost, nestojí o přátele, společnou hru,...</p> <p>Nezájem o komunikaci - dává přednost sebeobsluze</p> <p>Dítě je samotářské, nevěnuje příliš pozornost svému okolí</p> <p>Vyhýbá se očnímu kontaktu resp. naváže vágní oční kontakt bez komunikačního záměru</p> <p>Nevyhledává sociální útěchu, může mít snížený práh bolesti</p> <p>Nezájem o vrstevníky - odmítá míčové hry, ve skupině dětí se stahuje do ústraní</p> <p>V raném věku vůbec neprojevuje separační úzkost, nedrží se v blízkosti rodičů</p> <p>Dítě může být i velmi aktivní, ovšem bez schopnosti empatie, např. vtrhne mezi ostatní děti, ničí hračky, je agresivní, nevnímá reakce ostatních dětí, reakce dospělých nemá na jeho chování žádný vliv</p> <p>S věkem se většinou kontakt s blízkými osobami zlepšuje</p>

Výňatek z kazuistiky: „Petrovi je nyní 6 let, teprve před rokem jsme získali dojem, že nás vzal na vědomí. Jako miminko byl extrémně hodný, ani jsme o něm nevěděli. Po probuzení ležel tiše v postýlce, nedožadoval se naší pozornosti, hodiny vydržel pozorovat zavěšené hračky. Okolo roku stále roztácel plastového motýlka, neustále se k němu vracel. Tehdy jsme získali první podezření, že není něco v pořádku. Vždycky jsme ho považovali za osobnost, nerad se mazlil, pochovat se nikdy nepřišel. Dokonce odstrkoval naše ruce, když jsme se ho snažili dotknout. Hrál si obvykle o samotě, nesnášel, když mu někdo do hry zasahoval. Odmítal společně si prohlížet knížky. Snažili jsme se ho učit některé věci, ale nechtěl spolupracovat. Zjistili jsme, že občas některé činnosti napodobuje, ale nikdy ne na vyzvání a vždy o samotě, když si myslel, že ho nikdo nevidí. Ve čtyřech letech nastoupil do speciální mateřské školky. Obvykle si vzal svoji oblíbenou hračku a zalezl do kouta. Když ho některé dítě vyrušilo, dokázal být i agresivní...“

(2) Pasivní (Passive)	<p>Omezená spontaneita v sociální interakci - kontaktu se nevyhýbá, ani ho neinicuje</p> <p>Sociální chování méně diferencované</p> <p>Pasivní akceptace kontaktu, kontakt si většinou musí řídit. V této skupině je poměrně hodně dětí, které se rády mazlí a těší se z fyzického kontaktu</p> <p>Malá schopnost projevit své potřeby</p> <p>Malé potěšení z jakéhokoli sociálního kontaktu (konverzace, společenské akce, styk s novými lidmi,...)</p> <p>Omezená schopnost empatie a sociální intuice</p> <p>Omezená schopnost poskytovat útěchu, podělit se, poprosit o pomoc</p> <p>Může se pasivně účastnit hry s vrstevníky: projevuje o vrstevníky zájem, ale málo se s nimi společně hraje, neví, jak se do hry účelně zapojit</p> <p>Sociální komunikace nespontánní nebo zcela chybí - komunikaci využívá hlavně k uspokojení základních potřeb</p> <p>Poruchy chování méně časté, hypoaktivní</p>
------------------------------	---

Výňatek z kazuistiky: „*Od malička měl Filip slabší oční kontakt. Sociální úsměv se objevil až okolo roku. Na toaletu si neřekne, v prostředí, které zná, si dojde sám. V sociálním kontaktu dodržuje většinou naučená pravidla. Dívá se již lidem do očí, umí pozdravit, poděkovat. Občas se projeví nepřiměřené chování, např. bez předchozího upozornění vezme cizí osobě předmět, o který má zájem. Řeč používá mechanicky, pouze ve schématech, která si osvojil. Je zvyklý na předříkávání, velmi obratně doplňuje slova, ovšem aniž by chápal jejich význam. Spontánní verbální produkce je především na úrovni opožděné echolálie - užívá útržky vět, které slyšel v minulosti a které jsou vytrženy z kontextu. O základní potřeby si většinou řekne jednostranně infinitivem, případně použije druhou osobu ('Chceš pustit Dádu?'). Prováděné činnosti nekomentuje, nevypráví, neklade otázky. Občas odpoví na otázku, co dělal, jak se jmenuje, kde bydlí apod., jindy ovšem není schopen zareagovat ani na jednoduchou otázku či pokyn. Sociální kontakt vůči vrstevníkům neinicuje, rád si hraje sám. Na kontakt ze strany dospělých reaguje pozitivně. Kolektivu dětí se nevyhýbá, ovšem do společné hry se nezapojuje, rád ostatní děti při hře pozoruje. Společnou hru nikdy neinicuje, ale na výzvu se do oblíbené hry zapojí. Preferuje mladší či starší děti před vrstevníky. Má kladný citový vztah ke svým dvěma sourozencům i rodičům. Rád se mazlí, stojí o fyzický kontakt.*“

-
- (3) **Aktivní - zvláštní (Active but Odd)**
- Přílišná spontaneita v sociální interakci
 - Sociální dezinhibice, tj. dotýkání, líbání či hlazení cizích lidí, časté je nedodržování intimní vzdálenosti
 - Gestikulace a mimika může být přehnaná až bizardní
 - Omezený, malý resp. žádný vztah k posluchači
 - Řečové a myšlenkové perseverace - týkající se především oblasti vlastních zájmů, někdy až bizarního charakteru
 - Pervazivní až ulpívavé dotazování, často sociálně zahanbující či bez kontextu, zaměřené pochopitelně na předměty a témata zájmů
 - Sociálně velmi problematické obtěžující chování
 - Obliba jednoduchých sociálních rituálů, jako je např. pozdrav: 'Jak se jmenuješ?' apod.
 - Celková nepřiměřenost sociálního kontaktu
 - Obtížné chápání pravidel společenského chování
 - Potíže chápat kontext sociální situace
 - Často ulpívavý oční kontakt (tj. zírání do očí) nebo oční kontakt bez komunikační funkce (zkrátka chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest)
 - Často se pojí s hyperaktivitou
-

Výňatek z kazuistiky: „Devítiletý Jakub má ze sociálního kontaktu vyložené radost. Pokud má dobrou náladu, vyhledává společnost dospělých a vyžaduje jejich účast na verbálních rituálech, nebo vede jednostranně zaměřenou konverzaci o popelnicích, popelářích a telefonních seznamech. Jakub je nadměrně úzkostný a často negativistický, schválně reaguje opačně, než se požaduje. Každá i drobná změna výrazně zvyšuje jeho neklid a nepohodu. V těchto situacích si úzkostně vynucuje kontakt i od zcela nezúčastněných osob. S oblibou klade stále ty samé otázky. Vyptává se úplně cizích lidí na ulicích a vyžaduje stejné odpovědi: např. 'Kam jdeme?' 'Do školy.' 'Do jaké školy?' 'Proč?' 'Kam půjdeme?' 'A pak, co bude pak?' Vyptává se i přesto, že na otázky zná odpověď. Frekvence otázek zvyšuje při nervozitě a stresu. Aby získal pozornost, natáčí hlavu lidí k sobě, bere je za rameno a dává obličej do těsné blízkosti posluchače. Gesta užívá, ukazuje, ovšem oční kontakt užívá ke komunikaci pouze sporadicky. Často slepě napodobuje dospělé bez chápání sociální situace. Děti pozoruje, ovšem do kolektivní činnosti se nezapojí. Je fixován spíše na dospělé, dětí se vyptává výrazně méně, protože ty obvykle na jeho dotazy nereagují podle jeho představ a nemají s ním trpělivost. Z Jakubova chování lze jednoznačně poznat, že má velmi rád svou maminku, sestru a psa.

-
- (4) **Formální - afektovaný (Over-formal, stillted)** Typické pro děti a dospívající s vyšším IQ
- Dobré vyjadřovací schopnosti
- Řeč příliš formální se sklonem k preciznímu vyjadřování - působí strojeně, projev připomíná „slovník na pochodu“
- Chování je velmi konzervativní, často působí chladným dojmem
- Odtažené chování se může projevat i vůči rodinným příslušníkům
- Obliba společenských rituálů - až obsesivní touha po jejich dodržování
- Pedantické dodržování pravidel, často dochází k afektům při nedodržení společenských předpisů
- Mnohé výrazy, rčení, slogany,... apod. slepě imituje po dospělých, ovšem nuance jejich přiměřeného užívání mu mohou unikat
- Doslovné chápání slyšeného - potíže s nadsázkou, ironií, žertem
- Sociální naivita, pravdomluvnost bez schopnosti empatie, šokující výroky i vůči dospělým a autoritám
- Encyklopedické zájmy
- Přílišná nedětská zdvořilost
-

Výňatek z kazuistiky: „*Jirka měl ve svých čtrnácti letech seznam diagnóz, rodiče s ním navštívili několikrát pedagogicko-psychologickou poradnu i další rozličné odborníky, nicméně do té doby, než byl u chlapce potvrzen Aspergerův syndrom, měli oprávněný dojem, že žádná z předešlých diagnóz přesně neobjasnila Jirkovy potíže. Ve škole Jirka velmi často protestuje proti hovoru s učitelkou či proti vyvolání, dost často bývá negativistický a někdy dokonce i verbálně agresivní. Některé jeho přřpovídky dokážou i velmi urazit, protože jeho sebekontrola prostřednictvím intuice a taktu není u něj vůbec rozvinuta. Nevybíravě komentuje vzhled osob: 'Jste těhotná, nebo jenom tlustá?' 'To břicho Vám narostlo z piva?' 'Vypadáte nemocně - asi brzy umřete!' Nevhodně reaguje na pocity druhých lidí, směje se či reaguje nevhodnými výroky na únavu, nemoc či rozlobení u blízkých osob. Jirkova matka popisuje situaci, jak se při její snaze u Jirky vydolovat sdělení nějakého konkrétního pocitu se Jirka stává doslova mistrem úniku. Říká, že city jsou irrelevantní, že přeci není jasnovidce a že se o to zajímají jenom pitomci. 'V rodině žiju s fenou, mikrobry a roztoči a také bohužel s matkou a otcem,' napsal Jirka do slohové práce. Neuznává autority, chytá učitele za slovíčka a nevhodně vstupuje do jejich výkladu. Opravuje je např.: 'To, co říkáte je nepravděpodobné.' 'To mě irituje.' 'Toto je ovšem blud, že?' apod. Vyjadřování pocitů je velmi vágní nebo nepřesné. 'Nevím nikdy, co mám kreslit, když mě někdo nutí,' odpověděl Jirka, když byl učitelkou mírně vybídnut, aby něco nakreslil. Často chápe instrukce zcela doslovně a rozčiluje ho (a je v takové situaci skutečně velmi nepřijemný!), zjistí-li, že věta může mít i jiný význam, kterému ostatní rozumějí, zatímco on nikoli. Často taková situace vyvolá afektivní záchvat. 'Můžu opravdu nakreslit úplně všechno, co chci?' ptá se učitelky na výtvarné výchově a vzápětí zděšeně reaguje: 'To se mi tam ale nevejde!' 'Střílíš si ze mě?', ne zcela vhodně reaguje učitelka. 'Střílíš, jak střílíš, vždyť nemám žádnou pistoli,...' Třída se směje, nervozita u chlapce roste, roztrhá čtvrtku, prudce odstrčí učitelku a vyběhá ze třídy. Učitelka na něj křičí, že 'ji chce dostat do blázince'. Občas Jirka vykládá cizím lidem různé smyšlenky, např. že měl samé pětky a trojku z chování, že chodí spát v jednu hodinu a v noci lůta po dvoře, že mu rodiče za trest nedávají jíst ani pít. Prostě se mu líbí testovat u druhých jejich reakce. Ovšem na druhé straně dokáže někdy působit velmi přesvědčivě jako bezproblémový chlapec, odpovídá tak, jak má naučeno, protože ví, že taková odpověď je standardní a takové chování prostě v dané situaci funguje. Nicméně velmi často obsahu již příliš nerozumí. Jirkova matka nazývá toto chování 'Jekyll & Hyde strategií'. Paradoxem je, že ji Jirka nasazuje obvykle při nejrušnějších psychologických vyšetřeniích...“*

