

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

VYUŽITÍ
APLIKOVANÉ KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY
V KOMPLEXNÍCH ROZVOJOVÝCH PROGRAMECH
ZAMĚŘENÝCH NA SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ
A NA ELIMINACI PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ
U DOSPÍVAJÍCÍCH S DIAGNOSTIKOVANÝM
ASPERGEROVÝM SYNDROMEM



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Ivo Spilka**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová**

Olomouc

2020

Palacký University Olomouc

Faculty of Arts

Department of Psychology

EXPLOITATION OF
APPLIED COGNITIVE BEHAVIORAL ANALYSIS
IN COMPLEX DEVELOPMENT PROGRAM
FOCUSED ON SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING
AND ON PROBLEM BEHAVIOR REDUCTION
IN ADOLESCENTS DIAGNOSED
WITH ASPERGER SYNDROME



Bachelor Diploma Thesis

Author: **Ivo Spilka**

Supervisor: **Kateřina Palová**

Olomouc

2020

Poděkování

Chci poděkovat kolegům z NAUTIS, jmenovitě PhDr. Hynkovi Jůnovi, Ph.D. a PhDr. Kateřině Thorové, Ph.D., za sdílení zkušeností, teoretické zázemí i odbornou recenzi, vedení gymnázia v Mímoní za sponzorství tohoto rozvojového projektu a studentům a jejich rodičům za možnost využití některých poznatků a závěrů ve své práci. Zároveň děkuji Mgr. Daniele Vágnerové z Českého rozhlasu za textové korektury a doporučení v oblasti stylistiky a jednoznačného vyjadřování. Velký dík patří Mgr. Kateřině Palové za trpělivé a profesionální vedení a cenné rady. Největší vděk cítuji k mé rodině – za podporu, kterou od nich celý život mám.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská diplomová práce na téma je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 9. dubna 2020

Ivo Spilka

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Geneze pohledů na Aspergerův syndrom.....	12
1.1. Základní charakteristiky	12
1.1.1. Poruchy autistického spektra	13
1.1.2. Aspergerův syndrom	14
1.1.3. Funkčnosti Aspergerova syndromu	15
1.1.4. Prevalence Aspergerova syndromu	16
1.2. Etiologie Aspergerova syndromu a obecně poruch autistického spektra	17
1.3. Patologický proces	20
1.4. Klinická manifestace Aspergerova syndromu	22
1.5. Diagnostika Aspergerova syndromu.....	30
2. Sociálně-emocionální učení a "čistá" aplikovaná behaviorální analýza ve službách řešení problémového chování autistických lidí.....	35
2.1. Sociálně-emocionální učení.....	36
2.2. Dopad behaviorálního fenotypu Aspergerova syndromu na rozvoj sociálně-emocionální kompetence.....	37
2.3. "Čistá" aplikovaná behaviorální analýza	39
2.4. Rozšíření aplikované behaviorální analýzy o kognitivní složku.....	49
2.4.1. Techniky odvrácení pozornosti od ulpívavých myšlenek.....	51
2.4.2. Kognitivní restrukturalizace	55
2.4.3. Behaviorální experiment	59
3. Možnosti a limity využití kognitivně-behaviorálních technik v rozvoji sociálních kompetencí u lidí s Aspergerovým syndromem.....	65
3.1. Postupná expozice v komplexních rozvojových programech na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí	65
3.1.1. Biologické a fyziologické aspekty hipokampární formace a amygdalárního komplexu.....	68
3.1.2. Emoční účinky amygdaly	70
3.2. Postup implementace principů postupné expozice do tréninkového programu pro studenty s Aspergerovým syndromem	73
3.2.1. Kombinace sociálně-emocionálního učení a postupné expozice jako vysoce efektivní nástroj změny chování studentů s Aspergerovým syndromem	73
3.2.2. Design první tréninkové řady	75
3.2.3. Design druhé tréninkové řady.....	78
3.3. Měření efektivity rozvojových programů pomocí Kirkpatrickova čtyřstupňového modelu	79
EMPIRICKÁ ČÁST	85
4. Výzkumný problém.....	86
5. Typ výzkumu a použitá metoda	90
5.1. Testová metoda – 360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model gymnázií.....	90
5.1.1. Rozpad kompetenčního modelu do projevů chování a tvorba testové baterie	92
5.1.2. Hodnotící škála vytvořené testové baterie	93
5.2. Pilotní studie.....	94
5.3. Hodnocení stupnice	98
5.3.1. Reliabilita vnitřní konzistence testů.....	98
5.3.2. Spolehlivost při hodnocení více hodnotiteli	99
5.3.3. Retestová reliabilita.....	100
5.3.4. Faktorová validita.....	102
5.3.5. Kriteriační validita	103
5.4. Formulace hypotéz ke statistickému testování	105
6. Výzkumný soubor.....	107
6.1. Charakteristika výzkumného vzorku	107
6.1.1. Velikost výzkumného vzorku	108
6.1.2. Další důležité vlastnosti výzkumného vzorku	110
6.2. Etické hledisko a ochrana soukromí	117
7. Práce s daty a její výsledky.....	119
7.1. Sběr a analýza dat.....	119
7.1.1. Elektronické zpracování vstupů.....	120
7.1.2. Elektronické zpracování výsledků.....	123
7.2. Výsledky 360° zpětné vazby.....	124
7.2.1. Ověření hypotéz	125
7.2.2. Porovnání míry shody hodnocení třídních učitelů výzkumného vzorku s hodnocením trenéra rozvojového programu.....	127
8. Diskuze	128
8.1. Konfrontace výzkumného problému s empirickými daty.....	128
8.2. Deskriptivní posouzení efektivity rozvojového programu pomocí 360° zpětné vazby	131
8.3. Alternativní interpretace výsledků.....	136
8.4. Síla, slabosti a omezení studie.....	137
8.5. Důsledky pro praxi a další výzkum	138
ZÁVĚR	139
SOUHRN	142
ZDROJE	144
PŘÍLOHY.....	151

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 optimismem, 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 produktů naší práce (výrobků a služeb) je hodně – ovšem důležitější než produkce samotných výrobků či poskytování nejrůznějších služeb je potřeba se postarat o jejich umístění na trhu.

Pro lidi s narušeným autistickým spektrem vytváří tato doba ještě větší dezorientaci, a ta často vede k jejich sociálnímu vyloučení. Přitom v případě lidí s Aspergerovým syndromem může společnost přicházet o výjimečná řešení, po které je kvůli tlaku na konkurenceschopnost tak 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 prokazuje v mladším školním věku menší pozornost, protože snížená schopnost rozumět běžné komunikaci a pravidlům chování ve společnosti je často maskována a kompenzována celkově dobrým intelektem a dobrými vyjadřovacími schopnostmi dítěte. To však na dítě klade ještě vyšší nároky a nezdědka 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 statistiky. Také proto tato práce hledá další možnosti, jak těmto lidem usnadnit přijetí společností, jak jim navzdory jejich odlišnosti 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 specifik 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. Ta totiž Atwoodovu definici Aspergerova syndromu povýšila na výstižný pojem "sociální dyslexie". 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. K dalším českým autoritám, která se problematikou dětského autismu a komorbiditě poruch autistického spektra s dalšími takzvanými F diagnózami dlouhodobě věnuje, patří Dana Krejčířová z Thomayerovy nemocnice v Praze. Problematiku zvládnání problémového chování pomocí kognitivních a behaviorálních technik včetně aplikované behaviorální analýzy aplikuje Hynek Jůn. A stejně je možné jmenovat i další psychology a terapeuty NAUTIS³⁵. 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 nemůžeme nikdy mluvit o jednotném způsobu, jak těmto dětem pomoci, vždy se musí jednat o individuální a celostní přístup. Většina psychologů, 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 stále existují některé školy, které rodiče od integrace jejich dětí do společnosti odrazují. Tato diagnóza může být pro ně záminkou 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.

Práce je pokračováním vlastního průzkumu realizovaného a publikovaného v roce 2013 a je rozšířena o další zjištěná data v čase. Využívá stejný design průzkumu a stejný testový nástroj jako již tehdy – smíšený design a 360° zpětnou vazbu navázanou na kompetenční model gymnázia. Pomocí "tvrdých dat" z 360° zpětné vazby a výtažků z kazuistik se pokusíme shromáždit takový podklad, kterým bude možné prokázat efektivitu použití aplikované kognitivně-behaviorální analýzy a sociálně-emocionálního učení při nácviku komunikačních a sociálních situací a při řešení nejrůznějších forem problémového chování u vybrané a v čase rozšiřované skupiny studentů gymnázia s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Autor využívá svůj vlastní tréninkový program, který pro tuto skupinu studentů vytvořil a postupně dále rozvíjel. Zároveň si klade za cíl představit další možnosti, jak lze účinnost terapie problémového chování zvyšovat kombinací aplikované kognitivně-behaviorální analýzy, sociálně-emocionálního učení, postupné expozice a neuro-lingvistického programování pomocí "kotvení". Vedlejším – avšak svým dopadem stejně významným – cílem je pak nabídnout dalším učitelům tuto unikátní kombinaci jako širší intervenční řešení problémových situací i u neurotypických žáků s neporušeným autistickým spektrem.

TEORETICKÁ ČÁST

1. GENEZE POHLEDŮ NA ASPERGERŮV SYNDROM

V úvodní části práce se zaměříme na diagnózu Aspergerova syndromu (dále jen "AS"). Zaměříme se především na symptomatologický pohled, ve kterém kromě základních charakteristik, etiologie a patogeneze chceme zohlednit i vlivy sociální – tedy prostředí, ve kterém jedinec s AS vyrůstá, a výchovu, která ho dále utváří. Proto budeme hovořit především o behaviorálním fenotypu AS a budeme na něj kromě psychologického pohledu nahlížet i optikou dosavadních více či méně funkčních speciálně pedagogických působení (výchovných, vzdělávacích i terapeutických).

Dotkneme se ovšem i neurovědných souvislostí. Zaměříme se na patologický proces, komorbiditu autismu s dalšími nosologickými jednotkami a také na diagnostický a screeningový proces. Tyto informace vytvoří jeden pilíř teoretické základny pro naši studii.

1.1. Základní charakteristiky

„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.“ (Sinclair, 1993).

„Přestaňte se snažit je změnit na "normální". Pomozte jim zvládat jejich problémy a přežít ve společnosti.“ (Bogdashina, 2003).

Když byl zaveden termín poruchy autistického spektra (dále jen "PAS"), začali se odborníci na autismus zaměřovat na širší spektrum klinických charakteristik, které v současnosti definují autismus. Pojem "spektrum" je totiž podle Johnsona a Myerse (2007) naprosto klíčový pro pochopení autismu. Zahrnuje širokou oblast symptomatologie, abnormit v chování a individuálních charakteristik každého jedince. Na jednom konci spektra se setkáváme s dětmi, které vůbec nemluví, o sociální interakci neprojevují vůbec žádný zájem a pro každodenní život se neobejdou bez výrazné podpory druhých lidí. Na druhém konci spektra potkáváme jedince, kteří fungují v životě relativně samostatně a pro začlenění do běžných studijních a pracovních činností potřebují jen relativně mírnou podporu od lidí z jejich bezprostředního okolí.

Autismus je pervazivní neurovývojová porucha, která se jednoznačně projevuje v chování jedince (Gillberg & Peeters, 2003). Společným znakem pro všechny osoby s PAS je výrazné a hluboké narušení v oblasti sociálně-komunikační interakce, představivosti a velmi typické je i stereotypické a repetitivní chování (Thorová & Šporclová, 2012). Ovšem za specifickými projevy chování, které řada neurotypických

lidí považuje za bizarní, ovšem můžeme nalézt zoufalé hledání smyslu života (Bogdashina, 2003).

Podle DSM-5 (2013) a MKN-10 (2014) musejí být abnormality v chování ve výše uváděných klíčových oblastech patrné **před dosažením třetího roku věku**. Někteří rodiče si při porovnání autistického dítěte s vrstevníky či staršího sourozence všímají výrazných odlišností už v raném dětství, ovšem na druhé straně spektra – u dětí s mírnou symptomatikou a průměrným či dokonce mírně nadprůměrným intelektem zůstávají symptomy skryté – až do doby, než sociální požadavky převáží omezenou kapacitu (Šporclová, 2016). PAS je považována za různorodý syndrom – s celoživotním dopadem (Tordjman et al., 2014, Thorová, 2006). Má nepříznivý vliv na schopnost přizpůsobit se každodenním životním situacím, což do jisté míry vyřazuje takového jedince z neformálních skupin, anebo mu přiřazuje v takových skupinách méně příznivé členství (Luhman, 2011). Thorová a Šporclová (2012) zmiňují závažný dopad na vývoj osobnosti a nepříznivé ovlivnění fungování celé širší rodiny. Kvalita života s PAS je horší v porovnání s intaktní populací – podle výsledků australské studie na výzkum kvality života přes 70 % respondentů referovalo o zkušenosti se šikanou a diskriminací, pociťovalo nenaplnění života v důsledku nedostatku přátel a mělo persistující pocit, že do společnosti vůbec nezapadají (Autism Spectrum Australia, 2013).

1.1.1. Poruchy autistického spektra

PAS jsou dle MKN-10 (2014) řazeny do kategorie **pervazivních vývojových poruch**¹ charakterizovaných především „*kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci...*“ DSM-5 (2013) řadí PAS do kategorie neurovývojových poruch a jednotlivé nosologické jednotky už nerozlišuje.