(5) Smíšený - zvláštní (Combined)	<p>Sociální chování je velmi nesourodé - záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou kontakt navazuje</p> <p>Vyznačuje se prvky osamělosti, pasivity, ovšem i aktivního a formálního přístupu</p> <p>Sociální chování je považováno za zvláštní</p> <p>Velké výkyvy v kvalitě kontaktu</p> <p>Často je méně problémové chování vůči rodičům</p> <p>Často využívá prvky chování a mnohé slovní výrazy, které imituje po dospělých - budí tím tak falešný dojem sociální zralosti</p> <p>Osamělé prvky, jako např. „<i>Nech mě být!</i>“ „<i>Nemám zájem!</i>“ „<i>Nic ti do toho není!</i>“ „<i>To je mé tajemství!</i>“ ve skutečnosti znamená „<i>Nevím.</i>“, anebo „<i>Pozor, tenký led!</i>“</p> <p>Pasivní prvky - jako např. pěkný sociální úsměv, zdvořilé podřídivé chování, četné vyjadřování souhlasu</p> <p>Aktivní prvky - jako např. naučené dotazy a prohlášení, živý zájem o kontakt okolo úzce vyhraněných témat, která jej zajímají</p> <p>Formální prvky - jako např. naučené fráze, mentorování, pedantické dodržování pravidel</p>
--	--

Výňatek z kazuistiky: „*Robertovi je jedenáct let. Vztah k rodičům je pěkný, dokáže poskytnout útěchu, požádá o pomoc, vyžaduje společnost rodičů, projevuje radost z jejich příchodu. Vyjadřuje své city, řekne rodičům, že je má rád. V předškolním věku byl dítě spíš samotářské, rád si hrál s legem, většinou jevil zájem o děti mladší nebo naopak starší. Navštěvoval speciální mateřskou školu, měl dva odklady školní docházky kvůli výrazně opožděnému vývoji jemné motoriky a občasným projevům negativizmu, které do značné míry zhoršovaly spolupráci s dítětem. Nástup do školy zvládl dobře díky vynikající učitelce. Stížnosti se začaly množit až po změně učitelky. Hned zpočátku rozhovoru si můžeme všimnout, že chlapec má problém navázat přirozený oční kontakt, také se není schopen při konverzaci natočit k protějšku tělem (otáčí se, tiskne se ke zdi, mluví do země, leze pod stůl,...). Situace se rapidně mění, jakmile začneme hovořit o činnostech a předmětech, které ho zajímají, což jsou petardy, ohňostroje, sirky, zapalovače. Konverzace se pak stává plynulejší - Robert klade dotazy, dívá se do očí, směje se, snaží se sociální kontakt ještě prodloužit: 'Ještě vám chci ukázat tohle...''). Jakmile převedeme řeč na pocity a na fantazii, např.: 'Co ti udělalo v poslední době radost?', 'Co znamená kamarád?', 'Co si asi myslí ten člověk na tomto obrázku?', 'Co bys chtěl být, kdybys byl zvíře?', 'Řekni nějaký vtip!',... plynulost rychle vázne, zvyšuje se psychomotorický neklid. Robert začíná chodit po místnosti, kontroluje, co píše, nahlíží do zásuvek, dělá grimasy. Odpovědi jsou nepřiléhavé, vágní, často neodpoví vůbec, např.: 'No a co?' 'Nevím!' 'To podléhá utajení!' 'Já už nemůžu!' 'Kdy už bude konec?' 'Chci už pryč!' 'Vy byste si to napsala - tak to napište!' apod. Mezi vrstevníky se zapojuje, maminka uvádí, že má několik kamarádů, se kterými hraje hry na počítači nebo chodí ven. Robert říká, že si hraje venku s kamarády s ohněm, zápalkami, rozmontovávají zapalovače a vyrábějí z nich rachejtla. V 11 letech byl u Roberta diagnostikován Aspergerův syndrom - typ sociální interakce smíšený-zvláštní.“*

Zdroj: THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, s. 64 - 76. Doplněno autorem.

Příloha D: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM

Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Gillberg and Gillberg, 1989)	Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Szatmari, Brenner and Nagy, 1989)
Narušení sociální interakce - alespoň dvě položky (extrémní egocentrismus)	Osamělost - alespoň dvě položky
(a) neschopnost interakce s vrstevníky	(a) nemá blízké přátele
(b) nezájem o interakci s vrstevníky	(b) vyhýbá se ostatním
(c) špatný odhad na sociální situace	(c) nemá zájem vytvářet přátelství
(d) sociálně a emocionálně nepřiměřené chování	(d) samotář
	Narušení sociální interakce - alespoň jedna položka
	(a) obrací se na druhé, jen když potřebuje uspokojit svoje potřeby
	(b) neobratný v sociálních vztazích
	(c) jednostranně reaguje na vrstevníky (tj. chybí různorodost vztahů
	(d) problematické chápání citů u druhých lidí
Omezené zájmy - alespoň jedna položka	
(a) nezájem o ostatní aktivity	
(b) opakující se ulpívání	
(c) spíše nazpaměť než význam	
Opakující se rituály - alespoň jedna položka	
(a) obráceně k sobě	
(b) vyžaduje od ostatních	
Zvláštnosti v řeči a jazyku - alespoň tři položky	Zvláštnosti v řeči a jazyku - alespoň dvě položky
(a) opožděný vývoj	(a) odlišnosti ve skloňování a časování
(b) nepřirozeně perfektní expresivní jazyk	(b) mluví příliš mnoho
(c) formální pedantické vyjadřování	(c) mluví příliš málo
(d) zvláštní tón a hlas	(d) nesoudržnost konverzace
(e) potíže v porozumění jazyka, potíže s významem - hyperrealismus	(e) idiosyntaktické užívání slov
	(f) opakující se vzorce mluvy
Potíže v neverbální komunikaci - alespoň jedna položka	Potíže v neverbální komunikaci - alespoň jedna položka
(a) omezené užívání gest	(a) omezené vyjadřování mimikou obličeje
(b) neobratná řeč těla	(b) neschopnost porozumět emocím vyjádřeným mimikou obličeje
(c) omezená mimika obličeje	(c) nepředává informace zrakovým kontaktem
(d) nesprávné mimické vyjadřování	(d) nedívá se na ostatní
(e) zvláštní ulpívavý pohled	(e) nepoužívá gesta při vyjadřování
	(f) gesta jsou přehnaná nebo neobratná
	(g) staví se příliš blízko k ostatním
Motorická neobratnost	

Zdroj: THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, s. 187.

Příloha E: FOLKMANOVY PRINCIPY

Už první princip je povzbudivý. **Tím, že žádám ostatní o zpětnou vazbu, se zvyšuje jejich očekávání ve vztahu ke mně, že se změním.** Když organizace spustí systematický proces poskytování zpětné vazby, nabudí očekávání u velkého množství zúčastněných pracovníků, zejména u těch, kteří jsou v roli hodnotitelů.

Další princip vypovídá o tom, že **jakmile se po přijetí zpětné vazby nezměním k lepšímu, budu později vnímán ještě negativněji, že tomu bylo před zpětnou vazbou.** Je proto velmi důležité, co se po odevzdání zpětné vazby s hodnoceným pracovníkem stane.

Třetí princip zní: **Nezměním nic, o čem nejsem přesvědčen, že je to potřeba změnit.** Máme totiž silnou tendenci se práci na sobě vyhýbat. Mezi nejčastější způsob patří bohužel odmítnutí zpětné vazby.

Čtvrtý princip hovoří o tom, že **místo přijetí kritiky jako manažerského dárku máme sklon odmítat** nejen kritickou zpětnou vazbu, ale bohužel **i toho, kdo nám ji poskytuje.**

Další princip zdůrazňuje to, že nejefektivnějším způsobem, jak zpracovat zpětnou vazbu, je přijmout ji jako úplně reálnou a pravdivou. Pokud se budeme snažit o nápravu něčeho, co nebylo zapotřebí napravovat, pak to velmi rychle zjistíme a většinou ani nezpůsobíme žádnou škodu sobě ani okolí. Jestliže však popřeme reálnost zpětné vazby a ta je přitom pravdivá a oprávněná, tak nejen že jsme nezměnili své chování, které druhým vadí, ale budeme vnímáni ještě kritičtěji než ten, kdo by nebyl ochoten se změnit, i když byl na to upozorněn.

Je zapotřebí proto najít správnou **rovnováhu při přijímání zpětné vazby: ani ji striktně neodmítat, ale ani ji zároveň nezveličovat a nedramatizovat** - toto je šestý princip.

Poslední sedmý Folkmanův princip tvrdí, **že proces (sebe)změny začal v okamžiku přijetí zpětné vazby.**

Zdroj: KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L.: *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí.* Grada Publishing, 2008, s.

Příloha F: METODA JIGSAW⁶¹

Princip této metody je jednoduchý. Pracuje se ve skupinách, různě početně obsazených a pokud možno mixovaných, kvůli širší komplexitě. Každá skupina dostane určitý materiál k prostudování. Po určitém čase sdělí obsah ostatním ve skupině. Pak se sejdou v nové skupině ti, co prostudovali stejný materiál, vymění si vzájemně názory, vytvoří závěry z prostudované části, zapíší na flipchart a sdělí ostatním.

Tímto způsobem se dají vybírat relativně rychle nejefektivnější řešení. Způsob práce on-the-job rozvíjí analytické myšlení, představitost a v neposlední řadě vyjednávání, prosazování a prezentační umění.

Kromě těchto výhod existuje ještě jedna - ta nejpodstatnější. Objekty změny jsou takto velmi citlivě vtaženi do řešení a vytvářejí si s novou situací subjektivní vztah. Při následné implementaci změny pak reagují konstruktivně, což výrazně snižuje rizika v nepřijetí změny, zejména pak v bodě "prolomení", které je nejrizikovějším místem v procesu přijetí nepopulární změny, kdy se často původní záměry nenápadně opouštějí a celý tým se vrací k původním nastavením.

Autor tuto metodu poprvé využil v roce 2008 při jeho první implementaci principů Kaizen do rozvojového programu pro výrobní mistry. Blíže své zkušenosti s touto metodou popsal ve své závěrečné práci z roku 2010.

Zdroj: Autor. Blíže In SPILKA, I.: *Tréninky měkkých dovedností pro výrobní leadery s využitím principů Kaizen*. Praha, 2010, 89 s. Bakalářská práce na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha na katedře andragogiky a manažerských studií. Vedoucí bakalářské práce Marie Farková.

⁶¹ Jigsaw = z angl. volně přeloženo jako skládačka, puzzle

**Příloha G: ROZŠÍŘENÁ TAXANOMIE EVALUAČNÍCH KROKŮ
PODLE SANDLERA A SMITHE (2006)**

Kirkpatrick (1979)	Warr, Bird a Rackham (1970)	Hamblin (1968)	Bramley (1991)	Phillips (1996)	Souhrn
	Kontext				Kontext
	Vstup				Vstup
Reakce	Reakce	Reakce		Reakce a plán využitelnosti	Afektivní reakce Anticipace využitelnosti
Učení	Okamžitý výstup	Učení	Změny znalos- tí Změny schopností Změny posto- jů	Učení	Získané znalosti Získané schopnosti Změny postojů
Chování	Střednědobý výstup	Pracovní chování		Aplikace naučeného v praxi	Pracovní chování
Výsledky	Konečný výstup	Organizace Konečná hodnota		Obchodní výsledky ROI	Výsledky organizace ROI Konečná hodnota

Zdroj: Dočekal (2011, s. 52).