Šporclová (2016) upozorňuje na fakt, že neexistuje jednoznačná shoda na označení osob s PAS. Uvádí pojmy "autistické dítě", "autista", "Asperger" či dokonce familární či slangové podoby těchto označení ("Autík", "Aspík" aj.). Mezi odbornou veřejností převládá názor, že by lidé s PAS neměli být označováni významem, který vychází

¹ Kategorie pervazivních vývojových poruch zastřešuje diagnózy: ① dětský autismus; ② atypický autismus; ③ Rettův syndrom; ④ hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby; ⑤ Aspergerův syndrom; ⑥ jiné pervazivní vývojové poruchy a ⑦ pervazivní vývojové poruchy nespecifikované.

z názvu jejich diagnózy. Šporclová (2016) uvádí přístup NAS², která doporučuje mluvit o "lidech s autismem" ve smyslu principu „*nejprve lidé, až pak diagnóza*“. Tento přístup ovšem oponuje Bogdashina (2003), který záměrně používá termín "autisté" a nikoli tedy "lidé s autismem". „*Autismus není něco, co by bylo k člověku jen tak připojeno, a nedá se snadno odstranit... Tito lidé by byli bez autismu úplně jiní, protože být autistou znamená být odlišný. Pokud se lidé s autismem raději sami označují jako "autisti", tak proč bychom se měli rozpakovat je oslovovat jinak...?*“ tvrdí Bogdashina (2003, 19, vlastní překlad, Šporclová, 2016). Mimochodem od tohoto autora pochází pojem "neurologicky typický", který v této práci záměrně používáme pro označení intaktní populace.

1.1.2. Aspergerův syndrom

AS tedy patří podle MKN-10 (2014) do PAS. Thorová (2007) uvádí specifická kritéria (viz Tabulka 1) a v příloze E seznamujeme čtenáře i s dalšími charakteristikami.³ Thorová (2016) uvádí, že tato porucha byla pojmenována podle rakouského psychiatra Hanse Aspergera, který ji popsal v článku *Autistische Psychopathen im Kindersalter*. Asperger si u svých dětských pacientů všiml problémů v sociálním kontaktu, zvláštností v řeči, omezených zájmů a motorické neobratnosti. Rakouský psychiatr se domníval, že se jedná o poruchu osobnosti a pojmenoval ji jako "autistická psychopatie"⁴. Tento – z dnešního pohledu velmi kontroverzní termín – byl v roce 1984 nahrazen současně používaným termínem AS. O jeho "zaužití" se zasloužila britská lékařka Lorna Wingová, která zpopularizovala Aspergerovy práce. Thorová (2007) a nezávisle na ni Hrdlička a Komárek (2004) uvádějí nejen průkopnické počátky syndromologie AS, ale také historické omyly, které Thorová (2007, 38) nazývá jako „*černé období vývoje přístupů k PAS*“ a jejich nápravy v osmdesátých a devadesátých letech. Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na přílohu C.

Lidé s AS obvykle mají problémy s navazováním přiměřených vztahů s druhými lidmi. Chybí jim porozumění základním pravidlům v sociální interakci. To se projevuje potížemi ve způsobech, jakými druhým lidem dávají najevo, že je konverzace s nimi

² NAS = National Autistic Society

³ Jedná se o poruchu autistického spektra, vyznačující se narušením v oblasti ① sociální interakce, ② komunikace a ③ představitosti. Stejná triáda postižení se projevuje i při dětském autismu a atypickém autismu. Při AS může být hloubka postižení zpravidla mírnější než při ostatních PAS, ale někdy tomu bývá i opačně (Hrdlička & Komárek, 2004). Někdy se pro AS používají názvy jako "syndrom averzního a příliš intenzivního světa", popř. "neviditelná nemoc" (Markram, & Rinaldi, 2007).

⁴ V době, kdy Hans Asperger působil, se totiž termín "psychopatie" užíval v dnešním významu "porucha osobnosti" (Thorová, 2007).

zajímá či naopak, kdy je vhodné a kdy naopak naprosto nevhodné vstoupit do konverzace druhých lidí, jak naslouchat druhým lidem a jak vhodně reagovat v různých situacích s využitím řeči těla. Komunikační dovednosti jsou v porovnání s neurotypickou populací slabé a následkem toho můžeme u lidí s AS zaznamenat vyhýbání se jakékoli komunikaci s okolím či chování, které je okolím hodnoceno jako nevhodné. Obtíže jsou patrné i v neverbální komunikaci – mimika a gesta bývají u lidí s AS omezené, anebo naopak nepřiměřené (Thorová, 2016). Vyskytují se výrazně negativní reakce na jakékoli změny (Atwood, 2008). Lpění na rituálech či nutkavé vyhledávání specifických činností je kompenzací tohoto deficitu (Hrdlička & Komárek, 2004). Tento fakt ovšem způsobuje, že jejich flexibilita v běžných sociálních situacích se je významnou měrou snížena (Atwood, 2008). Podle Thorové (2006) jsou právě sociální dovednosti oblastí, na které je možné se zaměřit, a tím pak zlepšovat kvalitu lidí s AS. „*Pokud člověk tyto základy sociálních dovedností zvládá, daří se mu pak ve společnosti druhých lidí, dokáže si pak odpovídající přátele a tato přátelství si udržet,*“ tvrdí Thorová (2006, 24).

1.1.3. Funkčnosti Aspergerova syndromu

Thorová (2006) rozlišuje ① **vysoce funkční**, ② **nízko funkční** a případně ③ **středně funkční AS**, přičemž funkčnost⁵ 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 psychických poruch či onemocnění.

U **vysoce funkčního AS** se nevyskytuje tak výrazně problémové chování a jedinci jsou ochotnější ke spolupráci. Atwood (2008) uvádí, že u těchto dětí se sice můžeme také všimnout vyhraněných a často velmi netypických zájmů, ale není pro ně problém se věnovat i jiným činnostem. Emocionální reakce nejsou od intaktních vrstevníků příliš odlišné, ovšem v sociálním kontaktu je patrná určitá naivita a nezralost. Thorová (2007) 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.

⁵ Funkčnost lze "přeložit" jako míru schopnosti přizpůsobit se běžnému životu (poznámka autora).

Nízko funkční AS je oproti předešlému více problematictější. Život rodiny s takovým dítětem je hodně zátěžový. Dítě vyžaduje vysokou míru dohledu a především i pomoc zvenčí, která je vzhledem k věku silně nadstandardní. Typické je podle Thorové (2007) úzkostlivé vyžadování rituálů ve svém okolí. Okolí je nuceno tyto rituály striktně dodržovat. Chování je nápadně výraznou repetitivností, typická je nízká frustrační tolerance. Kontakt tyto děti navazují bez ohledu na situaci, anebo kontakt tvrdošijně odmítají. Schopnost emocionální vzájemnosti a sociálně přiměřené chování zcela absentují. Kognitivní schopnosti jsou obvykle v pásmu podprůměru, časté jsou hyperaktivita a poruchy pozornosti (viz podkapitola 1.4).

Středně funkční AS je jakousi střední hladinou mezi oběma výše uvedenými extrémy, i když Thorová (2006) 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.

Většina jedinců s AS se nachází někde na kontinuu mezi těmito dvěma póly. Detailnější typologii AS nabízí Wingová (In Thorová, 2006), jejíž charakteristiku nabízíme čtenáři viz příloha D.

1.1.4. Prevalence Aspergerova syndromu

Nepochybně jsme oproti nedávné minulosti zaznamenali vyšší výskyt osob s diagnostikovaným AS, ale vyšší prevalence rozhodně neznamena epidemii AS (Roth, 2010). Současné odhady prevalence AS se velmi různí, výsledky mohou být podle Šporclové (2016) ovlivněny různými faktory – zejména pak místem a dobou výzkumu, diagnostickou praxí, metodologií výzkumu, ovšem také použitím odlišných diagnostických kritérií. Ovšem masivní nárůst AS (a obecně všech PAS) může korelovat i s dalšími faktory – zejména pak s lepším rozpoznáním a odhalováním problému, zvýšením dostupných diferenciatně diagnostických služeb, větším povědomím mezi odborníky i rodiči a především v neposlední řadě s akceptováním komorbidity (viz podkapitola 1.4) a rozšířením diagnostických kritérií (Brugha, et al., 2011; Baron-Cohen et al., 2009; Fernell & Gillberg, 2010; Hinkka-Yli-Salomäki et al., 2014; Kadesjö, Gillberg & Hagberg, 1999).

V České republice dosud **neexistuje evidence osob s diagnostikovaným AS**. Proto se musíme omezit na odhady. Obecně platí, že vývojovými poruchami častěji trpí chlapci. Nejčastěji uváděným poměrem u všech PAS jsou 3–4 chlapci s autismem na jednu dívku. Scott (2002) uvádí výskyt jednoho dítěte s AS na 200 narozených dětí a předpokládá, že výskyt této PAS je stejný ve všech zemích. Neshoduje se s Thorovou (2007), která

odhaduje širší rozmezí 0,35–0,5 % a svůj odhad zdůvodňuje vysokým počtem lidí, kteří v prvním pokusu neobdrželi správnou diagnózu. To znamená, že v České republice žije přibližně 35 000 až 50 000 osob s AS a můžeme odhadovat, že každým rokem se u nás narodí 350 až 500 dětí s touto diagnózou. Thorová (2007) 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. Thorová (2007) však usuzuje, že takto vysoký nepoměr mezi pohlavími je důsledkem nedokonalou diagnostikou AS u děvčat. Symptomy AS jsou u dívek často odlišné a méně nápadné. Právě tento fakt prevalenci a zkresluje, protože tyto dívky mohou zůstat po celý život s nediodagnostikovaným AS, popř. diagnózu obdrží až v pozdějším věku (Sifferlin, 2015, Dworzynski et al., 2012). Podle Goulda & Ashton-Smithe (2011) nejsou dívky s AS tak hyperaktivní a agresivní jako chlapci s touž diagnózou a disponují lepšími komunikačními a emocionálními dovednostmi. Pro dívky s AS je podle Šporclové (2016) typická snaha nelišit se tolik od intaktní populace. Gould se Ashton-Smithem (2011) referují o větší pozornosti dívek s AS lidem než předmětům, než je tomu u chlapců s AS, setkáváme se s podobnými zájmy jako u neurotypických dívek (panenky, móda, zvířata), ovšem tyto zájmy se přece jenom od intaktní dívčí populace odlišují – jak kvalitativně, tak i v intenzitě. Patrná je předstírací i fantazijní hra, která se u chlapců s AS vyskytuje sporadicky, ovšem děvčata s AS jsou více pasivní, napodobují hry druhých nebo si vymýšlejí imaginární světy.

Studie, které by ve svých závěrech jednoznačně potvrzovaly fenotypální rozdíly mezi chlapci a dívkami s AS, jsme neobjevili. Podle některých se symptomy AS u dívek a chlapců v raném dětství tolik neliší. Solomon et al. (2012) uvádí, že v adolescenci jsou symptomy PAS u dívek více internalizované, což koreluje i s větší náchylností dívek s AS k afektivním poruchám, než je tomu u dospívajících chlapců s AS.

1.2. Etiologie Aspergerova syndromu a obecně poruch autistického spektra

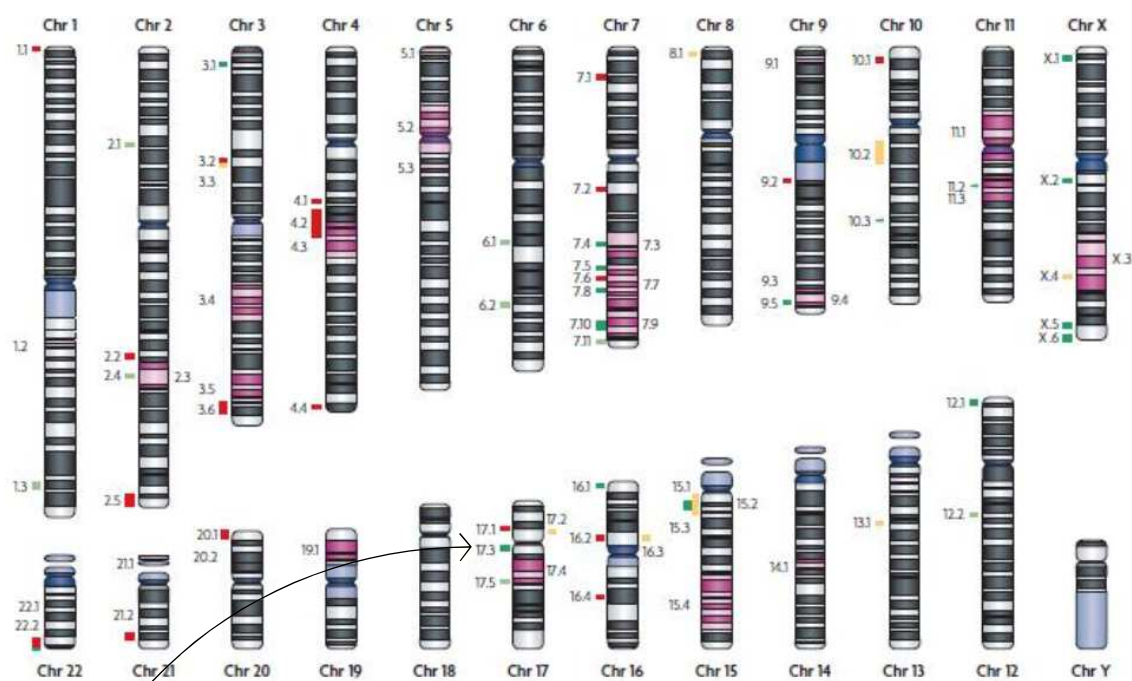
Uvažovat musíme podle Tordjmana (2014) – a nezávisle na něm Havlovicová (2014) – o **multifaktoriální etiologii**, a to i přesto, že pořád je PAS pokládána za jednu z nejvíce dědičných neurovývojových poruch. Protagonisté genetické etiologie AS sázejí na určité typy chromozomů a odvolávají na relativně vysokou komorbiditu FXS⁶ s AS. O relativně

⁶ FXS = syndrom fragilního X chromozomu, z angl. Fragile X-Syndrome

vysokém spoluvýskytu PAS s touto pervazivní genetickou poruchou mluví i Atwood (2008). Autistické chování je podle něho důsledkem mnoho různých a současně působících patologických mechanismů, zejména pak náhodných nových mutací některých genů, které jsou potřebné pro zdravý vývoj mozku.

Je nepochybné, že autismus je asociován s mnoha chorobami s **genetickou etiologií**, jako je kromě už uváděného FXS cystická fibróza, Angelmanův syndrom, tuberózní skleróza (Magner, 2014), ovšem žádný z genetických syndromů, který je s PAS spojován podle Havlovicové (2015) nezpůsobuje vznik jakékoli formy PAS selektivně sám o sobě. Ovšem na druhé straně Miles s Hillmanem (2000) uvádějí pozitivní korelaci mezi problémovým genetickým podílem a dysmorfickými znaky a zhoršením kognitivních funkcí. Yang s Gillem (2007) zjistili 89 kandidátských genů, které se podílejí na vzniku PAS. Uvádíme je na následujícím obrázku (viz Obrázek 1).

OBRÁZEK 1: UMÍSTĚNÍ GENŮ V GENOTYPU, KTERÉ SE PODÍLEJÍ NA VZNIKU AUTISMU



Zdroj: Abrahams & Gerschwind (2008).

Legenda:

Na obrázku jsou jeden chromozom z každého páru a chromozomy X a Y.

Červené značky označují místa na chromozomu, kde jsou u lidí s PAS pozorovatelné "de novo delece" genů.

Žluté značky naopak označují ta místa, kde jsou patrné "de novo duplikace" genů.

Zelené značky označují pravděpodobné kandidátské geny.

Genetickou etiologii potvrzují i výzkumy jednovaječných a dvouvaječných dvojčat s PAS v rodinách, kde se autismus vyskytuje. Thorová (2006) a nezávisle na ni Tordjman et al. (2014) referují o častějším výskytu dětí s PAS u rodičů s PAS či v jejich širším příbuzenstvu. Pro AS je zajímavá studie Gilberga (1991), který na šesti případových

studií v rodinách s výskytem AS prokázal dědičnou tendenci a rizikový genetický faktor pro celé spektrum PAS.

Kromě genetické etiologie se uvažuje o rizikových **biologických prenatálních faktorech** negenetického charakteru. Havlovicová (2014) se domnívá, že autismus vzniká v časném stádiu prenatálního vývoje. Uvádí, že všechny dosud známé teratogenní faktory, které korelují s prevalencí PAS, působí během prvních osmi týdnů po početí. Na druhé straně nevylučuje možnost rozvinutí PAS i později. Zajímavým závěrem je studie Croena et al. (2011), která potvrzuje dvojnásobnou prevalenci PAS u matek užívajících antidepressiva typu SSRI. Uvažovalo se i o kouření matky jako o rizikovém prenatálním faktoru, ovšem studie Kalkbrennera et al. (2012) tuto hypotézu zamítla. Fakt, že AS a obecně všechny PAS jsou častější u chlapců, vedl k hypotéze o tom, že na raný vývoj mozku plodu se mohou podílet steroidní hormony. Baron-Cohen (2015) ve své studii prokázal zvýšenou fetální steroidovou aktivitu v plodové vodě chlapců s později diagnostikovaným AS. Ovšem nepotvrdil se vliv kortizolu, jakkoli nárůst kortizolu ovlivňují pohlavní steroidní hormony. Pro naši práci je zajímavá i studie Phillipse (2013), která prokazuje tři významné rizikové faktory pro vznik PAS: ① **psychiatrické onemocnění matky** – považuje se za statisticky velmi významný prediktor, ② **gestační zralost** – váha mimo normu, resp. porod před 37. týdnem, anebo naopak až po 42. týdnu a ③ **vyšší věk rodičů** – matka i otec nad 35 let.

Uvažovalo se i o nejrůznějších **enviromentálních faktorech** – tedy vlivu určitých potravin, výskyt těžkých kovů v prostředí, naftových výparů na výskyt PAS, ovšem tyto informace zatím nebyly potvrzeny žádnými spolehlivými studiemi (Šporclová, 2016). Stále přetrvávají úvahy o vlivu očkování, ovšem všechny vakcinační hypotézy (škodlivost konzervantů vakcín, problematická MMR vakcína⁷, přetížení mladého organismu po očkování kombinovanými látkami apod. se zatím ukazují jako biologicky velmi nepravděpodobné. Havlovicová (2014) potvrzuje, že dosud prováděné opakované studie neprokázaly žádnou souvislost mezi očkováním a vznikem PAS ex-post. Odkazuje na studii zveřejněnou v dubnu 2015⁸, která zkoumala souvislost podání MMR vakcíny⁷ a vznikem jakékoli formy PAS, ovšem spojitost nebyla prokázána ani u dětí, u kterých je vyšší riziko rozvoje PAS.

⁷ MMR = vakcína proti spalničkám, příušnicím a zarděnkám

⁸ Blíže In Jain, A., Marshall, J., Buikema, A., Bancroft, T., Kelly, J. P., & Newschaffer, C. J. (2015). Autism Occurrence by MMR Vaccine Status Among US Children With Older Siblings With and Without Autism. *Journal Of The American Medical Association*, 313(15), 1534–1540. doi:10.1001/jama.2015.3077.

Tordjman et al. (2014) docházejí k závěru, že není jednoznačně možné určit, které z výše uvedených prenatalních a neonatálních faktorů jsou zcela nezávislými veličinami, jež se kauzálně podílejí na rozvoji PAS. A pokud některé mají určitou spojitost se vznikem a rozvojem autismu, zda se náhodou neodvíjejí od dosud neznámých faktorů. Bohužel musíme na základě těchto zjištění konstatovat, že **v etiologii PAS neexistuje jediný faktor**, který by sám o sobě měl jednoznačný dopad na vznik a další rozvoj PAS. Šporclová (2016) proto poukazuje na **integrovaný přístup** v dalším výzkumu etiologie autismu – tedy na odhalení relevantní genů ovlivňujících vývoj mozku a pravděpodobně odpovídajících za patogenezi PAS, ale také (zároveň s předešlým) na další zkoumání možných environmentálních rizikových faktorů včetně těch epigenetických. To ostatně koresponduje s názorem Tordjmana et al. (2014), který namísto problematických genů doporučuje zkoumat **funkce genomu** s integrací na vlivy prostředí a možnou neuroplasticitu.

Thorová (2006) uvádí, že specifické projevy v chování jedinců s AS **nejsou způsobeny chybným výchovným vedením** – tak, jak se ještě v sedmdesátých letech domnívali někteří zastánci psychoanalytických teorií, kteří za hlavní příčinu (mylně) pokládali emoční traumata, zanedbávání nebo nedostatečnou lásku ze strany matky (blíže viz příloha C).

1.3. Patologický proces

PAS je podle Šporclové (2016) komplexní porucha, která podle řady studií, které uvedeme dále, nevychází z jednoho genu ani z jedné oblasti v mozku. Zároveň jsme v předcházejícím článku poukázali na pozitivní trend – postupně se vědě daří definovat genetické a environmentální vlivy, které ovlivňují růst a vývoj mozku.

Nás teď bude zajímat **patogeneze sociálního deficitu AS**. Dá se usuzovat, že **abnormality primárního zpracování zrakové informace** u lidí s AS pravděpodobně představují podstatný prvek celého patologického procesu. Hrdlička (2006) potvrdil oboustranně významně menší aktivaci amygdaly při expozici obrazům lidských tváří a také významně menší aktivaci pravého fusiformního gyru, který se podílí při rozlišování obličejů. U lidí s AS jsou během rozlišování lidských tváří aktivována mozková centra, která jsou u zdravých osob typická při rozlišování neživých předmětů (Schultz et al., 2000). „*Osoby s AS obličejů vnímají podobně jako my, ale neumí výrazy a emocionální podněty interpretovat. U napodobování emočních projevů nefunguje zrcadlení emocí,*“ shrnuje Šporclová (2016, 35) a odkazuje na výzkumnou **studii zrcadlových neuronů** Dapretta et al. (2016), jejíž podstatou bylo zjišťování rozdílů v mozkových centrech, která

jsou aktivována při pohledu a imitaci lidských emočních výrazů. Podle Orla s Facovou (2009) jsou místa, kde jsou lokalizovány zrcadlové neurony, propojeny s kůrou insuly a oblastmi limbického systému, jež jsou dávány do souvislostí se zpracováváním emocí. Studie Dapretta et al. (2016) potvrdila, že u neurotypických dětí jsou aktivovány oblasti primární a premotorické kůry, pars opercularis (což je místo se zvýšeným výskytem zrcadlových neuronů) a také oblasti limbického systému. Na rozdíl u dětí s AS, které ve studii vykazovaly větší aktivitu ve vizuální a motorické oblasti. Podle Šporclové (2016) i Thorové (2003) právě neschopnost využití zrcadlových neuronů u dětí s autismem vážně omezuje jejich schopnost interpretovat chování a emoce. „*Systém zrcadlových neuronů nám poskytuje neurobiologický základ pro vzájemné emocionální porozumění, pomáhá nám pochopit záměry a emoce druhých. Zároveň u většiny lidí s PAS je více či méně narušená motorika, je tedy narušena část mozku, kde jsou lokalizovány zrcadlové neurony. Nesprávné fungování zrcadlových neuronů je jednou z teorií vysvětlujících autismus,*“ konstatuje Šporclová (2016, 36).

Nicméně to není jediná překvapivá hypotéza. Další z teorií, která se snaží vysvětlit mechanismus vzniku autismu, jsou **abnormity v neurálních spojeních**. Šporclová (2016) uvádí, že lidé s PAS mají narušené neurální propojení mezi amygdalou, orbitofrontálním kortexem a strukturami temporálních laloků, což jsou podle ní (2016, 37) „*klíčové uzly tzv. sociálního mozku, které jsou důležité pro sociální percepci a kognici*“ a odkazuje na výzkumné studie Ralpa (2009) a Joue et al. (2011).

Značně překvapujícím je **kognitivní deficit v centrální koherenci**, tedy ve schopnosti integrovat dílčí detaily do smysluplného celku (Happé & Frith, 1996; van Lang et al., 2006). Podle Thorové (2003) může být abnormální neurální konektivita, zejména pak menší počet funkčních spojení mezi jednotlivými mozkovými oblastmi vysvětlením, proč lidé s AS preferují lokální zpracování informací. Šporclová (2016) uvádí ještě závěry jiné studie – u některých dětí s autismem a zároveň makrocefalií byly zjištěny výraznější obtíže v zaměření pozornosti na celek. Makrocefalie u dětí s autismem může tedy být podle White, O'Reilly & Frith (2009) biologický marker **abnormální neurální konektivity**. Nedostatečná propojenost mozkových center zapříčiní, že centra pracují samostatně, v konkrétních výkonech někdy i efektivněji, než je tomu u zdravých osob. Šporclová (2016) uvádí nadprůměrné vnímání detailů, dobrou slovní nebo vizuální paměť, hyperlexii aj. Odtud pramení možné vysvětlení nadprůměrných schopností a nerovnoměrného rozložení schopností v jednotlivých vývojových oblastech.

Toto odborná veřejnost poměrně často vnímá jako "dvojitý postižení lidí s AS" – na jednu stranu nadprůměrné schopnosti, na druhou stranu neschopnost zvládat i jednoduché

činnosti a neadekvátní reakce v běžných sociálních a emočních situacích (Šporclová, 2016, Thorová & Šporclová, 2012). Odtud pak pramení nepochopitelné reakce okolí „*Když je tak chytrý, není možné, aby se nedokázal správně chovat. Kdyby jenom trochu chtěl, určitě by to zvládl...*“ aj.

1.4. Klinická manifestace Aspergerova syndromu

AS je behaviorální syndrom – projevuje se tedy vždy nápadným chováním. Z tohoto důvodu budeme hovořit o **behaviorálním fenotypu AS**, který se u konkrétních jedinců s diagnostikovaným AS projevuje specifickou klinickou manifestací. Podle Thorové (2007) mají lidé s AS obtíže ve třech jádrových oblastech: ① sociální interakce, ② komunikace a ③ stereotypní chování. 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 například s vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti,*“ zdůrazňuje Thorová (2006, 185). Podle Thorové (2007) je jedním z důvodů, proč je u relativně hodně dětí potvrzen AS až v pozdějším věku, 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" může odhalit 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 nechápou, co je vlastně příčinou jejich někdy divného chování.¹⁰ „*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*

⁹ Thorová (2006) 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 nosologická 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) a srovnávací pohled na kritéria pro AS u obou známých a respektovaných systémů (Gilberg and Gilberg, 1989 a Szatmari, Brenner and Nagy, 2006) uvádíme viz příloha E.

¹⁰ Podle Preißmannové (2007) 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 tvrdšíjnosti.

způsobuje chronické nechápání situací, které jsou pro ostatní děti naprosto jasné,“ upozorňuje Thorová (2007).

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 (Atwood, 2008). 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 ho z kolektivu vyloučit nebo se mu začnou posmívat, provokovat ho a případně i šikanovat. (Dubin, 2007). Přihlédneme-li k faktu, že dospívající s AS je nepřiměřeně citlivý na svou osobu, mohou být tyto reakce spolužáků spouštěčem k depresivním stavům, které bohužel jedinec jen velmi obtížně vyjadřuje navenek (Straussová & Knotková, 2010). Ke konfliktům s vrstevníky dochází často i při narušení jejich teritoria (viz Příklad 2) nebo při jakémkoli soupeření (Jůn, 2010).

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, 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 osobu¹¹. U velkého množství jedinců s AS se setkáváme s tendencí reagovat velmi podrážděně i na nepodstatné podněty. Thorová (2007) zmiňuje i různé projevy – smích nad věcmi, které nikomu nepřijdou legrační, různě intenzivní strachy (především zvuky), někteří lidé s AS trpí celkovou masivní úzkostností.

Thorová (2006) 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.