Příloha H: KOMPETEČNÍ MODEL GYMNÁZIA V MIMONI

Kompetence žáka z pohledu RVP pro gymnázia	Hodnocení klíčových kompetencí v průběhu gymnaziálního vzdělávání	Jak se pozná naplnění jednotlivých projevů chování v každodenní realitě
(1) K UČENÍ 1.1 Najde potřebné informace. 1.2 Pracuje na základní úrovni třídění knihoven archivů 1.3 Kriticky hodnotí historické prameny, hledá primárně intenci, s níž byly napsány. 1.4 Své závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti. 1.5 Napíše krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi (tj. poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi).	1.1 Své učení a pracovní činnost si sám organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj	1.1.1 Vytváří si pro učení a pracovní činnost optimální podmínky 1.1.2 Stanovuje si časové obsahové priority 1.1.3 Vytváří si časový plán a dodržuje jej 1.1.4 Využívá maximálně své schopnosti a překonává maximálně svá vnitřní omezení. 1.1.5 Využívá maximálně své schopnosti a překonává maximálně svá vnitřní omezení. 1.1.6 Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech. Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech. 1.1.7 Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech.
	1.2 Efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení	1.2.1 Využívá vědomě při svém učení různé metody a postupy, zvažuje jejich využití vzhledem k cíli učení. 1.2.2 Seznamuje se samostatně s dalšími metodami učení, než které mu byly nabídnuty ve škole a zkouší je. 1.2.3 Rozpozná, jaké metody a postupy při učení jsou pro něj neefektivnější. 1.2.4 Vyhodnotí, nakolik jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti dostačují pro různé úkoly a jaké poznatky si musí doplnit pro jejich úspěšné plnění. 1.2.5 Rozpozná vlastní pokrok a stagnaci v učení. 1.2.6 Identifikuje vlastní chybu, zjistí její příčinu, napraví ji nebo operativně vyřeší situaci, při které se chyba projevila, odnáší si ponaučení pro svoji další práci. 1.2.7 Změní způsob práce, když se přesvědčí o jeho neefektivnosti.
	1.3 Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace	1.3.1 Vyhodnotí využitelnost a věrohodnost různých zdrojů informací, které

	tvůřivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi	při učení používá.
		1.3.2 Třídí informace a vybírá relevantní informace pro určité téma.
		1.3.3 Hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje informace se svými dosavadními poznatky.
		1.3.4 Uspořádá přehledně získané informace.
		1.3.5 Využívá získané informace při učení a pracovních činnostech.
		1.3.6 Využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů.
1.4	Kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci	1.4.1 Analyzuje výsledky svého učení a práce, posuzuje je vzhledem ke svým předpokladům a možnostem a vzhledem ke zvoleným strategiím.
		1.4.2 Vyhodnocuje a upravuje průběžně své učební a pracovní postupy s ohledem na zadání, kritéria a předpokládané výstupy.
		1.4.3 Získává zpětnou vazbu týkající se efektivitu jeho učení či práce od vrstevníků i dospělých.
		1.4.4 Vyhodnotí kritiku, radu či pochvalu a použije je ke zlepšování svých učebních a pracovních metod a postupů.
(2) K ŘEŠENÍ PROBLÉMU		
2.1	Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.	2.1.1 Identifikuje účastníky problémové situace a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy.
		2.1.2 Rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité.
		2.1.3 Rozpozná příčinu jevu a jeho důsledek a vztah mezi nimi.
		2.1.4 Rozpozná, zda je aktuální problém podobný dříve známým problémům, a určí, v čem se problémy liší a v čem se shodují.
		2.1.5 Rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat.
		2.1.6 Schematicky vyjádří strukturu problému nebo systému, kterého se problém týká.
2.2	Najde paralely současných událostí v historii.	2.2.1 Formuluje hypotézy na základě dostupných informací.
		2.2.2 Rozpozná, zda jsou hypotézy ověřitelné.
		2.2.3 Navrhuje metody k ověření hypotézy nebo ke zjištění nějaké skutečnosti.

	2.2.4	Navrhne ukazatele, na základě kterých bude možno posoudit úspěšnost řešení.
	2.2.5	Zvažuje úlohu jednotlivých faktorů a osob při řešení problému.
	2.2.6	Vyhledá partnery (popř. sestaví tým) podle zadání, které má řešit.
2.3	Zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.	2.3.1 Po zvážení informací se dokáže rozhodnout a přijímá za své rozhodnutí zodpovědnost.
	2.3.2	Vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení - přínosy a nežádoucí dopady. Předvídá další postup.
	2.3.3	Navrhne opatření vedoucí ke zmírnění či vyloučení negativních důsledků navrhovaných řešení.
2.4	Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, vedle analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s využitím představitosti a intuice.	2.4.1 Při řešení problému aplikuje získané vědomosti a dovednosti.
	2.4.2	Při řešení problému aplikuje logické a kombinatorické myšlení.
	2.4.3	Rozhodne, který z již známých postupů by při řešení mohl použít.
	2.4.4	Pouští se do analýzy problému sám, nečeká na hotová řešení a hledá řešení vlastní. Zvažuje i méně obvyklá řešení.
	2.4.5	Při řešení postupuje systematicky.
	2.4.6	Zaznamenává postup a výsledky empirického zkoumání.
	2.4.7	Vyvíjí nové hypotézy poté, co se předchozí ukázaly mylné, a přitom znovu zvažuje výchozí předpoklady.
2.5	Kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.	2.5.1 Vyhodnocuje experiment z hlediska jeho průběhu.
	2.5.2	Vyvozuje závěry ze získaných poznatků, zobecňuje výsledná řešení.
	2.5.3	Posoudí své výsledné řešení, zda dává smysl. Neukvapuje se ve svých závěrech.
	2.5.4	Aplikuje/navrhne aplikaci výsledných řešení v konkrétních situacích.
	2.5.5	Zdůvodňuje a obhajuje srozumitelně svá řešení.

	2.6	Je otevřený využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží na problém z různých stran.	2.6.1	Změní své rozhodnutí na základě nových informací či změněných podmínek.
			2.6.2	Navrhuje variantní řešení daného problému. Vlastní i předložené varianty řešení hodnotí dle různých kritérií a rozhoduje se mezi nimi.
			2.6.3	Popíše problém z pohledu různých účastníků nebo zájmových skupin.
(3) KOMUNIKATIVNÍ	3.1	S ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu.	3.1.1	Podle situace a toho, s kým komunikuje a čeho chce dosáhnout, zvolí vhodný prostředek komunikace (osobně/na dálku, písemně/ústně, IT technologie/jiné technologie apod.).
3.1			3.1.2	Volí optimální jazykové prostředky vzhledem k tomu, jakým způsobem komunikuje (jakým prostředkem).
3.2				
3.3				
	3.2	Efektivně využívá moderní informační technologie.	3.2.1	Podle situace a podle toho, s kým a jak komunikuje, zvolí vhodný prostředek, dokáže je efektivně kombinovat.
			3.2.2	Rozlišuje přínosy a limity informačních technologií, které používá ke komunikaci, je si vědom rizik spojených s jejich používáním.
	3.3	Vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci.	3.3.1	Své sdělení vyjádří písemně uceleně, se souvislou stavbou vět, odstavců a celého textu.
			3.3.2	Zvolí optimální styl a jazykové prostředky podle toho, jakého účinku na čtenáře chce dosáhnout.
			3.3.3	Vyjadřuje se gramaticky a stylisticky správně, podle komunikační situace zvolí optimální formální úpravu textu.
			3.3.4	Neorientuje se pouze na to, co chce druhému sdělit, ale předjímá, jaké pocity v něm sdělení vyvolá, a snaží se nekomunikovat konfliktně.
			3.3.5	Svůj projev logicky strukturuje, použije vhodnou formu a jazykové prostředky vzhledem k situaci, vyhýbá se parazitním výrazům, neodbíhá nefunkčně od tématu, není zbytečně „rozvleklý“.
			3.3.6	Pracuje cíleně se svým hlasovým projevem (tempo, hlasitost, melodie, rytmus, pauzy) podle situace.
			3.3.7	Neorientuje se pouze na to, co chce druhému sdělit, ale vnímá, jaké pocity to v druhém vyvolává, a vhodně na to reaguje.
			3.3.8	Udržuje oční kontakt, při rozhovoru respektuje osobní zónu druhého, verbálně i neverbálně dává najevo porozumění pro pocity druhého (přítakává).

	3.3.9	V diskusi srozumitelně sděluje a vysvětluje své myšlenky, postoje, argumenty, sám diskutuje k věci.
	3.3.10	Svoje argumenty si připraví, odhadne slabé a silné argumenty, připraví se na námitky a dokáže se přizpůsobit vývoji jednání.
	3.3.11	Polemizuje s názory, ne s osobami jejich autorů - nezesměšňuje je, nezlehčuje; názory vyvrací pomocí věcných argumentů.
	3.3.12	Dodržuje téma a cíl diskuse, odliší to, co se tématu netýká, poukáže na procedurální vady v diskusi (odklon od tématu, nepochopení někoho z diskutujících, ...).
	3.3.13	V diskusi využívá myšlenky druhých jako východiska pro svá tvrzení a navazuje na ně.
	3.3.14	Odlišné názory (kritiku jeho názorů) si „nebere osobně“, ale snaží se jednat věcně.
	3.3.15	Porovnává a analyzuje názory a pohledy, které se liší od jeho vlastních; nebrání se tomu, aby ve chvíli, kdy ho druhý přesvědčí, přehodnotil své názory a postoje, akceptuje, že výsledkem diskuse nemusí být vždy shoda.
	3.3.16	Vyhýbá se paušálním soudům a předsudkům.
	3.3.17	Prakticky rozlišuje diskusi a polemiku (snaha porovnat své názory vs. snaha přesvědčit druhé o svém názoru na věc), nezaměňuje je.
	3.3.18	Zvládá své vlastní emoce, ohradí se proti agresivnímu jednání druhého.
	3.3.19	Všímá si neverbálních signálů druhého, interpretuje je a vhodně na to reaguje; vlastní neverbální projevy, které jsou v danou chvíli nevhodné, potlačuje.
	3.3.20	Řídí (moderuje) diskusi.
	3.3.21	Vyjadřuje se jako „já“, nikoli „ono se“ nebo „my“, pokud se nejedná o týmovou záležitost.
<hr/>		
3.4	Prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem.	3.4.1 Práci svou nebo týmu prezentuje tak, že zvolí (sám navrhne, poradí se se zkušenějším) optimální formu vzhledem k zadání nebo k tomu, jakého účinku chce dosáhnout.
		3.4.2 Umí cíleně používat některé rétorické prvky tak, aby posluchače zaujal.
		3.4.3 Souvisle se vyjádří i ve chvíli, kdy si nemohl svůj projev připravit, reaguje pohotově.

		3.4.4	Umí aplikovat některé techniky zvládnání trémy, které mu pomáhají.
3.5	Rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.	3.5.1	Rozlišuje správně různé typy komunikačních situací (podle toho, kdo komunikuje, s jakým záměrem, v jakém kontextu, ...) a podle toho sám komunikuje a jedná.
		3.5.2	Vyhodnotí, s jakým záměrem druhý mluvčí komunikuje, reaguje na to tak, aby komunikace probíhala asertivně, vhodným způsobem se ohradí, pokud je komunikace manipulativní.
		3.5.3	Odhalí neúplnou informaci, zkreslující informaci, dezinformaci.
		3.5.4	V textu, promluvě nebo jiném záznamu identifikuje hlavní myšlenky, určí, kde jsou klíčová místa, parafrázuje podstatu sdělení, vyjádří k němu srozumitelně svůj názor.
		3.5.5	Rozlišuje argumenty věcné a falešné argumenty, upozorní vhodným způsobem na fakt, že druhý mluvčí argumentuje nepřesně, nebo dokonce demagogicky, pokud tomu tak je.
		3.5.6	Odliší věcnou část sdělení (co mu chce druhý sdělit) a motivace druhého mluvčího, které ovlivňují to, jakým způsobem to říká.
(4)	SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ	4.1	Posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe.
4.1	Váží si činnosti druhých, jejich názory a zjištění nevydává za své (viz práce s bibliografickou citací).	4.1.1	Vyhodnocuje úspěchy ve své práci i ve svém běžném životě, identifikuje, co mu jde dobře a kde musí kompenzovat své nedostatky
4.2	Informuje o událostech co nejpravěji, neinterpretuje fakta podle toho, co jimi chce dosáhnout.	4.1.2	Opírá vyhodnocení své krátkodobé i dlouhodobé práce nebo jednání o konkrétní doklady, které nachází ve své práci nebo ve svém jednání.
4.3	Přijímá odpovědnost za své chování, názory, postoje.	4.1.3	Identifikuje příčiny úspěchu i neúspěchu ve své práci nebo v jednání.
4.4	Respektuje jiné kultury a vyznání, chápe jejich význam v souvislostech.	4.1.4	Při plánování cíle a cesty k němu vědomě staví na svých silných stránkách a účinně kompenzuje své slabé stránky.
		4.1.5	Posuzuje a koriguje své plány vzhledem k vnějším i vnitřním podmínkám, které mohou ovlivnit dosažení cíle.
		4.1.6	Předvídá vnitřní překážky a své možnosti je odstranit nebo zmírnit.
		4.1.7	Pokládá konkrétní otázky, aby zjistil názor druhých na svůj plán a možnosti jej uskutečnit, a tak získal pomoc.
		4.1.8	Připomínky druhých v klidu promýšlí, ale konečné odpovědnosti za rozhodnutí se nezbavuje.
		4.1.9	Své možnosti průběžně ověřuje v nových situacích.
		4.1.10	Volí úkoly, při nichž rozvine i méně rozvinuté schopnosti a dovednosti.

4.2 Stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky.	4.2.1 Cíleně vyhledává příležitosti uplatnit své schopnosti v týmu i samostatně.
	4.2.2 Stanovuje si dlouhodobé cíle s ohledem na své předpoklady, zájmy, hodnotovou orientaci.
	4.2.3 Plánuje tak, aby stihl jak to, co ho baví, tak i své povinnosti.
	4.2.4 Volí formu práce k dosažení cílů podle svých osobnostních preferencí, potřeb a nároků práce samé.
4.3 Odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje.	4.3.1 Než se pustí do činnosti, popíše, koho, čeho všeho a jak se mohou týkat dopady jeho jednání.
	4.3.2 Získává a vyhodnocuje informace, podle kterých koriguje činnost.
	4.3.3 Podle potřeby učiní opatření, která nežádoucí dopady jeho jednání přijatelně zmírní, nebo se dané činnosti vzdá.
	4.3.4 Pokud měla jeho činnost nečekané dopady, reflektuje je a vyvodí z nich poučení pro příště.
4.4 Přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje.	4.4.1 Všímá si vztahů v nové skupině, do které přichází, a zvažuje vhodné a nevhodné způsoby jednání v rámci této skupiny.
	4.4.2 Pro různé úkoly vyhledává různě složené pracovní skupiny nebo individuální práci.
	4.4.3 Rozšiřuje rejstřík úkolů, za které ve svém životě bere odpovědnost; vyhledává úkoly ve svém okolí, k jejichž řešení přispěje, navrhuje, čím konkrétně přispěje, a svůj plán realizuje.
	4.4.4 K problému se nestaví jako k překážce, ale jako k příležitosti.
4.5 Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů.	4.5.1 Zapojí se do práce skupiny, podílí se jako člen skupiny na stanovení reálných cílů, strategie a akčního plánu k jejich dosažení.
	4.5.2 V průběhu plnění úkolu se zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chápe se zodpovědně svého dílu na splnění úkolu.
	4.5.3 Pracuje podle zažitých a zvnitřněných pravidel, v případě potřeby na ně odkazuje.
	4.5.4 Podle okolností si roli v týmu sám najde, nebo přijme roli přidělenou; v obou případech plní svůj úkol odpovědně.
	4.5.5 Zastaví práci týmu, je-li to třeba, a požádá o rekapitulaci dosud vykonaného a případnou korekci dalšího plánu k dosažení cíle; navrhuje al-

		ternativní postupy.
	4.5.6	Vytrvá do konce, dotahuje i administrativní, formální i úklidové úkony, které jsou s prací spojeny.
	4.5.7	Radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy.
	4.5.8	Zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu.
	4.5.9	Nesoutěží s členy týmu, oceňuje dobré výkony kolegů ve skupině, raduje se ze společného úspěchu.
	4.5.10	Poskytuje kolegům v týmu nezraňující zpětnou vazbu, která vede ke zlepšení práce celé skupiny.
4.6	Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.	<p>4.6.1 Chová se slušně, je pozorný k druhým a ve svém jednání na ně bere ohled, pomáhá podle potřeby.</p> <p>4.6.2 Vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory - zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení.</p> <p>4.6.3 Reflektuje své předsudky při kontaktu s lidmi.</p> <p>4.6.4 K druhým přistupuje s respektem, nepovyšuje se nad slabší a nekoří se před autoritou.</p>
4.7	Projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých.	<p>4.7.1 Předvídá, jak by jeho aktivity mohly ohrozit jeho zdraví i zdraví druhých, a snaží se ohrožení vyhnout.</p> <p>4.7.2 Kriticky hodnotí nabídky na zlepšení vzhledu, hmotnosti, mužnosti apod.</p>
4.8	Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálními tlakům	<p>4.8.1 Na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá.</p> <p>4.8.2 Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí).</p> <p>4.8.3 Umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený.</p> <p>4.8.4 Podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.</p> <p>4.8.5 Pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.</p> <p>4.8.6 Nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich.</p>

		4.8.7	Je ostražitý a skeptický vůči davovým náladám.
(5) OBČANSKÁ			
5.1	Najde paralely současných událostí v historii	5.1	Informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě
5.2	Hledá v historii poučení.	5.1.1	Porovnává, co mu přinese uspokojení jeho osobních zájmů, s přínosy nebo s důsledky pro celou skupinu nebo pro společnost. Při rozhodování o tom, které zájmy dostanou přednost, používá promyšlené argumenty.
5.3	Váží si historie svého národa i jiných národů, uvede, v čem konkrétně má minulost vliv na jeho život.	5.1.2	Porovnává své představy o vlastním životě s pravděpodobnými odhady vývoje celé společnosti, zvažuje, co může ovlivnit a čemu se musí přizpůsobit. Vyhledává místa a výzvy, ve kterých se může uplatnit ke své spokojenosti i obecnému prospěchu.
5.4	Dovede ocenit historické památky, spatřuje v nich zdroj vnitřního obohacení.	5.1.3	Svou pozici ve společnosti i vlastním životě promyslí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním.
5.2	O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu	5.2.1	Upřednostňuje ve svém životě takové činnosti a materiální vybavení, které nezpůsobují nebo nezvyšují environmentální a kulturní škody. Dává druhým dobrý příklad toho, že je třeba uvažovat v dlouhodobých perspektivách.
		5.2.2	Vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.
5.3	Respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí	5.3.1	Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.
		5.3.2	Analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých.
		5.3.3	Ve svém i cizím myšlení odhaluje předsudky a brání se jejich vlivu na své názory a činy.
5.4	Promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování	5.4.1	Rozpoznává, jaké - příjemné i nepříjemné - možnosti, výzvy a povinnosti pro něho plynou z jeho role v rodině, škole a společnosti, a nevyhýbá se zodpovědnosti z nich plynoucí.
		5.4.2	Své úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované.
		5.4.3	Rozpozná, kdy vysvětlení pravidel a zákonů směřuje k jejich smyslu, a kdy jde jen o výklad úzce doslovný.
		5.4.4	Při posuzování prohrěšku vůči své osobě nebo vůči společným zásadám uvádí a bere v úvahu také osobní důvody nebo pocity hříšníka a sledu-

		je, zda je prohřeškem něco zásadně poškozeno, či zda je na místě být velkorysý.
	5.4.5	Své chápání a výklady pravidel, zákonů, zvyklostí a norem nepokřivuje osobními zájmy.
	5.4.6	Předvídá, jaká omezení svobody nebo bezpečnosti pro jeho vlastní osobu může znamenat, když je omezována svoboda a bezpečnost druhých.
	5.4.7	Promýšlí nebo realizuje základní postupy k ochraně práv a svobod svých i druhých lidí, a to jak postupy osobní, tak společné (hlasování, petice, soudní pře atp.).
	5.4.8	Hledá a navrhuje pro řešení konfliktů občanské většiny s etnickou nebo názorovou menšinou taková řešení, k nimž nejsou potřebné mocenské, násilné postupy, zákazy, diskriminace.
5.5	Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání	5.5.1 Porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.
	5.5.2	Události, činnosti, názory i osobnosti posuzuje s odkazem na obecně uznávané a sdílené hodnoty. Svě povědomí o sdílených hodnotách průběžně kultivuje v diskusích s druhými, četbou aktuálních i zásadních textů, vlastním písemným vyjadřováním svých názorů a myšlenek.
	5.5.3	O tom, na co člověk má, nebo nemá právo, uvažuje informovaně a s ohledem na širší důsledky ve společnosti. Dbá o to, aby své názory na jednotlivá práva a svobody nepovažoval za definitivní, ale aby pochopil, jak jedno s druhým souvisí, a hledá další poučení.
	5.5.4	Kontroluje svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné.
	5.5.5	V případě, že usoudí, že některá hodnota má být hájena, projednává a realizuje spolu s druhými přiměřené kroky k její ochraně.
5.6	Chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc	5.6.1 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadshledem poskytuje oporu ve zmatku.
	5.6.2	Organizuje spolupráci při poskytování pomoci.
	5.6.3	Zřetelně a účinně varuje při hrozícím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé. 5.22 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadshledem poskytuje oporu ve zmatku.

		5.6.4	Organizuje spolupráci při poskytování pomoci.	
		5.6.5	Zřetelně a účinně varuje při hrozícím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé.	
5.7	Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí	5.7.1	Události politické a veřejné neodbývá jako zbytečné ani jako bezvýhodné, ale hledá rozumné jádro nebo alternativu.	
		5.7.2	Při posuzování informací o politice vždy počítá s možným mediálním či osobním zkreslením a využívá svou kompetenci komunikační k tomu, aby odlišil věcné jádro od skupinových nebo osobních zájmů.	
		5.7.3	Nevzdává se možnosti ovlivňovat práci volených zástupců, hledá účinné postupy.	
(6) K PODNIKAVOSTI	6.1	Cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření	6.1.1	Pojmenuje, jakými disponuje schopnostmi, znalostmi a dovednostmi.
		6.1.2	Vystihne, jaké podstatné schopnosti, znalosti a dovednosti jsou třeba jako předpoklad úspěšného zvládnutí některých profesí, a porovná si tyto skutečnosti se svými předpoklady.	
		6.1.3	Při rozhodování o své profesi uvažuje o své práci v dlouhodobějším horizontu (uvažuje o možnostech profese do budoucna, o různých faktorech, které budou jeho práci ovlivňovat, o tom, jak se v práci bude realizovat).	
		6.1.4	Bere v úvahu jak možnost být zaměstnancem, tak možnost být podnikatelem a porovnává je s představou o sobě samém a se svými preferencemi v životě.	
	6.2	Rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě	6.2.1	Identifikuje příležitosti pro svůj další osobní rozvoj a uplatnění.
		6.2.2	Rozezná své slabé stránky, které by mu mohly bránit v úspěšném zvládnutí další vzdělávací nebo profesní dráhy, kterou plánuje, a snaží se na nich dále pracovat.	
		6.2.3	Reflektuje svou zkušenost s činnostmi, které se podoba jí budoucí profesí, o kterou má zájem, a vyhodnocuje, jak dalece se pro něj profese hodí a nakolik on se hodí pro ni.	
		6.2.4	Zjišťuje si, jaké nároky a jaké přínosy má profese pro další rozvoj člověka, který v ní působí.	
	6.3	Uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace	6.3.1	Uvědomuje si, ve kterých oblastech svého života dává přednost proměnám, kde je toleruje a kde mu nevyhovují.
		6.3.2	Přijímá zodpovědnost za své konání, nevyhýbá se takovým úkolům	

		nebo věcem, které jsou spojené s přijetím zodpovědnosti.
	6.3.3	Snaží se včas odhadnout situaci a včas reagovat, nenechává se jen tlačit okolnostmi, ale snaží se realitu kolem sebe ovlivňovat.
	6.3.4	Přichází s vlastními nápady, nečeká jen na to, jaké řešení navrhnou ostatní.
	6.3.5	Umí přijmout změnu, vyrovná se se změněnými podmínkami, na které byl zvyklý, a nepodlehne neefektivní rutině.
	6.3.6	Umí unést určitou dávku nejistoty, pokud to je účelné, v situacích, které to vyžadují, se naopak snaží převzít iniciativu a nejistotu eliminovat.
6.4	Získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit	6.4.1 K vytvoření představy o své profesi si shromažďuje konkrétní informace jak z nabídek a oficiálních zdrojů, tak ze zkušeností jiných lidí v daných oborech.
	6.4.2	Umí zformulovat, jaké aspekty budoucího zaměstnání jsou pro něj nejdůležitější.
	6.4.3	Posuzuje svůj vztah k produktům, k procesům a k podmínkám práce v daném oboru.
6.5	Usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu	6.5.1 Stanovuje si takové cíle, které jsou přiměřeně náročné a dosažitelné jak z hlediska času, tak vlastních možností.
	6.5.2	Vyhodnocuje různé cíle z hlediska toho, nakolik vyžadují překonávání překážek a sebeprosazení, nakolik jsou realistické a rentabilní, jaký je jejich vztah k jiným cílům, které se v dané oblasti prosazují.
	6.5.3	Pokud to situace vyžaduje, ztotožňuje se s cíli, které mu stanovil někdo jiný.
	6.5.4	Umí pro dosažení cíle hledat různé cesty a rozhodnout se pro některou z nich; v průběhu řešení úkolu dokáže svůj postup přehodnotit a zvolit jiný.
	6.5.5	Dokáže rozvinout nápad druhého, dosahovat cílů jako člen týmu.
	6.5.6	Nespokojí se pokaždé jen s přesně zadaným úkolem, ale uvažuje, jak by se dal úkol vyřešit efektivněji, lépe apod.
	6.5.7	Umí se pro práci a řešení úkolů motivovat, najít pro sebe vnitřní motivaci.
	6.5.8	Umí si rozvrhnout svou práci a řešení úkolů tak, aby dosáhl cíle, a

			přítom ho řešení úkolu nestálo neúměrně času a sil.
		6.5.9	Podle povahy úkolu a vlastních možností vyhodnocuje, kdy na práci stačí sám a kdy je potřeba řešit úkol ve spolupráci s ostatními.
6.6	Posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést	6.6.1	Dokáže posoudit situaci a předvídat možná rizika.
		6.6.2	Porovnává různé složky rizika se svými dispozicemi a možnostmi a se svou ochotou do nich vstupovat.
6.7	Chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory	6.7.1	Uvědomuje si, kde všude může uplatnit podnikavý způsob myšlení (doma, v práci, v širší komunitě).
		6.7.2	Bere v úvahu jak tradiční pojetí podnikání jako vytváření zisku, tak i formy podnikání, které vedou k prospěchu obecnému, i formy alternativní, podporující např. udržitelnost života.
		6.7.3	Dokáže myslet „projektově“ (především plánovat, definovat priority, identifikovat problémy k řešení, cíle a postupy, jak jich dosáhnout, vyhodnocovat jejich dosažení).