¹¹ Např. výrok jednoho šestnáctiletého studenta se středně funkčním AS: *„Jsem genetický odpad rodičů, proč jsem se vůbec narodil?!“*

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. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

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) udává, že 50 % dětí s diagnostikovaným AS má opožděný vývoj řeči, ale okolo pátého roku života se obecná jazyková úroveň ustálí do normy.

TABULKA 2: BEHAVIORÁLNÍ FENOTYP ASPERGEROVA SYNDROMU PODLE THOROVÉ (TYPICKÉ OBTÍŽE, SPOLEČNÉ CHARAKTERISTIKY, ALE ROZDÍLNÍ LIDÉ)

Charakteristiky v raném vývoji	<p>Řeč není výrazně opožděná. Dítě ve dvou letech říká alespoň slova a ve třech letech mluví v jednoduchých větách.</p> <p>Obtíže v kolektivu – dítě není schopné plného zapojení, selhává v kontaktech a vztazích s vrstevníky.</p> <p>Obtížná výchovná usměrnitelnost, výrazný negativizmus nebo přílišná pasivita.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Vyhraněné zájmy, někdy stereotypní, fixace na předměty.</p>
Obtíže v komunikaci	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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".</p> <p>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.</p>

Obtíže v interakci s lidmi

Snížené dovednosti v oblastech, které zařazujeme pod emoční nebo sociální intelekt. Chápání sociálních situací a vztahů je výrazně pod úrovní 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 soustrastí, 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 oběťmi šikanování. Jejich schopnost obrany je kvůli sociální nezdatnosti vůči posměváčkům nebo trýznitelům minimální.

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.

Specifické obtíže v představitosti, myšlení a chování

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 zkušenosti. 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 usuzuji, 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 vmáčknout, 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 hlínou při keramice, nesnášenlivost určitých látek či částí oděvu, obtíže s některými hygienickými návyky – např. stříhání, česání, mytí žínkou, osušení ručníkem, odmítání doteků, pohlázení, 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 nízkofunkčního 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

Často projevují úzkost, tenzi, nervozitu, u některých jedinců je emoce spouštěčem problémového chování.

Časté střídání nálad, někdy i v extrémních formách.

Časté negativní emoce, častá špatná nálada, rozmrzelost, kňourání, záchvaty vzteku.

Sebepodhodnocování.

Zdroj: Thorová, K. (2007). *Informační příručka: Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha: APLA. Upraveno a doplněno autorem.

Kromě výše uvedených specifik se u jedinců s AS můžeme setkat i s atypickou senzoricou reaktivitou (viz následující Příklad 1).

PŘÍKLAD 1: ATYPICKÁ SENZORICKÁ REAKTIVITA U TADEÁŠE

Tadeáš (17 let, vysoce funkční AS, typ aktivní – zvláštní, s převahou verbálního myšlení a vyjadřování, blíže viz Tabulka 17) referuje o své úzkosti ve vyučovacích hodinách: „*V učebně nikdy není úplně ticho, neustále slyším drobné rušivé zvuky – spolužáci se v jednom kuse vrtí a baví. Když jsem seděl dřív v první lavici, uměl jsem to odfiltrvat, ale teď sedím v předposlední řadě a ty šílené zvuky mě fakt přemáhají. Některé zvuky vnímám obzvlášť silně a úplně mě paralyzují a dokážou mě úplně rozhodit. Pociťuji zvláštní úzkost. Nechápu, jak se spolužáci nemohou dočkat zvonění na přestávku – to absolutně nechápu, ten náš školní zvonek je obzvlášť ostrý. Radši mám na hodinkách budík minutu před zvoněním upozornění, abych se na to dokázal připravit. Jinak uslyšet ten zvonek nepřipravený – to je fakt traumatizující chvíle.*

Co ale ve škole celkem miluju je zvláštní vůně v naší tělocvičně. Někdy tam zůstávám po hodině, když po nás nepokračuje další tělocvik a pomalu dýchám. Tím se dokážu docela slušně uklidnit. Je to asi bizarní, ale já prostě takový jsem...“

Zdroj: Autor

Nepochybně lidé s AS vnímají a zpracovávají sensorické informace jinak a nám ostatním zůstává jejich způsob, jak vnímají svět, neviditelný. Zjevné je pak až netypické chování a neadekvátní reakce, které smyslové vnímání doprovází. Podle Thorové (2007) zahrnují problémy v sensorické percepci zejména ① hypersenzitivitu, anebo naopak ② hyposenzitivitu na některé podněty, ③ nekonzistentní reaktivitu¹², ④ tendenci k celkovému smyslovému přetížení, ⑤ synestezii¹³ a ⑥ výběrové zaměření jen na jeden dílčí detail v percepci.

TABULKA 3: ATYPICKÁ SENZORICKÁ REAKTIVITA U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

	Hypersenzitivita	Hyposenzitivita	Autostimulační chování
Zrak	strach ze tmy, anebo z jasného světla, vyhýbání očním kontaktům, panika ze záblesků – fotoaparát, ohňostroj, bouřka, dívání se dolů po většinu času	problémy s registrací předmětů v dálce, resp. na periferii, nesledují směr, kam ukazujeme prstem ⇒ obtíže zaměření pozornosti určitým směrem, nesledování terénu zrakově	prohlížení prstů a rukou těsně před očima, fascinované sledování zdroje světla, pozorování lidí a předmětů z malé vzdálenosti, pozorování pohybu, pozornost na malé detaily, sbírání miniaturních předmětů
Sluch	zakrývání uší při specifických zvucích, které intaktní populaci neznepokojují (zvuk vysavače, zvonku, poslech rádia, některým mladým lidem vadí tóny určité frekvence), malá obliba zpěvu a hra na hudební nástroje	žádná reakce na verbální, ani na některé velmi silné akustické podněty – po dí. dg., kdy byla vyloučena sluchová vada	v dětství vyhledávání hraček a předmětů, které vyluzují zvuky, fascinovaný poslech zvuků blízko u ucha, experimentování se zvukem pomocí stereotypního odkrývání a zakrývání ušním, vyluzování vlastních zvuků, echolálie
Čich	nevolnost až zvracení při některých pachách (pot, cigarety, některé pokrmy) i při příjemných vůních (aviváž, parfém)	prohřešky vůči hygieně při oslabeném olfaktorickém vnímání	očíhávání nových předmětů i lidí – vyhledávání výrazných čichových podnětů (viz Příklad 1)
Chut'	extrémní vybióravost v jídle – preference pokrmů bez chuti, dělené stravy, odmítání některých potravin	pojídání nestravitelných předmětů – pica, preference výrazných a ostrých chutí – pálivé papričky, olivy, česnek, cibule	nadměrné olizování a okusování předmětů i v pozdějším věku, ve kterém už není podobné chování charakteristické; autostimulační pití a jezení
Hmat	fyzický kontakt působí bolest, afektivní raptý při stříhání vlasů, nehtů, holení, odmítání těsného oblečení z určitých materiálů, v dětském věku svlékání do naha, odmítání dotknout se některých materiálů, raptý z mokrých nebo špinavých rukou	v raném dětství (kojeneckém věku) absence zkoumání předmětů ústy	vyhledávání těsných prostorů, do kterých se dá schovat či vmáčknout, hmatové počítky – šimrání koncem polštáře, autostimulační sebepoškození

¹² Např. jeden student s AS uvádí příklad, že když jeho matka peče a mixuje některé potraviny v mixéru, tak na nízké úrovni otáček šílí a zakrývá si uši, ale při zapnutí vyšších otáček fascinovaně zvuk mixéru poslouchá. Jiným příkladem je odmítání nošení svetrů u jiného studenta s AS a zároveň autostimulační hlazení okrajů rukávu.

¹³ Baron-Cohen et al. (2013) uvádí, že synestezie je u PAS třikrát častější než u neurotypické populace.

Vestibulární analyzátoři	vadí cestování autem – přecitlivělá reakce při couvání, zatáčení, jízdě do kopce, odmítání kolotočů a houpaček (zvýšená nevolnost)	problémy s udržení rovnováhy ⇒ obtížné učení jízdy na kole, problémy při chůzi v nerovném terénu...	výdrž houpat se na houpačce či točit se na kolotoči i několik hodin autostimulační stereotypní pohyby – kývání tělem, otáčení hlavy ze strany na stranu, kroucení hlavou, točení kolem vlastní osy...
Inter-receptory	hypersenzitivní, anebo naopak hyposenzitivní vnímání bolesti – – přecitlivělá reakce při drobném zranění a na druhé straně zvládnutí bolestivých ošetření bez reakcí ¹⁴ odlišnosti ve vnímání tepla chladu nepocit'ování chladu a žízně		

Zdroj: Thorová, K. (osobní sdělení 10. února 2020).

Profil lidí s AS je výrazně nerovnoměrný – viz Tabulka 2, a tak se může stát, že v některých oblastech mohou být jejich schopnosti výrazně nadprůměrné. Setkat se můžeme s tzv. **Savantským syndromem**, který nezávisle na sobě Howlin (2019) a Treffert (2014) definují jako izolovanou, úzce specifickou činnost, která se ovšem vyskytuje v kontextu závažného vývojového postižení, podle Trefferta (2014) se až v 50 % jedná o PAS. Typickými schopnostmi jsou umělecké oblasti – např. jedinec je schopný po jediném přehrání znovu přehrát bez chyby složitou hudební sekvenci nebo je schopen po jednom shlédnutí reprodukovat složitou scénu s naprosto přesnou perspektivou. V případě AS se setkáváme s nadprůměrnou pamětí na místa, trasy, fakta, se schopností bleskově spočítat i ty nejsložitější matematické příklady. Thorová (2007) ovšem varuje před přisuzováním nadprůměrného intelektu (viz podkapitola 2.2) – je zapotřebí zvažovat především nerovnoměrný vývoj jedince. Roth (2010) tyto schopnosti kvalitativně dělí do tří kategorií: ① **nadprůměrné schopnosti** – kdy se jedná o dobře vyvinutou jednu schopnost resp. nadprůměrnou znalost z jedné oblasti, popř. o hyperlexii¹⁵, ② **talent** – při kterém jsou dovednosti vysoce rozvinuté a velmi nápadné a ③ **výjimečné dovednosti** – což je podle jeho soudu výjimečný a výrazný talent, který přiláká pozornost veřejnosti. Ovšem jen minimální část lidí s PAS dokáže podle Howlin (2009) své "savantské schopnosti" využít v zaměstnání nebo při svém individuálním rozvoji. Vermeulen (2013) varuje před spojování PAS s výjimečnými schopnostmi – dle jeho přesvědčení může mít zjednodušená asociace autismu s výjimečnými schopnostmi velmi negativní vliv na sebehodnocení neurotypické populace (která tyto výjimečné schopnosti nemá).

Thorová a Šporclová (2012) v této souvislosti upozorňují na **komorbiditu PAS s dalšími diagnózami**. Je poměrně časté, že děti, u kterých je až později diagnostikován

¹⁴ Typické bývá u AS např. i neoznámení zlomeniny

¹⁵ Ovšem podle Thorové (osobní sdělení dne 10. února 2020) děti s AS předčasně čtou pouze mechanicky – bez porozumění významu – na rozdíl od nadaných dětí.

AS, jako úplně první obdrží diagnózu ADHD¹⁶ či vývojovou poruchu řeči. Častá je i psychiatrická komorbidita, protože u dětí s PAS se poměrně často vyskytují nepřiměřené emoční reakce a problémové chování, přičemž není dosud známo, zda je toto chování přímo podmíněné PAS, životními zkušenostmi či přidruženými psychiatrickými poruchami. Thorová a Šporclová (2012) jsou přesvědčeny o tom, že některé symptomy psychiatrických poruch se překrývají se symptomatikou PAS, což pak vede k jistým obtížím v diferenciální diagnostice. Zároveň Šporclová (2016) upozorňuje v té souvislosti na problémy v klasifikacích – MKN-10 vylučuje diagnostikování dalších nosologických jednotek současně s autismem, zatímco DSM-5 již komorbiditu PAS s dalšími diagnózami umožňuje.

Pro účely naší studie jsou zajímavé výsledky metaanalytického přehledu komorbidity neurotických poruch a PAS podle Steensela, Bögelse a Perrina (2011), ve kterém se referuje o 40% penetraci mladých lidí s PAS a nejméně jednou komorbidní úzkostnou poruchou. Nejvyšší zastoupení mají **specifické fóbie** (téměř 30% penetrace), **OCD**¹⁷ (kolem 18 %) a **sociální fóbie** (necelých 17 %). Zajímavé zjištění pak přináší studie Leyferové et al. (2016), ze které vyplývá, že zatímco některé fóbie typické pro neurotypickou populaci (jako je hmyz, tunely, mosty, strach z výšky) se u lidí s PAS vyskytují v menší míře, tak na druhé straně jsou u PAS pozorovány fóbie, které se jsou u intaktní populace méně typické (např. strach ze zvuků, viz Tabulka 3). Zároveň byl značně znepokojujícím výsledkem studie fakt, že téměř čtvrtina dětí z výzkumného souboru (N = 109, M = 9 let) vykazovala symptomatiku depresivní poruchy. Tyto závěry ovšem do jisté míry relativizuje studie Ghazuiddina, Ghaziudinové & Gredena (2002), která referuje o tom, že pravděpodobnost výskytu deprese roste s věkem, vrcholí v adolescenci a mladé dospělosti. U mladých lidí s PAS jsou podle této studie nejčastější psychiatrickou komorbiditou afektivní poruchy (téměř 65% penetrace), ovšem deprese z toho tvoří "jen" 28 %. Také Atwood (2008) registruje vyšší výskyt poruch nálady u lidí s AS než u intaktní populace. Shoduje se s Thorovou (2006), že v souvislosti s rozvojem behaviorálních projevů AS, které signují poruchy nálady, zpravidla předcházejí agrese, sebezraňování a destruktivita, ale také např. odmítání dřívějších aktivit, které do té doby dítě mělo rádo, změna stravovacích návyků a s ní související změny v metabolismu mladého organismu (tj. přejídání se, anebo naopak hubnutí). Thorová (2006) zmiňuje i zitenzivnění vymezených zájmů a nástup rituálů.

¹⁶ ADHD = porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou, z angl. **A**ttention **D**eficit **H**yperactivity **D**isorder

¹⁷ OCD = obsedantně-kompulzivní porucha, z angl. **O**bsessive-**C**ompulsive **D**isorder

Havlovicová (2014) uvádí až dvoutřetinovou komorbiditu PAS s **poruchami spánku** – nejčastější jsou potíže s usínáním, menší potřeba spánku, časné ranní buzení i poruchy cirkadiálního rytmu. Upozorňuje na fakt, že na poruchy spánku, které jsou spojeny s poruchami chování a stresem v rodině, se zaměřuje vyšší klinická pozornost – právě na úkor diagnostiky PAS.

Co se týče AS, Atwood (2008) referuje o 75% komorbiditě dětí s AS také s **ADD**¹⁸ nebo **ADHD**¹⁶. Pozornost se podle Atwooda (2008) skládá ze čtyř komponentů: ①schopnosti udržet pozornost, ②soustředit se na podstatné informace, ③přesměrovat pozornost a ④zapamatovat si to, na co člověk svou pozornost zaměřil. Jedinci s AS mají podle Atwooda (2008) problém se všemi čtyřmi složkami pozornosti. Na druhé straně, když se jedná o předmět jejich zájmu, dokáží se někdy dokonale soustředit (Thorová, 2006). U mnoha jedinců s AS je narušena exekutivní funkce – mají problém plánovat budoucí aktivity. Je pro ně velmi obtížné potlačit okamžité impulzy, problematická je sebereflexe a monitorování vlastní aktivity (Atwood, 2008). Dále zmiňuje komorbiditu mezi PAS a epilepsií a oproti jiným formám PAS dokonce naznačuje, že „*přítomnost AS lehce zvyšuje šanci na přítomnost nějaké formy epilepsie...*“ (Atwood, 2008, 234). Toto zjištění potvrzují nezávisle i Lee, Paciorowski & Smith (2015).

S AS komorbidují i poruchy kloubů a pojivových tkání¹⁹ (Baeza-Velasco et al., 2016).

1.5. Diagnostika Aspergerova syndromu

Už jsme zmiňovali, že AS není na dítěti na první pohled viditelný, projevuje se "jen" nápadným chováním, které okolí velmi často hodnotí jako nevychované, rozmazlené, provokativní, testující hranice apod. Řada škol pak rodiče těchto dětí obviňuje za nesprávnou či nedůslednou výchovu a když pak tyto rodiče žádají diagnózu PAS, považují to velmi nespravedlivě za obhajobu a ospravedlnění nezvládnuté dosavadní výchovy nebo proto, aby dosáhli na určité výhody pro dítě ve výchovně-vzdělávacím procesu (asistent, peněžité sociální dávky apod.). To je podle Thorové (2017) velmi zjednodušující pohled. Pojmenování příčin obtíží a stanovení přesné diagnózy považuje za naprosto nezbytný nultý krok, který pomáhá pochopit problémové chování dítěte a podle kterého je možné následně zahájit optimální intervenci.

¹⁸ ADD = porucha pozornosti, z angl. **A**ttention **D**eficit **D**isorder

¹⁹ Např. EDS (**E**hlersův-**D**anosův syndrom), což je vzácné dědičné onemocnění pojivové tkáně, způsobené porušenou tvorbou kolagenu. Projevuje se především hypermobilitou všech kloubů, ochablostí, zranitelností, cévní fragilitou a hyperelasticitou kůže (Sulli, Talarico & Scirè, 2018).

Šporclová (2016) doporučuje **vývojovou diagnostiku** a screening autismu u dětí, u kterých je patrný atypický vývoj. Přičemž u těch dětí, kde je riziko PAS opodstatněné, je zapotřebí provést diferenciálně diagnostické vyšetření, které potvrdí, resp. vyloučí PAS či jinou vývojovou poruchu. Zároveň zmiňuje hlavní cíle vývojového a diferenciálně-diagnostického vyšetření PAS. Je nezbytné ① stanovit, zda se (ne)jedná vývojovou PAS, ② v případě potvrzení PAS pak specifikovat diagnózu a určit aktuální závažnost symptomatiky, ③ v případě vyloučení PAS provést diferenciálně-diagnostickou rozvahu a uvažovat o jiných vývojových obtížích jedince, ④ na základě důležitých individuálních charakteristik jedince sestavit vývojový profil, ⑤ kontaktovat rodiče dítěte či blízké okolí jedince a ⑥ konzultovat s nimi další výchovné a vzdělávací vedení, resp. předat kontakty na následnou péči a doporučit rodině další nezbytná odborná vyšetření a opatření.

Thorová (2006) uvádí **screeningovou diagnostiku**, která je hojně využívaná v zahraničí, ovšem na našem území značně podceňovaná. Sice se zvažuje screening u rizikových skupin, kterými jsou předčasně narozené děti a sourozenci dětí s PAS, ovšem zatím se systematicky nepoužívá. Přitom by se daly využít závěry opakovaných vědeckých studií o tom, že děti s PAS už v kojeneckém věku více zajímají neživé předměty na úkor osob a že je u nich patrný deficit ve schopnosti sdílet pozornost. Šporclová (2016) upozorňuje na menší množství sociálních zážitků u malých dětí s PAS na neoddiskutovatelný fakt, že menší sociální zájem ovlivňuje vývoj nervové soustavy. Přitom rané intervenční programy během batolecího a předškolního věku mohou využívat neuroplasticity nervové soustavy, která je v tomto věku nejvýraznější. Problémem screeningových metod je ovšem jejich relativně nízká senzitivita, a patrně i proto se v České republice tolik nevyužívají. Podle Dudové, Beranové a Hrdličky (2013) právě nízká senzitivita screeningových metod vede k tomu, že je tolik dětí s PAS, u kterých byla neurovývojová porucha odhalena značně později. Příkladem takových metod jsou dotazníky CHAT²⁰ a M-CHAT²¹. Zatímco první z nich – **CHAT** je založen nejen na výpovědích rodičů, ale i na klinickém pozorování, tak **M-CHAT** využívá jen výpovědi rodičů. Společným znakem obou dotazníků je předpovídání raných symptomů PAS – ① deklarativního ukazování, ② zrakové kontroly a ③ schopnosti předstírací hry (Šporclová, 2015). Kamio (2014) uvádí senzitivitu M-CHAT 0,476 a specifitu 0,986. Zajímavým dotazníkem, který se používá u batolat, je **ESAT**²². Swinkels (2006) zmiňuje výzkum, který prokázal čtyři položky, které fungují jako významné prediktory PAS.

²⁰ CHAT = z angl. The **C**hecklist for Autism in **T**oddlers

²¹ M-CHAT = z angl. **M**odified **C**hecklist for Autism in **T**oddlers

²² ESAT = z angl. **E**arly **S**creening of **A**utistic **T**raits

Pozitivní výsledek v těchto čtyř položkách a následné selhání nejméně ve třech položkách rozšířené verze, která se dotazuje na sociálně-komunikační projevy dítěte, by mělo rodiče směřovat na diagnostické vyšetření okolo druhého roku. Kromě výše zmiňovaných screeningových metod existují i další dotazníky, jako např. **ICT**²³, který stanovuje vývojový profil v oblasti komunikace (Wetherby, 2008), popř. **FYI**²⁴, který oproti předcházejícímu je schopen rozlišit děti s PAS od jiných vývojových obtíží (Watson, 2007).

Pro spolehlivou diagnostiku AS je nutné sáhnout ke **klinickým metodám**, které jsou postaveny na anamnestické konzultaci s rodiči, resp. pečovateli jedince a na exploračních metodách – zejména pak na pozorování a rozhovoru s jedincem (Thorová, 2006). Diferenciální diagnostiku PAS pak doplňují **specializované dotazníky CARS**²⁵ resp. CARS 2 a CARS 2-HFA²⁶. Použití jednotlivých variant určuje jednak věk dětského resp. dospívajícího jedince a také funkčnost resp. závažnost symptomatiky. Při podezření na AS se právě nasazuje **CARS 2-HFA**²⁶, který vyžaduje verbální zdatnost a vyloučení mentálního postižení (Beranová, 2014). Významným determinantem spolehlivosti výše zmiňovaných dotazníků je klinická zkušenost posuzovatelů (Thorová, 2006).

MKN-10 pro stanovení AS definuje následující diferenciální **kritéria** (od jiných PAS):
① Nedochozí ke klinicky významnému opoždění mluvené řeči, schopnosti rozumět řeči ani kognitivního vývoje (Atwood, 2008). ② Jsou patrné významné kvalitativní odchylky ve vzájemné sociální interakci – a ty se musejí projevovat alespoň ve dvou níže uvedených oblastech: (a) neschopnost udržet přiměřený pohled z očí do očí, užívat výraz tváře, tělesný postoj a gesta pro účely usměrňování sociální interakce nebo (b) neschopnost navazovat vztahy s vrstevníky založené na sdílení zájmů, činností a prožitků²⁷ nebo (c) absence sociálně-emocionální vzájemnosti projevující se narušenou či odchýlnou reakcí na citové projevy druhých lidí, případně nedostatečná přizpůsobivost chování podle sociálního kontextu nebo chabé propojení sociálních, emocionálních a komunikativních vzorců chování nebo (d) absence spontánního vyhledávání přítomnosti vrstevníků, s nimiž by jedinec mohl sdílet radost, zájmy či úspěchy. ③ U jedince se projevuje neobyčejně silný a úzce vymezený zájem, případně také omezené, opakující se

²³ ICT = z angl. **I**nfant-**T**oddler **C**hecklist

²⁴ FYI = z angl. **T**he **F**irst **Y**ear **I**nventory

²⁵ CARS = z angl. **C**hildhood **A**utism **R**ating **S**cale

²⁶ HFA = z angl. **H**igh **F**unctioning **A**utism – forma škály CARS určená pro děti s vysoce funkční PAS resp. s AS

²⁷ Způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory četným příležitostem (poznámka autora).

a stereotypní vzorce chování, zájmy a činnosti, a to přinejmenším v jedné z následujících oblastí: (a) pohlcující zaujetí zálibou se stereotypním a opakujícím se vzorcem, která je abnormální svým obsahem nebo zaměřením, popř. je přítomen aspoň jeden specifický zájem, který se vyznačuje netypicky značnou intenzitou a precizně vymezenou povahou, ovšem bez jakýchkoli abnormalit v obsahu nebo předmětu zájmu nebo (b) nutkavé zaujetí nefunkčními rutinními činnostmi či rituály nebo (c) stereotypní a opakující se pohybové manýrismy obsahující buď kmitání či kroužení rukou, případně prsty, anebo pohyby celým tělem nebo (d) silné zaujetí částmi předmětů nebo nefunkčními prvky hraček²⁸. Posledním kritériem je fakt, že ④ poruchu nelze připisovat jiným formám pervazivních vývojových poruch – simplexní schizofrenii, schizotypní poruše, obsedantně kompulzivní poruše, anankastické poruše osobnosti, reaktivní a dezinhibované poruše příchyllosti v dětství (Atwood, 2008). Všechna tato kritéria by posuzovatel měl u sledovaného jedince klasifikovat a pro stanovení diagnózy respektovat konjunkci čtyř podmínek ①–④ a minimální počet příznaků v jednotlivých alternativách (a)–(d). V příloze E uvádíme přehledově všechna kritéria (viz také Tabulka 1).

Při diagnostice AS je nezbytně nutné zvažovat alternativní poruchy – tedy **diferenciálně diagnostikovat**. V dětství se behaviorálním projevům AS nejvíce podobá **schizoidní porucha v dětství**. Ta se projevuje přecitlivělostí, nedostatkem empatie, někdy se vyskytují i paranoidní myšlenky a zvláštní zájmy. Thorová (2006, 303) upozorňuje, že schizoidní porucha v dětství „nemá jasně vymezené diferenciálně-diagnostická kritéria vůči PAS a její popis se do značné míry překrývá se symptomatikou zejména AS. V podstatě se dá říci, že se o vysoce funkční AS.“²⁹ Další diskuzí je vztah AS se **schizotypní poruchou v dětství**. Tato porucha je typická magickým a bizarním myšlením, zvláštními zájmy, paranoidními představami, sociálním stažením, obřadní řečí, somatosenzorickými iluzemi a psychotickými epizodami s halucinacemi a bludy. Ovšem stejné symptomy se mohou objevit i při AS: „Hranice mezi těmito poruchami je nejasná. Někteří autoři se domnívají, že jde ve skutečnosti o jednu poruchu,“ uvažuje Thorová (2006). Při **diagnostice dospělých jedinců** se naopak místo AS neoprávněně uvažuje o schizotypní poruše, schizoidní poruše osobnosti, paranoidní poruše osobnosti, atypické depresi, hraniční poruše osobnosti a někdy dokonce o schizofrenii (Gillberg & Peeters, 2008). Praško (2009) **schizoidní poruchu** charakterizuje mělkou emotivitou,

²⁸ Např. barvou, vjemem při doteku jejich povrchu, hlukem či vibracemi, které produkují (poznámka autora).