Zdroj: *Klíčové kompetence gymnázií*. Metodický portál RVP. [online] [cit. 2012-01-20]. URL:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf>. Následně autorem upraveno o kompetenční model gymnázia v Mímoní.

Příloha I: PRVNÍ TRÉNINKOVÁ ŘADA NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

#	Téma	Metodologie / Didaktika	Činnost	"AHA" efekty	Úkol do praxe	Časová dotace
1	Typologie	Workshop	Od Hippokrata k "barevné typologii" Id unikátních silných stránek jednotlivých typů Jak poznám jednotlivé typy Konfliktní situace a jejich řešení přes změnu našeho myšlení Na co jednotlivé typy "slyší" Zakázaná slova pro jednotlivé typy Konfliktní situace a jejich řešení přes změnu našeho myšlení	<i>Každý jsme jiný a v tom je příležitost</i> <i>Některá slova skutečně "vytáčejí"</i> <i>Vyjít s někým znamená představit si jeho úhel pohledu</i>	Promyslet využití jednotlivých typů pro spolupráci ve třídě. Promyslet, jaký může být můj přínos	45 min
		Sebereflexe		<i>Kdo jsem já a jak mě vnímají jiní</i>		
2	Využití typologie	Videotrénink s následnou řízenou diskuzí	Odhad typu	<i>Existují kombinace typů, ale zřídka dochází ke kombinaci křížem</i> <i>Některé vlastnosti se násobí a některé se krátí</i>	Udělat si test na typologii	45 min
3	Zpětná vazba	Workshop Trénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Workshop	Síla slovesa „Všiml jsem si“ 2 modelové situace - nedodržení slibu, reakce na neoprávněnou výtku Představení techniky UUUU	<i>Pozornost je nejlepší dárek, který mohu dát komukoli z mého okolí</i>	Dávat zpětnou vazbu komukoli z okolí pomocí sloves „Všimnul jsem si“ - na příštím setkání aspoň jeden příklad odreflektovat	60 min

4	Vylepšení zpětné vazby o aktivní naslouchání a o přehození odpovědnosti (technika UUUU)	Workshop	Představení technik aktivního naslouchání	<i>Kdo si hraje, ten nezlobí</i>	Najít jednu situaci doma, kde se dá technika UUUU použít - vyzkoušet a sledovat reakce	45 min
		Trénink	Vyzkoušení modelových situací z reflexe z mezidobí a aktivní uplatnění některé z technik aktivního naslouchání	<i>Když si to vymyslí, je pak těžší z té odpovědnosti utéci</i>		
		Křížová sebereflexe	Vytěžení zážitků			
5	Procvičování technik aktivního naslouchání	Videotrénink	Rozličné modelové situace, které mají společné to, že protějšek nechápe skutečný smysl	<i>Aktivním nasloucháním můžu zpomalit protějšek, aniž by to poznal a aniž bych se při tom cítil nepřjemně</i>	Opět hledat doma (popř. ve škole) situace, ve kterých je možné využít jakoukoli techniku aktivního naslouchání - vyzkoušet a na příštím setkání být schopen odreflektovat	45 min
		Křížová zpětná vazba				
		Sdílení zkušeností				
6	Využití techniky UUUU k prosazení mého návrhu	Situační hra	Ukázka, jak technika UUUU funguje i při přesvědčování někoho - hraje trenér, účastníci sledují fáze techniky a zapisují otázky, které se nejvíc líbí	<i>Když zapojím protějšek do řešení, můžu změnit jeho postoj z „musím“ na „chci“</i>	Prosadit ve třídě pravidelné aktuality z našich tréninků pomocí techniky UUUU Promyslet, kdy se to může hodit jinde - připravit si 2 min prezentaci na příští setkání	60 min
		Trénink	Využití podnětů z praxe			
		Křížová zpětná vazba	Modelová situace - prosadit doma návštěvu aqua parku v Babylonu přes techniku UUUU			
		Sdílení zkušeností				
		Reflexe nejsilnějšího zážitku				
7	Vyjednávání	Řízená diskuze a následný workshop	Rozdíl mezi vyjednáváním, přesvědčováním, ovlivňováním a manipulací - vytvoření hladin pomocí škály - vizualizace na flipchartu	<i>Při vyjednávání "netlačím na pilu" a nechám se příjemně překvapit. Někdy je společné řešení ještě lepší než to mé původní</i>	Promyslet, ve kterých situacích z domova máme naprosto rozdílné názory. Zatím mentálně promyslet, jak by se pomocí techniky UUUU dalo s rodiči vyjednat něco pro nás přijatelnějšího	60 min
		Trénink (použití techniky UUUU)	Modelová situace na vyjednání přijatelného kompromisu doma - máma mě nutí chodit samotného na nákup a já se tam cítím nepřjemně kvůli hluku a zmatku			

8 Procvičování techniky UUUU při prosazování a vyjednávání	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelové situace vycházející z práce v mezidobí a z podnětů účastníků	<i>Je lepší radši litovat toho, že to nevyšlo, než litovat, že jsem to vůbec nevykoušel</i>	Vyzkoušet techniku UUUU ve školním prostředí (na dání zpětné vazby, pro vyjednání něčeho nebo pro přesvědčení někoho) - domluvit se technikou UUUU s učitelem na podpoře (pro případ nezdaru)	60 min
9 Emoční škála	Workshop Trénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Workshop	Vytvoření emoční škály - vytvoření hladin pomocí škál, vysvětlení KB modelu a principu, že emoce můžeme kontrolovat svou proaktivitou Modelová situace z mezidobí - použití techniky UUUU, zbylí dva studenti ukazují aktuální emoce na emoční škály Představení technik pro auto-kontrolu svých destruktivních emocí na základě změny myšlenky (myšlenek)	<i>Chci-li něco prosadit, pak musím protějšek dostat nejméně do emoce "Zájem"</i> <i>Emoce jsou produkty naší mysli</i>	Promyslet a prakticky vyzkoušet na komunikaci s rodiči, spolužáky jejich přesunutí do emoce "Zájem" - na příštím setkání odreflektovat	60 min
10 Proaktivita jako kontrolní nástroj práce s emocemi (přes autokontrolu myšlení)	Workshop Trénink Reflexe Sdílení zkušeností	Rozdíly mezi podvědomou a vědomou reakcí na podnět Modelová situace "Já hraju svůj protějšek"	<i>Výrok „Nešikovně volá o mou pomoc“ umožňuje přepnout z reakce do proaktivity</i> <i>Emoce lze kontrolovat proaktivitou</i>	Identifikovat aspoň jednu situaci ve svém životě, ve které reagují emočně a bez autokontroly - domluvit se se spolužákem, se kterým tuto situaci příště zahrajeme	60 min
11 Procvičování proaktivity	Videotrénink Reflexe Sdílení zkušeností	Reakce na reakci mého nejlepšího kamaráda, který mi řekl, že jsem "břídil" jen pro to, že už mám hotový referát na dějepis Výměna rolí Rozumová analýza	<i>Někdy to, co lidi říkají, nemusí být úplně pravda. Určitě si to kamarád nemyslí, to by mě jinak pak nezval domů na počítačovou hru</i>	Najít v praxi aspoň jednu situaci, kdy protějšek říká něco, co si určitě nemyslí - pokusit se rozumovou analýzou zjistit motivy a na příštím setkání odreflektovat	45 min

12 Plán postupné expozice jako užitečná technika na změnu svého myšlení	Workshop Sdílení situace Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace z videonahrávky Analýza situace - zakreslující kruhu odkládání nepříjemné věci Oškálování dopadu, odhad úspěšnosti implementace změny myšlení (a následného chování) přes škálu Konstrukce plánu postupné expozice metodou retrospektivy	<i>Emoce jsou produkty naší mysli</i> <i>Retrospektiva umožňuje kontrolovat dosažitelnost změny</i>	Promyslet, kde využít u sebe - na příští setkání připravit dvouminutovou prezentaci	90 min
13 Kognitivní restrukturalizace jako univerzální technika na autokontrolu svých emocí pomocí změny myšlení	Workshop Sdílení situace Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace z videonahrávky Analýza situace Záznam o přerámování myšlenek	<i>Jak o tom přemýšlím, takové to vidím. Není lepší to vidět lépe?</i>	Promyslet využití u sebe - na příštím setkání vybrat aspoň jeden příklad využití u sebe	90 min
14 Procvičování kognitivní restrukturalizace	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace "Nespravedlivě udělená známka"		Vyzkoušet doma - na příštím setkání odreflektovat	90 min
15 Antistres	Workshop	Stres vs tlak Co se mnou dělá stres 4 hlavní zdroje stresu	<i>Zvýšený výkon mohu (krátkodobě!) podávat v tlaku, ale nikoli ve stresu!</i> <i>Stres je autoregulační mechanismus - obrana organismu</i>	Najít v praxi jednu situaci, kdy by bylo žádoucí změnit svůj energetický stav (únava, nechut' k něčemu, apatie, sebelítost,...) a vyzkoušet naučenou techniku	90 min

	Cvičení Reflexe Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Technika na změnu nežádoucího stavu	<i>Mysli na to, co si přeješ a ne na to, čeho se obáváš</i>	NLP	
16 Užitečné techniky NLP	Workshop Cvičení Reflexe Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Představení tří dalších NLP technik ("tabule", "budík" a "obrazovka") Mentální relaxace s využitím techniky na změnu nežádoucího stavu	<i>Vše, co si upřímně přeji, si zasloužím</i>	Vyzkoušet techniku "Obrazovka"	90 min
17 Konfliktní situace v komunikaci - námitky a manipulace	Workshop Cvičení ve skupině Sdílení zkušeností	Čím se liší námitka od manipulace Je to námitka, nebo manipulace Jak často jsme manipulováni? Baterie nejčastějších manipulací ve třídě	<i>Když to zní dobře, ale přesto se cítím špatně, jsem na 99% manipulován!</i> <i>Manipulace je zakázaná rétorika</i>	Spočítat, kolikrát jsem byl následující den ve třídě manipulován	45 min
18 Zvládání námitek	Workshop	Proč protějšky namítají Který typ nejčastěji namítá (odkaz na typologii z modulu 1) Co je skrytá námitka? Představení jednoduché techniky zvládání námitek	<i>Námitka je vlastně skrytý zájem o mé řešení. A když namítám já, taky mě to zajímá...</i> <i>Boj o to, kdo má pravdu, je zbytečné plýtvání mé energie</i>	Zrevidovat baterie námitek vyskytující se v naší třídě - pomocí Pareto principu vybrat tu nejčastější a na ní vyzkoušet představenou techniku	60 min

	Cvičení Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Zvládnání námitek pomocí představené techniky		
	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelová situace „ <i>Tvůj návrh je nesmysl!</i> “ - aktér se pokusí zvládnout představenou technikou, zbylí tři účastníci čarují počet námitek		
19 Procvičování zvládnání námitek	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelová situace „ <i>Tohle řešení je zbytečně moc komplikované...</i> “ popř. další námity z připravené (a zrevidované) baterie námitek ze školního prostředí		Nadále procvičovat v praxi - opět jednu situaci připravit na reflektování na příští setkání 45 min
20 Reakce na manipulace	Workshop Cvičení Trénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Co je manipulace Hranice mezi ovlivňováním a manipulace Představení jednoduché a účinné techniky Reakce na manipulace pomocí představené techniky Co když jsem v "háji" Modelová situace "Mimořádná praktika z chemie"	<i>Média častěji než ovlivňují, manipulují!</i> <i>V populaci je 12% manipulantů - s manipulací se setkáváme relativně často</i> <i>Z "háje" vede jedna navigace - základní myšlenka = to, co chci</i> <i>Když nevím, co chci, jsem snadným terčem manipulace</i>	Identifikovat aspoň jednu situaci ve školním prostředí, kdy se objevila manipulovat - vyzkoušet nacvičovanou techniku a na příštím setkání odreflektovat 60 min
21 Procvičování reakcí na manipulace	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelová situace s nahrávačem, ve které se budou vyskytovat námity i manipulace Existují nějaké analogie s naším školním prostředím?	<i>Analogie inspirují</i>	Procvičování v praxi - jednou úspěšnou situaci připravit na reflexi na příští setkání 45 min