²⁹ V naší práci hovoříme striktně o vysoce funkčním AS a nikoli o schizoidní poruše v dětství. Už jen proto, že symptomatologie se objevuje u našich probandů i v adolescentním a raně dospělém období (poznámka autora).

emočním chladem, sociální izolovaností, trvalým upřednostňováním individuálních zájmů před skupinovými aktivitami, nezájmem o přátelské nebo sexuální vztahy. Tito lidé velice slabě reagují na podněty, které u druhých vyvolávají hněv nebo smutek. Bývají přemýšliví, originální, nepraktičtí; nezajímají je sociální zvyklosti. Ovšem jedinci s AS také preferují individuální aktivity, nedodržují společenské konvence, mají potíže s vyjadřováním pocitů, a proto působí chladně a odtažitě. Jedinci s AS ovšem podle Thorové (2006) – na rozdíl od lidí se schizoidní poruchou – po vztazích většinou touží, jen je kvůli svému handicapu neumí navazovat. Praško (2009) uvádí, že pro **hraniční poruchu osobnosti** je typická emoční nestálost, problémy s identitou, černobílé myšlení a přetrvávající úzkost. Často se vyskytuje sebepoškozování a sebevražedné myšlenky nebo pokusy. Lidé s hraniční poruchou se bojí opuštění a dopouštějí se nevědomé manipulace v snaze vyhnout se skutečnému nebo fiktivnímu opuštění. Ovšem i při AS se běžně objevují všechny příznaky typické pro hraniční poruchu, tedy kromě nevědomé manipulace a strachu z opuštění. K záměně se schizofrenií dochází podle Thorové (2006) kvůli sociální uzavřenosti, zvláštnímu, zabíhavému nebo hyperrealistickému myšlení, neobvyklým zálibám a paranoidním myšlenkám, se kterými se u lidí s AS také setkáváme. „*Tyto projevy připomínají některé znaky schizofrenie. Ovšem u člověka se schizofrenií se vyskytují bludy, halucinace nebo katatonní projevy,*“ vysvětluje Thorová (2006, 291). Na tomto místě zmiňuje, že může dojít i k záměně AS s úzkostnými, anebo anankastickými poruchami osobnosti. Při **úzkostné poruše osobnosti** dochází ke sebepodhodnocování a vyhýbání se společnosti podobně jako při AS. **Anankastická porucha osobnosti** i AS se vyznačují přehnaným perfekcionismem, důrazem na formální pravidla a pedantností. „*Poruchy osobnosti však nastupují v adolescenci nebo rané dospělosti, AS se projevuje již v dětství. Sociální deficit je při poruchách osobnosti mírnější než při AS,*“ vysvětluje Thorová (2006, 302).

2. SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ A "ČISTÁ" APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA VE SLUŽBÁCH ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ AUTISTICKÝCH LIDÍ

Je nepochybné, že mladý člověk se učí prostřednictvím svých zkušeností chovat tak, jak je to nezbytné k uspokojování jeho potřeb. Zdá se, že v tomto procesu "učení se sociálním rolím" hraje značnou roli rozvoj emoční inteligence. Jenže emoční prožívání se od neurotypické populace značně liší. Lidé s AS hůře vyjadřují svá přání a potřeby a velmi těžce nesou, že se nedokážou začlenit mezi většinovou populaci. Pocit frustrace pak kompenzují afektivními raptly, agresivním chováním, straněním se, ulpíváním na stereotypních činnostech, které rozpouští aktuální emoční nepohodu a které jim aspoň na chvíli zajišťují stálost, jistotu a předvídatelnost. Je nepochybné, že výrazné zaostávání v sociálně-emocionálních kompetencích je pro tyto lidi příčinou i důsledkem diagnostické triády PAS: ① ploché sociální interakce, ② zvláštní formy komunikace a ③ představitosti, o které byla řeč už v předcházející kapitole. Okolí těchto lidí zpravidla netuší, co je příčinou neobvyklých reakcí, a tak je snadno hodnotí jako neochotu, rozmazlenost, provokaci, egocentrismus a sobeckost. Přitom je nepochybné, že vhodnými rozvojovými a terapeutickými programy lze u mladých lidí s AS kvalitativně vylepšovat reaktivitu na sociální podněty, a to především vědomým zaměřením na chápání záměrů druhých lidí. Na rozdíl od jiných nosologických jednotek PAS právě AS umožňuje deficit v těchto oblastech řešit do jisté míry rozumovou analýzou a kontinuální – prožitkově orientované – programy mohou výrazně přispět k redukci tohoto deficitu. Jednou z možností je koncept sociálně-emocionálního učení, který byl vyvinut pro neurotypickou dětskou populaci a který má za cíl preventivně snižovat míru agresivního a impulsivního chování prostřednictvím rozvoje pěti klíčových sociálně-komunikačních kompetencí. Druhým didaktickým nástrojem, který vytváří funkční design dlouhodobého rozvojového programu, je pak aplikovaná kognitivně-behaviorální analýza, která obohacuje analýzu spouštěčů a situačních zpevňovačů (problémového) chování o kognitivní a emocionální složku. Oba koncepty představíme v této kapitole.

Jún (2010) uvádí, že nevhodné chování je u lidí s AS spouštěno dvěma základními faktory. První faktor je vnitřní a je důsledkem etiologie AS. Jedná se o to, že člověk s AS nedostatečným způsobem kognitivně kontroluje své emoce a neadekvátně vyhodnocuje podněty z okolí. Tento vnitřní faktor lze do určité míry alespoň částečně korigovat farmakoterapií, resp. kognitivně-behaviorálními technikami. Druhým významným činitelem je podle Jůna (2010) prostředí, ve kterém se dotyčný jedinec pohybuje.

Právě pro širokou míru symptomatologie AS je prakticky nemožné zobecňovat možnosti terapeutických přístupů a školního působení u dětí a dospívajících. S ohledem na normální intelekt je rozhodně možné terapeutické působení při výskytu jakéhokoli problémového chování – fungují nejen behaviorální techniky, o kterých se zmiňujeme v podkapitole 2.3, ale je dokonce možné zapojovat i techniky, které umožňují měnit některé kognitivní procesy, zejména proces myšlení (viz podkapitola 2.4). 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, 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.

2.1. Sociálně-emocionální učení

Podstatou **sociálně-emocionálního učení** (dále jen "SEL"³⁰) je proces učení, kterým se dětská i dospělá populace učí ① rozumět a řídit své emoce, ② stanovit si a dosahovat pozitivních cílů, ③ pociťovat a projevovat empatii pro ostatní, ④ navazovat a dodržovat pozitivní vztahy a ⑤ přijímat odpovědná rozhodnutí. Za touto koncepcí stojí chicagská vzdělávací organizace CASEL³¹. Autoři této koncepce doslova tvrdí, že transformují americké vzdělávání prostřednictvím sociálního a emocionálního učení.³² Tento způsob práce patří mezi celostní – tedy pracuje s celou osobností mladého člověka. Je nepochybné, že rámec, který školám nabízí, je především primárně preventivní, zaměřuje se především na rozvoj pozitivních vlastností studentů tak, aby se cítili dobře a byli úspěšní (ŠPAS, nedat., odst. 3). Podle Eliase, Friedlandera & Tobiasse (2000) se tak zvyšuje pravděpodobnost, že absolventi tohoto komplexního programu úspěšně dokončí školní docházku a budou přitom méně náchylní k užívání drog nebo kriminálním činnostem. Nepochybně vedlejším produktem koncepce je zmenšení propastného rozdílu

³⁰ SEL = z angl. Social & Emotional Learning

³¹ CASEL = z angl. The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

³² Koncepce je známá i na českém území, a to prostřednictvím spolku ŠPAS, jehož členy jsou i pedagogové z katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Spolek za prostřednictvím SEL³⁰ zaměřuje na rozvíjení oblasti prevence na školách, podporuje učitele a další osoby činné v oblasti výchovy a vzdělávání mladých lidí v jejich přímé práci s dětmi a mládeží a rozvíjí empirické poznatky a aplikovaný výzkum v oblasti pedagogické a školní psychologie (ŠPAS, nedat., odst. 3).

mezi nejlepšími a nejhoršími žáky ve třídě a mezi studenty s postižením (tedy i s PAS) a bez něho.

Výsledkem procesu učení SEL³⁰ je postupné osvojování pěti jádrových sociálně-emocionálních kompetencí, jak naznačuje následující Obrázek 2.

OBRÁZEK 2: KLÍČOVÉ KOMPETENCE SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍHO UČENÍ



Zdroj: The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2. prosince 2019). *What is SEL?* Získáno z <http://casel.org/what-is-sel/>.

① **Self-awareness** je **sebeuvědomování** – jedná se o schopnost jedince rozpoznat vlastní emoce a uvědomovat si (postupně) jejich vliv na vlastní chování (a pozdější jednání). ② **Self-management** je **seberegulace** – je odrazem schopností jedince regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování. ③ **Social Awareness** je **sociální citění** – tedy empatie, porozumění sociálním a etickým normám (i nepsaným pravidlům sociální komunikace), ale také uvědomování si vlivu sociálních skupin a sociální opory. ④ **Responsible Decision-Making** je **(z)odpovědné chování** – tedy konstruktivní rozhodování – zaměřené na konstruktivní překonávání překážek na cestě k řešení, které ovšem kromě osobních zájmů reflektuje i zájmy i dalších klíčových zájmových skupin, jež vstupují do sociální interakce (ovšem nemusí je respektovat – to je výsledkem rozhodnutí, poznámka autora). A konečně ⑤ **Relationship Skills** jsou **vztahové dovednosti** – tedy způsoby, jakými jedinec komunikuje a reaguje na druhé lidi z jeho okolí (ŠPAS, nedat., odst. 4).

2.2. Dopad behaviorálního fenotypu Aspergerova syndromu na rozvoj sociálně-emocionální kompetence

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.³³ 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 novým věcem prostřednictvím imitace nebo rozumové analýzy. Proto se je možné použít videotrénink s následnou sebereflexí, což lze považovat za specifickou variantu rozvoje sociálních kompetencí v duchu SEL³⁰.

Na druhé straně s přihlédnutím na klinickou manifestaci AS, které jsme se věnovali v podkapitole 1.4, je patrné, že je zapotřebí design primárně zacílit jen na ty kompetence, které jsou schopni jedinci s AS prožitkově zpracovat a následně reflektovat skrze sebe sama i prostřednictvím reflektujícího týmu (blíže viz podkapitola 3.2.1). Ve spolupráci s nástroji aplikované-kognitivně behaviorální analýzy jde především o **rozvoj seberegulace**, které mohou podpořit kognitivní restrukturalizace (blíže viz podkapitola 2.4.2) či prožitkově vedený behaviorální experiment (blíže viz podkapitola 2.4.3) a **vztahové dovednosti**, které jsou rozvíjeny nácvikem s postupnou expozicí (blíže viz podkapitola 3.1). Zbylé klíčové kompetence SEL³⁰ se mohou rozvíjet pouze sekundárně jako vedlejší produkt seberegulace a vztahových dovedností (Thorová, osobní sdělení 10. února 2020).

Thorová (2007) v této souvislosti vysvětluje častý omyl, že AS znamená vždy vyšší intelekt a že je proto možné nasazovat i kognitivně náročnější rozvojové programy. Vyšší intelekt je sice v některých testech potvrzen, ale je to zpravidla "jen" díky výborné vizuální paměti a díky využívání specifického symbolického myšlení. Thorová (2007) 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*

³³ Thorová (2007) 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 (2007).

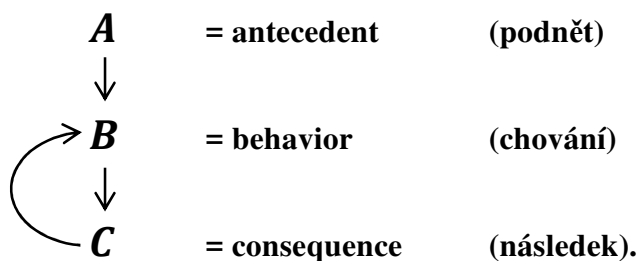
vynikají v oblasti literární, v psaní poezie, v paměťových schopnostech, jsou mezi nimi rychločtenáři, lidé s vynikajícím matematickým a logickým uvažováním, šachisté, malíři nebo lidé s obecně velmi vysokým IQ,“ konstatuje Thorová (2007, 31). Jsme přesvědčeni, že i k tomuto faktu je zapotřebí při rozvoji SEL³⁰ kompetencí přihlídnout.

2.3. "Čistá" aplikovaná behaviorální analýza

"Čistá" aplikovaná behaviorální analýza – tedy aplikovaná behaviorální analýza bez přímého působení na kognitivní složku – (dále jen "ABA") vychází z **teorie učení**³⁴. Za její východisko lze považovat tezi, že jakékoli lidské chování, ať už neproblémové, či problémové, není náhodným řetězcem chování, které by na sebe ničím nenavazovaly, a tudíž předpokládá, že problémová chování se nikdy nemohou vyskytovat náhodně (Jůn, 2010).

Možný a Praško (1995, 25) jsou přesvědčeni o tom, že „určité chování je spuštěno faktory, které mu předcházejí, a následně udržováno faktory, které po něm následují.“ Jůn (2010) tento předpoklad vizualizuje vztahem, který jsme si pro účely naší práce dovolili jemně poupravit.

SCHÉMA 1: FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ LIDSKÉ CHOVÁNÍ



Zdroj: Čadilová, V., Jůn, H. & Thorová, K. (2007). *Agrese z lidí s mentálním retardací a autismem*. Praha: Portál.
 Vizualně upraveno autorem.

Hrdlička a Komárek (2007, 170) výše uvedené schéma vysvětlují takto: „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

³⁴ Podle Praška a Možného (1999) 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 hrdosti, 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 efektivit je výhodnější než prosté "drcení se" se učit v souvislostech, snažit se materiál porozumět a pospojovat ho s již existujícími vědomostmi, což je ve značné míře podmíněno zájmem, který u jedince látka vyvolává.

následky C, které člověku přináší dostatečné zisky a motivují ho při stejných spouštěčích 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 techniky. S ohledem na výše uvedené schéma 1 není možné konstatovat, že tento terapeutický postup řeší jen vlastní chování. Východiskem pro změnu jsou především ty dva faktory, které jsou jeho příčinou. ABA totiž předpokládá rovnocenně jak spouštěče, tak i následné posilovače, které (problémové) chování zpevňují. Terapeutickým záměrem je proto prevence – je zapotřebí především zjistit, co udělat, aby problémové chování nemohlo být vůbec iniciováno a pokud se tak stane, tak co následně udělat, aby přestalo být pro klienta funkční – tedy účelné – se takto chovat.