22	Neadekvátní kritika jako speciální případ manipulace	Workshop	Co je motivací, kdo neadekvátně ponižuje? Volní nástroje na sebeřízení emocí přes kognice (kognitivní restrukturalizace, promlouvající kartičky apod.) - propojení s emoční škálou Představení techniky na zvládnutí neadekvátní kritiky	<i>Ti, co hrají "blbečka", jsou neuvěřitelně efektivní lidé</i>	Vybrat ze svých minulých zážitků 1+ situací s neadekvátní kritikou - mentálně procvičit dle představené techniky a na příštím setkání odreflektovat Odprezentovat rozdíly s KB technikami používanými v individuální terapii	60 min
23	Provičování reakcí na neadekvátní podněty - pomocí KB technik	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelové situace na základě reflexí z mezidobí	<i>Nešikovně volá o mou pomoc</i>		60 min
24	Jednostranná zpětná vazba jako zajímavá intervence	Workshop Řízená diskuze	Představení účinné techniky PVC Proč je zakázáno trvat na zpětné vazbě	<i>Zážitek nemusí být nutně příjemný, stačí, když je dostatečně silný</i>	Vizualizovat jednotlivé fáze a propojit s emoční škálou Na příštím setkání vybrat 1+ podnětů ze života	60 min
25	Modelové situace ze života	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelové situace - podněty od účastníků			120 min

Zdroj: Autor

Příloha J: DRUHÁ TRÉNINKOVÁ ŘADA NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

#	Téma	Metodologie / Didaktika	Činnost	"AHA" efekty	Úkol do praxe	Časová dotace
1	Reflexe	Workshop Cvičení	Opakování používání slovesa „ <i>Všimnul jsem si</i> “ - uvědomění si síly tohoto slova Najít 3+ situací, které si zaslouží "povšimnutí"	<i>„Všimnul jsem si, že...“ je nejlepší dárek, který mohu někomu dát</i>	Dávat zpětnou vazbu komukoli z okolí pomocí sloves „ <i>Všimnul jsem si</i> “ - na příštím setkání aspoň jeden příklad odreflektovat	45 min
2	Procvičování (sebe)reflexí pomocí slovesa „<i>Všiml jsem si, že...</i>“ a techniky UUUU	Workshop Trénink Křížová (sebe)reflexe Identifikace nejsilnějšího zážitku (pro práci v mezidobí)	Opakování podstaty techniky UUUU, připomenutí pěti základních technik aktivního naslouchání - vizualizace na whiteboard Vyzkoušení modelových situací z reflexe z mezidobí a aktivní uplatnění některé z technik aktivního naslouchání Vytěžení zážitků	<i>Když si to vymyslí, je pak těžší z té odpovědnosti utéci</i>	Najít jednu situaci doma, kde se dá technika UUUU použít - vyzkoušet a sledovat reakce	60 min
3	Proaktivní kontrola emocí	Workshop a řízená diskuze Trénink Křížová (sebe)reflexe Sdílení zkušeností Workshop	Připomenutí emoční škály a KB modelu Modelová situace z mezidobí - použití techniky UUUU, zbylí dva studenti ukazují aktuální emoce na emoční škály Představení technik pro auto-kontrolu svých destruktivních emocí na základě změny myšlenky (myšlenek)	<i>Emoce jsou produkty naší mysli, a tudíž jdou "kontrolovat" naší proaktivitou</i> <i>Chci-li něco prosadit, pak musím protějšek dostat nejméně do emoce "Zájem"</i> <i>Jak se budu cítit, můžu ovlivnit tím, jak o tom budu smýšlet</i>	Promyslet a prakticky vyzkoušet na komunikaci s rodiči, spolužáky jejich přesunutí do emoce "Zájem" - na příštím setkání odreflektovat	90 min

4	Procvičování proaktivity	Videotrénink Reflexe Sdílení zkušeností	Reakce na reakci mého nejlepšího kamaráda, který mi řekl, že jsem "břídil" jen pro to, že už mám hotový čtenářský deník Výměna rolí Rozumová analýza	<i>Někdy to, co lidi říkají, nemusí být úplně pravda. Určitě si to kamarád nemyslí, to by mě jinak pak nezval domů na počítačovou hru</i>	Najít v praxi aspoň jednu situaci, kdy protějšek říká něco, co si určitě nemyslí - pokusit se rozumovou analýzou zjistit motivy a na příštím setkání odreflektovat	40 min
5	Plán postupné expozice jako užitečná technika na změnu svého myšlení	Workshop Sdílení situace Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace z videonahrávky Analýza situace - zakreslení bludného kruhu odkládání nepříjemné věci Oškálování dopadu, odhad úspěšnosti implementace změny myšlení (a následného chování) přes škálu	<i>Emoce jsou produkty naší mysli</i>	Promyslet, kde využít u sebe - na příštím setkání připravit dvouminutovou prezentaci	90 min
6	Nácvik kognitivní restrukturalizace	Workshop Sdílení situace Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace z videonahrávky Analýza situace Záznam o přerámování myšlenek	<i>Jak o tom přemýšlím, takové to vidím. Není lepší to vidět lépe?</i>	Promyslet využití u sebe - na příštím setkání vybrat aspoň jeden příklad využití u sebe	90 min
7	Procvičování kognitivní restrukturalizace	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace "Nespravedlivý trest pro všechny"		Vyzkoušet doma - na příštím setkání odreflektovat	90 min
8	Promlouvající kartičky jako pomocník při nepohodě	Workshop Samostatná práce	Představení "promlouvajících kartiček" Individuální příprava kartiček	<i>Není vždy vše takové, jako to na začátku vypadá</i> <i>Dávej bacha na co myslíš, nebo se ti to splní</i>	Dokončit přípravu individuálních "promlouvajících kartiček" + najít v mezidobí situaci, kde lze odzkoušet	60 min

	Trénink Křížová (sebe)reflexe Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace "Frontální zkoušení v hodině literatury"	<i>To, co si o sobě myslím, vytváří to, co si ostatní myslí o mně</i>	Na příštím setkání odreflektovat	
9	Technika rozostřeného vidění jako alternativa k promlouvajícím kartičkám	Nácvik Workshop Řízená diskuze	Ukázka a následné vyzkoušení - využití pro relaxaci Proč se nám občas rozostří zrak - jak se při tom cítíme, jak se to dá využít Využití Alternativa k rušícím stereotypům	<i>Každý den jsme 5 minut géniem</i>	Promyslet, v jaké situaci to půjde odzkoušet a případně to zkusit (a na příštím setkání odreflektovat) 45 min
10	Reakce na nepopulární opatření	Workshop a řízená diskuze Videotrénink Křížová (sebe)reflexe Sdílení zkušeností a nácvik Identifikace nejsilnějšího zážitku	Emoční reakce - vysvětlení pomocí emočního kyvadla Představení autokontrolních technik Modelová situace "Změna učitele matematiky" Jaké kognitivní techniky lze zapojit Analýza přes bludný kruh "Přerámování" myšlenek přes tabulku kognitivní restrukturalizace	<i>Komunikace bývá často důsledkem vzájemně užitečných nedorozumění</i> <i>Všechno, co je nějaké, může být jinaké</i>	Každý identifikovat 1+ situaci, která spouští emoční nepohodu Zakreslit bludný kruh přesvědčení - myšlenka - emoce - přesvědčení - emoce Pokusit se přes tabulku kognitivní restrukturalizace identifikovat náhradní myšlenky a vyzkoušet dopady na emoce a přesvědčení - na příštím setkání odreflektovat 60 min
11	Otázky na výjimky a zdroje jako užiteční pomocníci pro "přerámování" myšlenek a následnou autokontrolu emocí	Workshop	Představení otázek na výjimky a na zdroje - vysvětlení jejich významu pro sebe i pro ostatní v situacích, kdy jsem postaven před změnu, kterou jsem nečekal	<i>Otázky na výjimky a zdroje "vyrobějí" z dosud neúspěšných řešitelů úspěšné řešitele</i>	Dát ve dvojicích dohromady baterii "užitečných" otázek na výjimky a zdroje - sdílet přes google formulář na společném účtu 60 min

	Trénink (Sebe)reflexe a křížová zpětná vazba ostatním spolužákům Samostatná práce	Kognitivní experimentování pomocí otázek na výjimky a zdroje Strukturování "užitečných" otázek na flipchart - skupinový tahák			
12 Procvičování využívání otázek na výjimky a zdroje	Trénink a videotrénink (Sebe)reflexe a sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku (pro další práci v mezidobí)	Modelová situace "Praktikantka na hodině chemie"	<i>Čemu věnujeme pozornost, to se rozšiřuje</i>	Najít v mezidobí situaci, u které by bylo možné změnit schéma pomocí restrukturalizace	45 min
13 Využití techniky UUUU k prosazení svého návrhu	Situační hra Trénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Reflexe nejsilnějšího zážitku	Ukázka, jak technika UUUU funguje i při přesvědčování někoho - hraje trenér, účastníci sledují fáze techniky a zapisují otázky, které se nejvíc líbí Využití podnětů z praxe Modelová situace: prosadit ve třídě, že budu moci mít v šatně stálé místo - provést pomocí UUUU	<i>Když zapojím protějšek do řešení, můžu změnit jeho postoj z „musím“ na „chci“</i>	Prosadit ve třídě pravidelné aktuality z našich tréninků pomocí techniky UUUU Promyslet, kdy se to může hodit jinde - připravit si 2 min prezentaci na příští setkání	60 min
14 Procvičování vyjednávání	Řízená diskuze a následný workshop	Připomenutí rozdílů mezi vyjednáváním, přesvědčováním, ovlivňováním a manipulací - vytvoření hladin pomocí škály - vizualizace na flipchartu	<i>Při vyjednávání "netlačím na pilu" a nechám se příjemně překvapit. Někdy je společné řešení ještě lepší než to mé původní</i>	Promyslet, ve kterých situacích z domova nebo ze školy máme naprosto rozdílné názory. Zatím mentálně promyslet, jak by se pomocí techniky UUUU dalo	45 min

	Trénink (použití techniky UUUU)	Modelová situace na vyjednání přijatelného kompromisu ve škole - tělocvikář trvá na tom, abych hrál zápas v košíkové a já se při tom cítím špatně - vyjednat s ním, že se nechám vyzkoušet z kombinací a systémů a v době hry budu individuálně procvičovat střelbu		s protějšky vyjednat něco pro nás přijatelnějšího		
15	Procvičování techniky UUUU při prosazování a vyjednávání	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelové situace vycházející z práce v mezidobí a z podnětů účastníků	<i>Je lepší radši litovat toho, že to nevyšlo, než litovat, že jsem to vůbec nevyzkoušel</i>	Vyzkoušet techniku UUUU ve školním prostředí (na dání zpětné vazby, pro vyjednání něčeho nebo pro přesvědčení někoho) - domluvit se technikou UUUU s učitelem na podpoře (pro případ nezdaru)	45 min
16	Techniky vlídného trvání na dohodnutých pravidlech	Workshop a řízená diskuze Trénink (Sebe)reflexe Identifikace nejsilnějšího zážitku (pro další práci v mezidobí)	Představení čtyř technik - studenti vizualizují na whiteboardu na pokladu z videoprojekce Modelová situace "Dvojí metr"	<i>Chci-li něco dlouhodobě dosáhnout, musím si vytvořit pravidla komunikace, ty dohodnout (třeba pomocí UUUU) a jejich vzájemně respektovat vymáhat vlídným trváním</i>	Najít v mezidobí podobnou situaci, jako byla modelová situace "Dvojí metr" a vyzkoušet si jednu z vybraných technik - na příštím setkání odreflektovat	60 min
17	Legalizace jako unikátní technika pro vyjednávání a trvání na dohodnutých pravidlech	Workshop	Představení podstaty techniky legalizace	<i>Souhlasit s čím se souhlasit dá ve spojení s vizualizovanou parafrází je nejlepší způsob, jak protějšek argumentačně odzbrojit</i>	Najít ve svém okolí někoho, kdo typologicky odpovídá pragmatikovi a přemýšlet o situaci, na jejíž řešení by se hodila technika legalizace	90 min