Jůn (2010) v této souvislosti zmiňuje **funkčnost chování**, která je posilována, resp. inhibována následky **C**. Podle něho je zřejmé, že začne-li **C** ztrácet na intenzitě, lze dovodit, že se také **B** přestane vyskytovat, protože zkrátka přestane být funkční. Všechna identifikovaná **A** podle teorie učení tzv. **spouštěcí podněty** a Jůn (2010) je rozděluje do dvou druhů: ① vnější a ② vnitřní. Zatímco vnějšími spouštěči jsou emocionální stav, fyziologický stav, motivace vlastní myšlenky,... aj. – 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 spouštěčích podnětů mohou podle Jůna (2010) nastartovat problémové chování.

Výše uvedené schéma 1 a funkčnost chování si nyní blíže vysvětlíme na následujícím příkladu z naší praxe.

PŘÍKLAD 2: INCIDENT NA HODINĚ CHEMIE

Vašek (17 let, vysoce funkční AS, typ pasivní, s převahou logického uvažování, blíže viz Tabulka 8 a Tabulka 17) nosí s sebou neustále plánovací systém FranklinCovey, do kterého si zaznamenává pomocí nejrůznějších piktogramů a zkratk detaily jednotlivých dnů. Jakékoli změny mu vadí, protože v něm musí škrtnat, a tak byl nadšen, když objevil prepisovací roller Pilot Frixon.

Učitel chemie se s celou třídou domluvil na tom, že dnes se bude psát prověrka z oxidace. Nastává zmíněná hodina, ovšem do třídy neplánovaně vstupuje s učitelem posluchačka pedagogické fakulty a učitel vyhlásí odklad písemky až na následující hodinu. Reakce spolužáků Vaška je pozitivní – někteří pocítují úlevu, jiným to je to v podstatě jedno a to, že se písemka bude psát až příště, neřeší. Ovšem Vašek prožívá zmatek, rozladění, úzkost – zase je všechno jinak! A tak si ve svém organizéru vygumuje původní záznam termínu prověrky a přesune si ho na následující nejbližší termín hodiny. Tím se – díky tomuto stereotypnímu chování – aspoň částečně uklidní. I tak u něho převažuje emoční reakce, kterou sytí amygdalární komplex (blíže viz s. 70): „*Náš učitel nedrží slovo. A tato nová podivínka nám to celé zkazila!*“ před logickým zdůvodněním z neokortextu (blíže viz s. 68): „*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...*“.

Jenže hodina se vyvíjí jinak, než učitel předpokládal. 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 prověrka přece jenom psát bude. Reakce třídy je zásadě očekávaná – studenti v první fázi studenti popírají nastalou situaci („*No a co, stejně se to mělo dneska psát a já stejně nic neumím, tak je to asi jedno...*“), následně ji otevřeně odmítají („*Tohle je nefér!*“), ovšem především se znalostí dřívějšího chování Vaška očekávají jeho neadekvátní reakci. A ta se skutečně dostaví. U Vaška je kvůli jeho myšlení postaveného na nepochopení této situaci: „*Učitel je absolutně zákeřný – zase dělá všechno proto, abych to zkažil!*“ vyvolána tak silná emoce, že to nevydrží, přestane se soustředit a začne bouchat do lavice a velmi nahlas hučet. Učitel požádá Vaškova spolužáka Jonáše, aby spolu odešli ven ze třídy a vrátili se zpět, až se Vašek uklidní. Vašek začne nahlas křičet, že učitel si na něho zasedl, a ten si až teď uvědomuje, že má ve třídě autistického studenta. Prověrku tedy (už podruhé) zruší, potvrdí její termín na příští hodinu, požádá Vaška, aby si přečetl příslušnou kapitolu učebnice v kabinetě.

Třída pobaveně celou situaci sleduje a paradoxně teď straní Vaškovi, přestože mnohým spolužákům jinak jeho hučení velmi vadí...

Zdroj: Autor

Podíváme-li se na nastalou situaci pohledem ABC modelu (viz schéma 1) pak platí, že

A... Učitel na poslední chvíli dvakrát změnil program vyučovací hodiny

B... Vašek hučí, bouchá do lavice a pak nahlas křičí, že si učitel mu to dělá naschvál

C... Vašek pocítuje podporu třídy, když učitel prověrku zrušil a když odchází se spolužákem Jonášem do kabinetu.

Z této analýzy lze soudit, že kdykoli příště udělá učitel chemie změnu na poslední chvíli (**A**), Vaškovi se vyplatí takto problémově se chovat – a to jakkoli ví, že je takovéto chování ve škole nepřijatelné (**B**). Je to proto, že prostřednictvím své neadekvátní reakce docílil svého záměru – prověrka se bude psát až příští hodinu – mimo jiné i proto, že už provedl změnu ve svém organizéru (**C**). Vlivem podpurné reakce třídy (**C**) je navíc dopad tohoto Vaškova chování (**B**) ještě účinnější, takže spouštěč **A** při současné vysoké funkčnosti problémového chování **C** posiluje výskyt tohoto problémového chování **B** v budoucnosti. Podle Jůna (2010) je přitom zřejmé, že z uvedených faktorů chování můžeme objektivně sledovat pouze faktor **B**. Jůn (2010) uvádí, že faktory **A** a **C** jsou naše subjektivní hypotézy, protože klient s PAS velmi často není schopen je z důvodu sociální dyslexie potvrdit a dodává, že „*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...*“ (Jůn, 2007, 110). Tedy ve výše uvedeném příkladě Vašek může svého záměru dosáhnout různými projevy chování a konkrétní jeho projev chování – jako např. bouchání do stolu, hučení aj. – může zároveň vést k několika různým cílům.

Provedeme-li důsledně behaviorální a následně pak funkční analýzu chování Vaška, dojdeme ke zjištění správného vztahu mezi vlastními projevy a cílem chování – tím buďto potvrdíme původní hypotézu, že se Vašek často nevhodně chová, kdykoli se (mu) dějí změny na poslední chvíli, a zároveň si tak při dosažení svého záměru posiluje svou prestiž

ve třídě, anebo že se toto chování vyskytuje jen v hodině chemie a spouštěčem nemusí být zrovna jen chyba učitele. Variant řešení může být více a naším úkolem je vybrat to správné. Pro tento účel se budeme držet postupu, který v současné době využívá NAUTIS³⁵.

Pro správnou identifikaci **A** a **C** se hojně využívá strukturovaný terapeutický proces, který volně navazuje na velmi známý v zahraničí a Schoplerem doporučený postup **EDM**³⁶ (Jún, 2007, Schopler, 1998). V následujícím popisu jednotlivých kroků vycházíme z doporučených kroků podle Jůna (2010), které volně doplňujeme o naše praktické zkušenosti.

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 – 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 **B** a zároveň prokážeme, že změnou **A** při současné změně **C** se problémové chování **B** přestalo vyskytovat, analýza končí. Zároveň je potřeba mít v této fázi vyloučeny – pokud možno diferenciální analýzou – fyziologické, resp. fyzické důvody.

³⁵ NAUTIS = Národní ústav pro **autismus**, dříve APLA = Asociace pomáhající lidem s autismem

³⁶ EDM = **E**den **D**ecision **M**odel

– 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 diferenciálního 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.

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 stupně³⁷, pak je zapotřebí nastavit indikaci, že kořenová příčina nastává, a okamžitý nástup intervence, která nám účinně pomáhá redukovat

³⁷ Autor si pro tyto účely půjčuje z teorie "štlhlé výroby" (angl. Lean Manufacturing) členění nápravných opatření podle kořenové příčiny, která se identifikuje pomocí systému RRCA (= **R**elentless **R**oot **C**ause **A**nalysis, z angl. přeloženo jako usilovné hledání kořenové příčiny).

Toto opatření může být v zásadě trojí kvality:

① **1st Level** – neúčinnější! –

– 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.

afekty spouštěče **A**. Příkladem mohou být denní režimy, popř. rituály, které zvyšují pro klienta předvídatelnost.

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 zároveň
- ③ se přesto 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

– hledáme takovou událost, která následuje-li po určitém chování, tak zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování v budoucnosti. Murdoch (1996) 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 sám (ulpívavě) vyhledává. 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, tedy kromě restriktivních postupů³⁸, které se u jedinců s AS prakticky nepoužívají, protože nejsou považovány za vhodné terapeutické postupy (tj. 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 ovšem nesmí být nikdy bolestivý, ale naopak měl by výrazně snižovat míru původního komfortu.

Jůn (2007, 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

³⁸ **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) 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 např. pomocí svěrací kazajky – opět na dobu nezbytně nutnou,
- ③ farmakologická restrikce – tj. podání léku.

Jůn (2007, 128) upozorňuje na spory o hierarchii restriktivních postupů, které se v současné době vedou, a otevírá otázku:

„... *co je humánnější – někoho zalehnout, někoho 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, 129), ve které shrnuje výhody fyzických restrikcí a porovnává je s omezeními.

a druhou je pak

② **přesycení** – což je stimulace té činnosti **B** u klienta, kterou chceme redukovat. Výsledkem je pak pro klienta únava, která se pro něho nakonec stává trestem.

Nyní si ukážeme praktickou aplikaci tohoto pětistupňového modelu ABA v případě incidentu Vaška na hodině chemie (viz Příklad 2).

V prvním kroku si potvrzujeme, že momentální fyziologický ani fyzický stav Vaška není bezprostřední příčinou incidentu. Do té doby, než budeme mít nasbírána data, kdy, kde a s kým, je potřeba určit, v jakých specifických situacích se Vaškovo hučení a bouchání do stolu vyskytuje, a zároveň, co toto problémové chování zpevňuje. Vaškův spolužák Jonáš tyto incidenty velmi jednoduše eviduje ve svém mobilu pomocí Google dotazníku, ve kterém vybere typ incidentu, doplní místo – učebnu, vyučovací hodinu, situační kontext – a také zúčastněné osoby z rolovacího výběru. Po odeslání Google tabulka automaticky přiřadí systémový čas. Po převedení do prostředí MS Excel se tento systémový čas automaticky (pomocí makra) doplní dalšími důležitými časovými údaji – datum, hodina, týden v roce, měsíc, kvartál, pomocí nichž bude možné – prostřednictvím kontingenčních tabulek – vyhodnocovat četnost i kvalitu incidentů. To už může Vašek (obecně klient s AS) dělat sám. Výstupem tohoto hodnocení je tedy kontingenční graf četností problémového chování setříděný sestupně.

V našem případě tento graf sice potvrdil vyšší výskyt těchto incidentů v hodině chemie, ovšem zároveň není možné přijmout jednoznačný vztah mezi nimi a hodinou chemie, resp. příslušným učitelem chemie. Zároveň není možné jednoznačně přijmout naši hypotézu o tom, že tímto problémovým chováním si Vašek posiluje jeho respekt před třídou, přičemž je toto úsilí pro něho samotného výrazným motivátorem.

Z výše uvedených důvodů je nutné pokračovat v analýze – pomocí druhého kroku, ve kterém blíže zkoumáme prostředí, ve kterém incidenty vznikají. Zde se zajímavým podnětem stává jiné chování učitele v hodinách, při kterých je Vašek přítomen. Pokud Vašek chybí ve výuce, učitel tolik nemění dohodnuté postupy. Proto analyzujeme, co vede učitele k častějším změnám postupů, přestože se dá předpokládat, že si uvědomuje, že žáci s PAS na neočekávané změny mohou reagovat nepřiměřeně. Používáme jednoduchou metodu "**5krát proč**"³⁹, kterou si opět vypůjčujeme

³⁹ **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.

z industriální sféry, kde tento postup velmi rychle a účinně (při jeho správném použití) identifikuje kořenovou příčinu.

PŘÍKLAD 3: POUŽITÍ METODY "5KRÁT PROČ" PRO ANALÝZU NEJISTÉHO CHOVÁNÍ CHEMIKÁŘE V PŘÍTOMNOSTI VAŠKA

- ① Proč? ... učitel chemie na svých hodinách chemie ve 3.A častěji mění domluvené postupy?
- Učitel si je vědom diagnostikovaného AS u Vaška a s ním souvisejících specifických projevů – široký přehled ve technických a přírodovědných předmětech, výborného matematicko-logického myšlení, a zároveň sociální rigidity. Ta ho dráždí do té míry, že je přesvědčen, že postupným zvyšováním zátěže by Vaškovy výsledky mohly být ještě lepší...
- ② Proč? Zajímá se o terapii problémového chování PAS a četl o účincích postupné expozice. Je přesvědčen, že postupnými kognitivními zátěžemi se Vaškovy reakce na nepředvídatelné situace vylepší...
- ③ Proč? Má podobnou zkušenost s jiným žákem v jiné třídě, ovšem tento žák netrpí i netrpí PAS. Postupným zvyšováním kognitivní zátěže se jeho rozhodovací schopnosti značně vylepšily. Domnívá se, že podobným přístupem docílí redukci problémového chování u Vaška...
- ④ Proč? Má jen povrchní znalosti o symptomatologii AS a o motivaci chování Vaška v jeho hodinách. Mylně se domnívá, že Vašek některými reakcemi účelově manipuluje...
- ⑤ Proč? Neviděl jiné pedagogické přístupy v jiných předmětech a u jiných učitelů. Jeho ego mu nedovolilo se inspirovat u svých kolegů. Domnívá se (byť mylně), že jeho pedagogické přístupy jsou progresivní a moderní...
- ⑥ Proč? Neprobíhá pravidelná výměna zkušeností pedagogů na škole, kteří ve třídě 3.A učí. A pokud ano, je toto sdílení zatím nesystémové.
- ⑦ Proč? Nikoho to zatím ve škole nenapadlo, že by tento způsob sdílení mohl napomoci přizpůsobit výuku. Jednotlivé incidenty se přisuzují "a priori" symptomatologii AS.
- ⑧ Proč? Je to jednodušší – učitelé v dané škole se moc nechtějí měnit. Prostředí školy a nároky ostatních pedagogů nenutí ke změnám zažitých pedagogických postupů a myšlenkových stereotypů.
- ⑨ Proč? Nevědomá neznalost některých projevů AS ←
– zde se začínáme již cyklit
- ① kořenová příčina je **prostředí školy, které zatím pedagogy nenutí sdílet některé pedagogické přístupy a vyměňovat si zkušenosti**, jak lze specifiky projevů chování žáků s AS využít. Nevědomá neznalost toho, že konkrétní problémové chování Vaška je vlastně jen důsledkem nevyužití jiných pedagogických možností, které učitel v hodině má, a že je navíc udržováno a zpevňováno reakcí třídy, která, ačkoli jí Vaškovo hučení a bouchání vadí, přesto stojí za ním.