	Trénink (Sebe)reflexe Identifikace nejsilnějšího zážitku - pro následnou práci v mezidobí Řízená diskuze a následný workshop	Modelová situace "Nespravedlivé zkoušení na hodině češtiny" Připomenutí "barevné" typologie Pro jaký typ je technika legalizace vhodná a naopak u jakého typu je zřejmá hrozba nedorozumění?	<i>Lišit se a umět to konstatovat znamená hledat společně další řešení (o kterém třeba zatím vůbec nic netušíme)</i> <i>Lišit se znamená pro přátelský typ vyjádření nejistoty, naopak pro pragmatika je to velká výzva</i>		
18 Procvičování legalizace ve vyjednávání	Videotrénink Křížová zpětná vazba po provedené (sebe)reflexi Identifikace nejsilnějšího zážitku	Modelová situace "Podraz" Další modelové situace vyplývající z podnětů od studentů		Najít v mezidobí situaci, ve které se dá vyzkoušet nějaká z technik vlídného trvání na domluvených pravidlech	45 min
19 Provičování reakcí na neadekvátní podněty - pomocí KB technik	Workshop a řízená diskuze Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Připomenutí motivace toho, kdo neadekvátně ponižuje Volní nástroje na sebeřízení emocí přes kognice (kognitivní restrukturalizace, promlouvající kartičky apod.) - propojení s emoční škálou Představení techniky na zvládnutí neadekvátní kritiky Modelové situace na základě reflexí z mezidobí	<i>Ti, co hrají "blbečka", jsou neuvěřitelně efektivní lidé</i> <i>Nešikovně volá o mou pomoc</i>	Vybrat ze svých minulých zážitků 1+ situací s neadekvátní kritikou - mentálně procvičit dle představené techniky a na příštím setkání odreflektovat Odprezentovat rozdíly s KB technikami používanými v individuální terapii	90 min

20 **Modelové situace
z praktického života**

Videotrénink
Křížová reflexe
Sdílení zkušeností

Modelové situace - podněty
od účastníků

120 min

Zdroj: Autor

**Příloha K: BATERIE TVRZENÍ VE 360° ZPĚTNÉ VAZBĚ
V NÁVAZNOSTI NA JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE**

- | | | |
|---|------|--|
| (1) Kompetence k učení | 1.1 | Je dobře připraven. |
| | 1.2 | Umí si dobře vybrat zdroje a relevantní informace pro svou další práci. |
| | 1.3 | Plánuje své aktivity. |
| | 1.4 | Zná své cíle. |
| | 1.5 | Pracuje s prioritami. |
| <hr/> | | |
| (2) Kompetence k řešení problémů | 2.1 | Často se zamýšlí nad vlastním stanoviskem z různých úhlů pohledu. |
| | 2.2 | Hledá souvislosti. |
| | 2.3 | Dokáže si vytvořit nadhled nad situacemi kolem sebe. |
| | 2.4 | Na základě předchozí domluvy naplánuje další kroky. |
| | 2.5 | Hledá potřebné informace. |
| | 2.6 | Efektivně využívá předešlé zkušenosti. |
| | 2.7 | Myslí o krok dále. |
| | 2.8 | Zvažuje alternativy. |
| | 2.9 | Vidí věci v souvislostech. |
| | 2.10 | Stanovuje měřitelné cíle. |
| | 2.11 | Zvažuje širší kontext. |
| | 2.12 | Hledá stále nová řešení. |
| | 2.13 | Uvažuje v alternativách. |
| <hr/> | | |
| (3) Komunikační kompetence | 3.1 | Své výroky doplňuje obrázky a příklady. |
| | 3.2 | V diskuzi je věcný a srozumitelný. |
| | 3.3 | Umí si představit očekávání druhých. |
| | 3.4 | Dobře argumentuje. |
| | 3.5 | Používá gesta k podpoře sdělení. |
| <hr/> | | |
| (4) Sociální a personální kompetence | 4.1 | Dokáže pozitivně reagovat na nepříjemné změny. |
| | 4.2 | Umí rozdělit úkol a dbá pak na to, aby pak všichni odpovědně úkol doručili. |
| | 4.3 | Umí efektivně "prodat" svou myšlenku skupině. |
| | 4.4 | Je k dispozici druhým a naslouchá jim. |
| | 4.5 | Dokáže ocenit, když někdo udělá něco přínosného. |
| | 4.6 | Umí zvládnout kritiku a asertivitu. |
| | 4.7 | Stojí si za tím, co říká. |
| | 4.8 | Přizná se, když udělá nějakou chybu. |
| | 4.9 | Vyjednává tak, aby se nakonec obě dvě strany cítily dobře. |
| | 4.10 | Dokáže se prosadit ve třídě. |
| | 4.11 | Podporuje akce ostatních. |

-
- 4.12 **Usměrňuje ostatní, když odbíhají od tématu.**
 - 4.13 **Umí říct NE.**
 - 4.14 **Při zvládnutí konfliktů se snaží dosáhnout shody názorů.**
 - 4.15 **Umí se omluvit.**
 - 4.16 **Změnu vnímá jako příležitost.**
 - 4.17 **Prosazuje změny.**
 - 4.18 **Umí přiznat chybu.**
 - 4.19 **Aktivně naslouchá.**
 - 4.20 **Umí se ovládat.**
 - 4.21 **Projevuje zájem.**
 - 4.22 **Ověřuje pochopení.**
 - 4.23 **Hledá přijatelné kompromisy.**
 - 4.24 **Obhajuje své názory a zároveň respektuje názory druhých.**
 - 4.25 **Dává prostor - časový i názorový.**
 - 4.26 **Využívá svou individualitu ve prospěch týmu.**
 - 4.27 **Slyší i to, co není řečeno.**
 - 4.28 **Umí využít předností svých spolužáků.**
 - 4.29 **Hledá společná řešení.**
 - 4.30 **Umí se zeptat.**
-

- (5) Občanská kompetence**
 - 5.1 **Nejdřív přemýšlí a potom teprve mluví.**
 - 5.2 **Umí se zastat slabších.**
 - 5.3 **Pomáhá ostatním.**
-

- (6) Kompetence k podnikavosti**
 - 6.1 **Má dobrý odhad budoucího vývoje předcházejících změn.**
 - 6.2 **Problémy převádí na příležitosti.**
 - 6.3 **Projevuje kreativní přístupy.**
 - 6.4 **Hecuje sám sebe i ostatní.**
 - 6.5 **Přináší neobvyklá řešení.**
 - 6.6 **Ví, proč to dělá.**
 - 6.7 **Má reálný odhad.**

Zdroj: Autor

Příloha L: DETAILNÍ POHLED NA ZMĚNU V HODNOCENÍ KOMPETENCÍ PO SKONČENÍ PRVNÍ ŘADY I CELÉHO TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU

Příloha L. 1: Všichni čtyři studenti - před začátkem tréninkového programu

Vlna	1	▼
Hodnocení	(Vše)	▼

Průměr z	Level				
Oblast	0_Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
K. k učení	7,90	7,65	7,15	7,60	7,33
K. k řešení problémů	6,79	5,96	5,94	6,25	6,07
Občanská k.	6,83	5,25	5,82	6,33	5,92
K. k podnikavosti	6,18	5,43	5,76	5,96	5,79
Komunikační k.	6,20	5,60	5,49	6,20	5,65
Sociální a personální k.	5,61	4,03	4,19	4,95	4,40
Total	6,20	5,05	5,14	5,71	5,31

	1 (Vše) Dí k 90	1 (Vše) Dí k 180	1 (Vše) Dí k 270
K. k učení	- 0,25	- 0,75	- 0,30
K. k řešení pro	- 0,83	- 0,84	- 0,54
Občanská k.	- 1,58	- 1,01	- 0,50
K. k podnikavo	- 0,75	- 0,41	- 0,21
Komunikační k.	- 0,60	- 0,71	-
Sociální a pers	- 1,58	- 1,41	- 0,66

studentů -
rodičů -

Zdroj: Autor

Poznámka:

Zelená barva = výsledky v normě - tj. v zásadě odpovídají očekávaním kompetenčního modelu resp. obvyklým nárokům příslušné oblasti,

Oranžová barva = výstraha - tj. v dosahování kompetence jsou patrné výkyvy, je potřeba fixovat rozvojem, případně kompenzovat (někým jiným, něčím jiným),

Červená barva = signifikantní problém - tj. je zapotřebí okamžitě radikálně řešit (intervence, stínování, poradenství, ...).

Číslo nad jménem studenta označuje vlnu

(1 = před zahájením tréninkové řady, 2 = po jejím ukončení)

Pod kontingenční tabulkou jsou rovněž patrné počty hodnotitelů.

Dí k 90 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení třídního učitele

Dí k 180 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení spolužáků

Zelená barva = sebereflexe je přísnější než hodnocení druhých stran (v prvním případě třídního učitele, ve druhém případě spolužáků),

Bílá barva = sebereflexe se s hodnocením druhých stran v zásadě shoduje (žádné signifikantní abnormality),

Červená barva = sebereflexe je výrazně nadhozena v porovnání s hodnocením druhých stran.

Příloha L. 2: Všichni čtyři studenti - po skončení první tréninkové řady

Vlna	2	▼
Hodnocení	(Vše)	▼

Průměr z	Level				
Oblast	0_Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
K. k učení	8,20	7,80	7,93	7,40	7,89
Občanská k.	6,50	7,25	7,41	7,00	7,26
K. k řešení problémů	6,60	6,00	6,79	6,25	6,64
Komunikační k.	6,35	6,35	6,67	6,55	6,59
Sociální a personální k.	5,92	6,08	6,80	5,81	6,53
K. k podnikavosti	5,86	6,14	6,28	6,21	6,21
Total	6,29	6,29	6,85	6,19	6,67

	2 (Vše) Dí k 90	2 (Vše) Dí k 180	2 (Vše) Dí k 270
K. k učení	- 0,40	- 0,27	- 0,80
Občanská k.	0,75	0,91	0,50
K. k řešení pro	- 0,60	0,20	- 0,35
Komunikační k.	-	0,32	0,20
Sociální a pers	0,17	0,88	0,11
K. k podnikavo	0,29	0,42	0,36

studentů -
rodičů -

Zdroj: Autor

Poznámka:

Legenda viz L. 1 a v dalších přehledech platí stejná legenda.

Příloha L. 3: Lukáš - před začátkem tréninkového programu

Vna	1	-▼
Hodnoceny	Lukáš	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Totál	
Občanská k.	8,33	3,33	7,19	8,33	7,03	
K. k učení	7,00	6,80	6,57	7,00	6,68	
Komunikační k.	6,80	5,40	6,00	6,80	6,10	
K. k řešení problémů	6,00	4,38	5,53	6,00	5,51	
K. k podnikavosti	5,00	3,43	5,18	5,00	4,97	
Sociální a personální k.	4,87	3,17	4,64	4,87	4,54	
Total	5,60	3,92	5,27	5,60	5,20	

	1	1	1
	Lukáš	Lukáš	Lukáš
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
Občanská k.	5,00	1,14	-
K. k učení	0,20	0,43	-
Komunikační k.	1,40	0,80	-
K. k řešení pro	1,62	0,47	-
K. k podnikavo	1,57	0,18	-
Sociální a pers	1,70	0,23	-

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 4: Lukáš - po skončení první tréninkové řady

Vna	2	-▼
Hodnoceny	Lukáš	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Totál	
Občanská k.	8,33	8,33	8,00	8,00	8,07	
K. k učení	8,20	6,40	7,94	6,60	7,68	
K. k řešení problémů	6,85	6,15	7,25	6,54	7,03	
Komunikační k.	7,60	6,20	6,06	6,80	6,30	
Sociální a personální k.	6,50	4,93	6,34	6,40	6,22	
K. k podnikavosti	6,14	5,00	6,06	6,71	6,03	
Total	6,84	5,57	6,68	6,59	6,58	

	2	2	2
	Lukáš	Lukáš	Lukáš
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
Občanská k.	-	0,33	0,33
K. k učení	1,80	0,26	1,60
K. k řešení pro	0,69	0,41	0,31
Komunikační k.	1,40	1,54	0,80
Sociální a pers	1,57	0,16	0,10
K. k podnikavo	1,14	0,08	0,57

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 5: Karel - před začátkem tréninkového programu

Vna	1	-▼
Hodnoceny	Karel	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Totál	
K. k učení	9,80	8,80	8,43	8,00	8,56	
K. k podnikavosti	8,14	7,29	6,86	7,14	7,06	
K. k řešení problémů	8,08	7,23	6,69	7,08	6,92	
Občanská k.	8,00	7,33	6,67	7,00	6,90	
Komunikační k.	8,20	7,20	6,57	7,00	6,84	
Sociální a personální k.	7,00	4,60	4,19	6,23	4,71	
Total	7,71	6,11	5,64	6,75	6,01	

	1	1	1
	Karel	Karel	Karel
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
K. k učení	1,00	1,37	1,80
K. k podnikavo	0,86	1,29	1,00
K. k řešení pro	0,85	1,38	1,00
Občanská k.	0,67	1,33	1,00
Komunikační k.	1,00	1,63	1,20
Sociální a pers	2,40	2,81	0,77

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 6: Karel - po skončení první tréninkové řady

Vna	2	-▼
Hodnoceny	Karel	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Totál	
K. k učení	8,80	9,00	8,90	7,60	8,78	
Občanská k.	7,33	8,00	8,00	7,33	7,88	
K. k řešení problémů	7,31	7,08	7,09	7,00	7,10	
Sociální a personální k.	6,33	6,47	7,06	6,37	6,88	
Komunikační k.	7,20	6,20	6,83	6,60	6,78	
K. k podnikavosti	7,29	6,43	6,48	6,86	6,58	
Total	6,95	6,84	7,17	6,71	7,08	

	2	2	2
	Karel	Karel	Karel
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
K. k učení	0,20	0,10	1,20
Občanská k.	0,67	0,67	-
K. k řešení pro	0,23	0,22	0,31
Sociální a pers	0,13	0,73	0,03
Komunikační k.	1,00	0,38	0,60
K. k podnikavo	0,86	0,80	0,43

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 7: Vašek - před začátkem tréninkového programu

Vna	1	-▼
Hodnocený	Vašek	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spoluzáci	270_ Rodiče	Total	
K. k učení	5,00	6,00	5,86	6,80	5,88	
K. k řešení problémů	5,46	5,00	5,42	5,00	5,34	
Občanská k.	5,33	4,67	5,19	5,00	5,13	
K. k podnikavosti	4,57	4,29	4,84	5,00	4,77	
Komunikační k.	3,00	4,00	4,46	5,60	4,38	
Sociální a personální k.	3,97	3,80	4,28	3,87	4,16	
Total	4,41	4,33	4,76	4,65	4,67	

	1	1	1
	Vašek	Vašek	Vašek
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
K. k učení	1,00	0,86	1,80
K. k řešení pro	- 0,46	- 0,04	- 0,46
Občanská k.	- 0,67	- 0,14	- 0,33
K. k podnikavo	- 0,29	0,27	0,43
Komunikační k.	1,00	1,46	2,60
Sociální a pers	- 0,17	0,31	- 0,10

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 8: Vašek - po skončení první tréninkové řady

Vna	2	-▼
Hodnocený	Vašek	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spoluzáci	270_ Rodiče	Total	
K. k učení	7,00	7,00	6,49	7,00	6,64	
Sociální a personální k.	5,93	7,00	6,60	4,40	6,36	
Občanská k.	5,33	5,67	6,43	6,00	6,20	
Komunikační k.	5,00	6,00	5,91	6,20	5,86	
K. k řešení problémů	6,23	5,00	5,82	5,00	5,70	
K. k podnikavosti	4,57	6,29	5,55	5,00	5,47	
Total	5,83	6,37	6,25	5,02	6,10	

	2	2	2
	Vašek	Vašek	Vašek
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
K. k učení	-	- 0,51	-
Sociální a pers	1,07	0,67	- 1,53
Občanská k.	0,33	1,10	0,67
Komunikační k.	1,00	0,91	1,20
K. k řešení pro	- 1,23	- 0,41	- 1,23
K. k podnikavo	1,71	0,98	0,43

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 9: Petr - před začátkem tréninkového programu

Vna	1	-▼
Hodnocený	Petr	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spoluzáci	270_ Rodiče	Total	
K. k učení	9,80	9,00	8,00	8,60	8,43	
K. k řešení problémů	7,62	7,23	6,22	6,92	6,61	
K. k podnikavosti	7,00	6,71	6,34	6,71	6,52	
Komunikační k.	6,80	5,80	4,72	5,40	5,20	
Občanská k.	5,67	5,67	3,60	5,00	4,29	
Sociální a personální k.	6,60	4,53	3,47	4,83	4,16	
Total	7,08	5,84	4,82	5,83	5,36	

	1	1	1
	Petr	Petr	Petr
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
K. k učení	- 0,80	- 1,80	- 1,20
K. k řešení pro	- 0,38	- 1,40	- 0,69
K. k podnikavo	- 0,29	- 0,66	- 0,29
Komunikační k.	- 1,00	- 2,08	- 1,40
Občanská k.	-	- 2,07	- 0,67
Sociální a pers	- 2,07	- 3,13	- 1,77

studentů 10
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 10: Petr - po skončení první tréninkové řady

Vna	2	-▼
Hodnocený	Petr	-▼

Průměr z	Level	Level				
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spoluzáci	270_ Rodiče	Total	
K. k učení	8,80	8,80	8,36	8,40	8,48	
Komunikační k.	5,60	7,00	8,36	6,60	7,63	
K. k podnikavosti	5,43	6,86	7,26	6,29	6,86	
Občanská k.	5,00	7,00	7,00	6,67	6,71	
K. k řešení problémů	6,00	5,77	7,05	6,46	6,68	
Sociální a personální k.	4,90	5,93	7,29	6,07	6,67	
Total	5,56	6,37	7,39	6,43	6,91	

	2	2	2
	Petr	Petr	Petr
	Díky 90	Díky 180	Díky 270
K. k učení	-	- 0,44	- 0,40
Komunikační k.	1,40	2,76	1,00
K. k podnikavo	1,43	1,83	0,86
Občanská k.	2,00	2,00	1,67
K. k řešení pro	- 0,23	1,05	0,46
Sociální a pers	1,03	2,39	1,17

studentů 10
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 11: Všichni čtyři studenti - po skončení druhé tréninkové řady

Vha	3	↕
Hodnocený	(Vše)	↕

Průměr z	Level					
Oblast	↕	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total
K. k učení		8,05	8,20	7,64	7,20	7,69
Občanská k.		7,00	7,42	7,34	7,42	7,33
K. k řešení problémů		6,62	6,50	6,62	6,69	6,62
Komunikační k.		5,95	6,30	6,52	7,30	6,52
Sociální a personální k.		5,48	6,19	6,46	6,31	6,33
K. k podnikavosti		5,36	5,79	5,91	6,43	5,89
Total		6,01	6,44	6,57	6,60	6,51

	3 (Vše) Dí k 90	3 (Vše) Dí k 180	3 (Vše) Dí k 270
K. k učení	0,15	- 0,41	- 0,85
Občanská k.	0,42	0,34	0,42
K. k řešení pro	0,12	0,01	0,08
Komunikační k.	0,35	0,57	1,35
Sociální a pers	0,72	0,99	0,83
K. k podnikavo	0,43	0,55	1,07

studentů -
rodičů -

Zdroj: Autor

Příloha L. 12: Lukáš - po skončení druhé tréninkové řady

Vha	3	↕
Hodnocený	Lukáš	↕

Průměr z	Level					
Oblast	↕	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total
Občanská k.		7,33	8,33	8,42	8,33	8,30
K. k učení		7,20	7,00	7,93	7,40	7,73
K. k řešení problémů		6,31	6,85	7,13	7,31	7,05
Komunikační k.		6,60	7,20	6,25	7,80	6,51
Sociální a personální k.		5,70	5,83	6,38	7,07	6,33
K. k podnikavosti		5,86	6,00	6,14	7,71	6,25
Total		6,11	6,38	6,72	7,33	6,69

	3 Lukáš Dí k 90	3 Lukáš Dí k 180	3 Lukáš Dí k 270
Občanská k.	1,00	1,08	1,00
K. k učení	- 0,20	0,73	0,20
K. k řešení pro	0,54	0,83	1,00
Komunikační k.	0,60	0,35	1,20
Sociální a pers	0,13	0,68	1,37
K. k podnikavo	0,14	0,29	1,86

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 13: Karel - po skončení druhé tréninkové řady

Vha	3	↕
Hodnocený	Karel	↕

Průměr z	Level					
Oblast	↕	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total
K. k učení		9,00	9,00	8,38	8,60	8,51
Občanská k.		8,33	8,00	7,75	8,33	7,88
K. k řešení problémů		7,85	7,08	6,95	8,23	7,16
Komunikační k.		7,60	6,20	7,00	8,00	7,07
Sociální a personální k.		6,43	6,63	6,98	7,87	6,98
K. k podnikavosti		7,57	6,57	6,43	8,00	6,69
Total		7,24	6,94	7,06	8,05	7,16

	3 Karel Dí k 90	3 Karel Dí k 180	3 Karel Dí k 270
K. k učení	-	- 0,63	- 0,40
Občanská k.	- 0,33	- 0,58	-
K. k řešení pro	0,77	0,89	0,38
Komunikační k.	1,40	0,60	0,40
Sociální a pers	0,20	0,55	1,43
K. k podnikavo	1,00	1,14	0,43

studentů 16
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha L. 14: Vašek - po skončení druhé tréninkové řady

Vha	3	↕
Hodnocený	Vašek	↕

Průměr z	Level					
Oblast	↕	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total
K. k učení		7,00	7,80	6,38	6,00	6,53
Sociální a personální k.		5,93	7,83	6,39	4,23	6,28
Občanská k.		5,33	6,33	6,17	6,00	6,09
Komunikační k.		5,00	7,00	6,15	5,80	6,09
K. k řešení problémů		6,23	6,00	5,84	4,38	5,76
K. k podnikavosti		5,00	7,29	5,63	4,43	5,61
Total		5,87	7,25	6,16	4,63	6,10

	3 Vašek Dí k 90	3 Vašek Dí k 180	3 Vašek Dí k 270
K. k učení	0,80	- 0,63	- 1,00
Sociální a pers	1,90	0,46	- 1,70
Občanská k.	1,00	0,83	0,67
Komunikační k.	2,00	1,15	0,80
K. k řešení pro	0,23	- 0,39	- 1,85
K. k podnikavo	2,29	0,63	- 0,57

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Príloha L. 15: Matěj - před začátkem druhé tréninkové řady

Vna	2
Hodnocený	Matěj

Průměr z	Level	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total	
Oblast	0_Já					
K. k učení		8,00	8,00	7,75	7,60	7,78
Občanská k.		8,33	6,00	6,92	8,00	7,06
K. k řešení problémů		7,23	5,08	6,09	7,00	6,18
Komunikační k.		7,80	3,80	6,00	7,80	6,13
Sociální a personální k.		6,03	3,17	4,75	6,13	4,85
K. k podnikavosti		5,29	2,29	4,00	5,86	4,13
Total		6,60	4,03	5,38	6,62	5,48

	2	2	2
	Matěj	Matěj	Matěj
	Díř ke 90	Díř ke 180	Díř ke 270
K. k učení	-	- 0,25	- 0,40
Občanská k.	- 2,33	- 1,42	- 0,33
K. k řešení pro	- 2,15	- 1,14	- 0,23
Komunikační k.	- 4,00	- 1,80	-
Sociální a pers	- 2,87	- 1,28	0,10
K. k podnikavo	- 3,00	- 1,29	0,57

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Príloha L. 16: Matěj - po skončení druhé tréninkové řady

Vna	3
Hodnocený	Matěj

Průměr z	Level	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total	
Oblast	0_Já					
K. k učení		9,00	9,00	7,91	6,80	8,02
Občanská k.		7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
K. k řešení problémů		6,08	6,08	6,56	6,85	6,49
Komunikační k.		4,60	4,80	6,69	7,60	6,38
Sociální a personální k.		3,83	4,47	6,06	6,07	5,68
K. k podnikavosti		3,00	3,29	5,37	5,57	4,94
Total		4,83	5,17	6,33	6,40	6,07

	3	3	3
	Matěj	Matěj	Matěj
	Díř ke 90	Díř ke 180	Díř ke 270
K. k učení	-	- 1,09	- 2,20
Občanská k.	-	-	-
K. k řešení pro	-	0,48	0,77
Komunikační k.	0,20	2,09	3,00
Sociální a pers	0,63	2,22	2,23
K. k podnikavo	0,29	2,37	2,57

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ivo Spilka

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Aplikovaná kognitivně-behaviorální analýza jako účinný nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností a řešení problémového chování u dospívajících s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem

Rok: 2013

Počet stran bez příloh: 158

Celkový počet stran příloh: 55

Počet titulů české literatury a pramenů: 43

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 7

Počet internetových zdrojů: 14