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.

Po takovémto zjištění je vhodné ve spolupráci s celým pedagogickým sborem nastavit taková systémová opatření v organizaci školy, která nedovolí opakování stejné kořenové příčiny v budoucnosti. V tomto případě škola sáhla k náslechům, "stínování" učitelů svými kolegy a terapeutů a následné sdílené zpětné vazbě. Ovšem stejně tak by se škola mohla pokusit o potvrzení rizika vzniku problémového chování v návaznosti na pravidelné vyhodnocování sběru incidentů – třeba obdobným způsobem, jak s nimi pracuje např. Vašek ve spolupráci s Jonášem. Po implementaci těchto opatření sledujeme intenzitu a četnost Vaškova problémového chování v návaznosti na změně chování a vystupování učitele chemie. Ten si s Vaškem domluvil tajný komunikační kód pro případ nepohody, po kterém má dovoleno bez jakéhokoli vysvětlování opustit třídu a jít do studijní místnosti. ABA je možné ukončit v případě, kdy se stejné problémové chování u Vaška (tj. např. hučení, bouchání do stolu, hlasité obviňování učitele aj.) **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 učitele v hodinách chemie a zároveň upravením klimatu ve třídě, které dříve problémové chování Vaška posilovalo **C'**⁴⁰, nedochází k výskytu původního problémového chování **B**, přičemž jeho případný výskyt identifikujeme pokračujícím sběrem dat. Původně nepřijatelné chování **B** totiž Vašek nahradil společensky akceptovaným a zároveň funkčním jednáním **B'**⁴¹, které spočívá v jeho odchodu do studijní místnosti.⁴²

⁴⁰ Je zapotřebí mít na paměti, že je nutné pomocí ABA řešit i tento původní zpevňovač **C**. Jinak by Vašek mohl v problémovém chování pokračovat i třeba proto, že by ho třída mohla motivovat i jinými způsoby, aby v nepřijatelných reakcích na učitele pokračoval... (poznámka autora).

⁴¹ Tedy záměrným chováním (poznámka autora).

⁴² Uváděný způsob řešení je daleko efektivnější, než pokud bychom rovnou sáhli k nějakým averzivním postupům, které jsou součástí posledního kroku ABA. Jistěže bychom mohli u zmíněného studenta vymyslet nějaký time-out ve formě ignorace, přesazení, odebrání nějaké oblíbené věci nebo činnosti,... atd., které by opakováním dost možná jeho chování upravilo, nicméně efektivita by rozhodně byla nižší než v případě, který jsme uvedli výše (poznámka autora).

2.4. Rozšíření aplikované behaviorální analýzy o kognitivní složku

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.

Jún (2007) 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.⁴³ 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)⁴⁴, tak se při designu rozvojových programů na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí a řešení problémového chování mladých lidí s diagnostikovaným AS budeme při volbě technik a terapeutických postupů držet podle Jůna (2007), který si pomáhá jednoduchou rozhodovací tabulkou:

TABULKA 4: ROZHODOVACÍ MATICE PRO VOLBU TERAPIE PODLE JŮNA

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: Jůn, H. (2007). *Co spouští problémové chování klientů sociální péče*
In Čadilová, V., Jůn, H. & Thorová, K. (2007, 108). *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*.
Praha: Portál.

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...

Z výše uváděné rozhodovací matice pro volbu vhodné terapie vyplývá, že "čistá" ABA je do jisté míry univerzální – tedy hodí se i pro případy, kdy klient nechce spolupracovat,

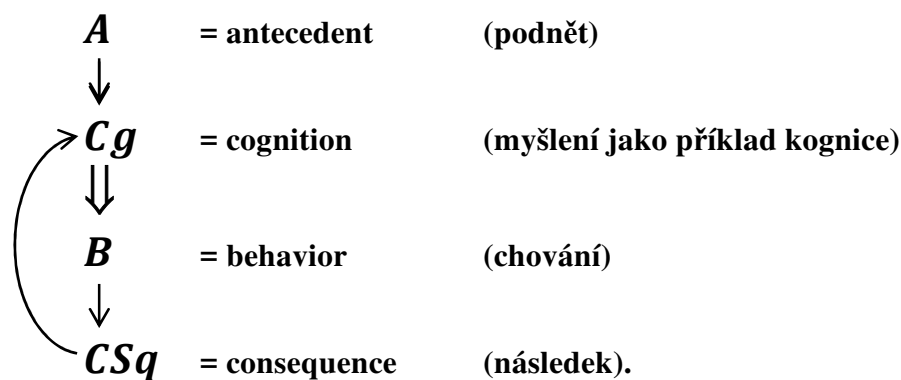
⁴³ **Behaviorální terapie** cílí pouze na změnu vnějšího chování studenta a neklade si za cíl působit na jeho kognitivní procesy. Naproti tomu **kognitivní terapie** se prvoplánově zaměřuje na změnu myšlení studenta. Určitým hybridem je kombinace těchto přístupů, jejichž výsledkem je prvoplánově změna 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).

⁴⁴ Např. Vosmik & Bělohávková (2010).

anebo žije v iluzi, že jeho chování není pro okolí vůbec problémové. Rozšíření o kognitivní složku umožní terapeutický postup ještě více zefektivnit, na druhé straně ovšem vyžaduje proaktivitu ze strany klienta – tedy ochotu na sobě pracovat. Terapeut ho tímto způsobem posouvá z původně nevědomé neznalosti do vědomé nedovednosti, při které si klient začíná reflektovat omezení, která mu způsobují "třecí plochy" mezi ním a sociálním prostředím, ve kterém se nachází. Ochota měnit se je pak cestou k řešení komunikačních problémů mezi jím samotným a lidmi z jeho okolí.

V následujícím odstavci proto zavedeme derivát ABA, který vzniká jejím rozšířením o kognitivní složku, a nazveme ho **aplikovanou kognitivně-behaviorální analýzou** (dále jen "ACBA⁴⁵").⁴⁶ Tím získáváme dlouhodoběji působící terapeutický systém, jehož funkčnost se opírá o působení na myšlenkové operace klienta. Stejně jako ABA vychází i ACBA⁴⁵ z již dříve zmiňované teorie učení³⁴ a její princip by se dal zjednodušeně vyjádřit úpravou (viz Schéma 1). Podle našeho soudu můžeme ACBA⁴⁵ 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.

**SCHÉMA 2: TRANSFORMACE ABC MODELU
DO APLIKOVANÉ KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY**



Zdroj: Autor

Výše uvedené schéma obsahuje také implikaci $A \Rightarrow ?$, při které ovšem spouštěč **A** nepodmiňuje konkrétní chování (**B**), ale působí na procesy myšlení, resp. uvažování (**Cg**): $A \Rightarrow Cg$. Mimo rozsah Schéma 2 musíme uvažovat o tom, že myšlení (**Cg**) produkuje specifickou emoci (prožívání) **E** a ta může vlivem proaktivity (viz podkapitola

⁴⁵ ACBA = z angl. Applied Cognitive-Behavioral Analysis

⁴⁶ Jůn (2007, 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 myslí, ③ klient musí vědět, že má problém a konečně ④ klient musí chtít změnu.“

2.4.2) novou kognici **Cg'**. A teprve až tato kognice spouští chování **B**. (Možný a Praško, 2005). Stejně jako u ABA nás bude i v případě ACBA⁴⁵ zajímat implikace **A** \Rightarrow **B** a a budeme pátrat po spouštěči **A**, který může být buď vnější, nebo vnitřní.⁴⁷ (Jůn, 2007). Kromě spouštěčů nás budou zajímat i zpevňovače **Csq**, které působí nikoli přímo na chování, ale na kognitivní procesy **Cg**: **Csq** \Rightarrow **Cg**.

Podstatou vlastní analýzy (ACBA⁴⁵) bude postupné přijímání, resp. zamítání hypotéz, jejichž průvodcem bude výše zmiňovaný EDM³⁶: ① (behaviorální) / funkční analýza chování, ② analýza prostředí, ③ analýza volného času, ..., jehož cílem je jasná **identifikace funkčnosti mimo incident** (Možný a Praško, 2005, Jůn, 2010). Jůn (2007) doporučuje naplnit zmiňovaný EDM touto chronologií, přičemž vznikne cyklus s podmínkou na konci, který opouštíme přijetím naší hypotézy:

- ① **stanovení hypotézy** – následně ji zamítáme. resp. přijímáme
- ② **popis počátečního stavu** – sběr dat, vyhodnocování v čase, vyloučení nepodstatných korelací pomocí principu Pareto 20/80
- ③ **terapeutická změna** – působení na vnější resp. vnitřní spouštěč, anebo 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.

2.4.1. Techniky odvrácení pozornosti od ulpívavých 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 nejrůznější úzkosti, které vyplývají z jejich obav o budoucnost. 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 – podle Thorové (2007) jsou pak apatičtí, agresivní, úzkostní, prožívají sebelítost atd. Zastavit tyto myšlenky je nepochybně možné – na základě logického vyvození a za pomoci podpůrných prostředků, což si klient s AS může po nácviku poměrně rychle osvojit. Výhodiskem pro toto osvojení je logické zdůvodnění, které klient s AS musí přijmout. Je zapotřebí mu vysvětlit, že je celkem běžné, že se takové

⁴⁷ V tomto případě se bude jednat o klasické podmiňování (poznámka autora).

myšlenky mohou občas objevit, nicméně že je v takovém případě nezbytné zařídit, aby se na ně vědomě nezaměřovali – jinak tím jen tím zesilují jejich účinky na ně samotné. Jako pomocníky se definují nejrůznější "tlumiče", které dovolí nastartovat náhradní myšlení.

Běžně dostupným "tlumičem" negativních myšlenek je směřování 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, jiný si otevře svůj diář a projde si (znovu) naplánované aktivity na příslušný den. Vosmik (2010) doporučuje např. i ponořování do oblíbených činností (jako je poslech hudby, hry apod.), což v naší praxi ovšem využíváme minimálně.

Další možností, které Vosmik (2010) 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 (2010) ji začal používat jeden student, který velmi často zmatkuje při frontálním zkoušení na hodinách fyziky.⁴⁸ 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.*“ Od té doby – kdykoli takto fyzikářka frontálně zkouší – tak si zmiňovaný student připraví tuto kartičku před sebe.

Nosit s sebou kartičky však může být pro některé studenty značně omezující – a to i navzdory tomu, že lidé s AS značně baví si některé situace symbolicky vizualizovat a

⁴⁸ 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 veličiny – 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... – což pro něho znamená značnou kognitivní a následně i emoční zátěž. Zmiňovaný student si všechny vzorečky mechanicky pamatuje, ale vyjádřit je tímto způsobem pro něho znamená si ve své mysli příslušný vzoreček rychle představit a v této situaci zmatkuje...

velmi rádi se upínají na některé předměty, které u nich udržují jistotu a předvídatelnost. Další možností je využívání "kotev", které pak mohou fungovat jako spouštěče pozitivních myšlenek. Tato pomůcka vychází z **neuro-lingvistického programování** (dále jen "NLP"). 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 (viz ACBA⁴⁵ vztah emocí a následného chování, resp. jednání) a tyto myšlenkové vzorce pak následně spouštět – kdykoli je to užitečné.⁴⁹ "Kotvení" funguje podle Kallisty (osobní sdělení 11. února 2019) 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.

PŘÍKLAD 4: VYTVOŘENÍ ÚČINNÉ KOTVY

Vašek (17 let, vysoce funkční AS, typ pasivní, s převahou logického uvažování, blíže viz Tabulka 17) 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 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 nejdou – jeho spolužáky, 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 tempery – to když učitel vytlačil bílou barvu na čtvrtku a dokresluje zbylé kontury. Cítí ten specifický pach tempery – 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 zdálky – 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, ...

Při této představě si Vašek na základě pokynu terapeuta dává ruku v pěst a "kotví si" v sobě tyto příjemné pocity.

Zdroj: Autor (publikováno 2013).

⁴⁹ Jedná se defacto o "naprogramování spouštěče". Představit si to můžeme třeba tak, 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 spouštěním tohoto programu ho 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*“.

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 ovšem dle Kallisty (osobní sdělení 11. února 2019) nemusí jít nutně o stejné situace – úplně postačí zaměřit pozornost něčím jiným. Emoce skutečně vznikají i v naší mysli – jsou pak sekundárním produktem kognitivních procesů, které pak ovlivňují následné chování jedince.

NLP se dá obohatit o **logické úrovně**.⁵⁰ Právě omezení vyplývající z AS nutí jedince dělat dosavadní věci poněkud jinak. NLP nejenže funguje jako "mentální hygienická pomůcka", ale otevírá pozitivní zdroje a dovoluje je využívat v nových situacích. To ostatně potvrzuje další příklad z naší praxe (viz Příklad 5).

PŘÍKLAD 5: VLIV LOGICKÝCH ÚROVNÍ NA KONTROLU NEPOHODY VZNIKLÉ V DŮSLEDKU ČASOVÉHO TLAKU

Matěje (15 let, vysoce funkční AS, typ formální – afektovaný, s převahou logického uvažování, blíže viz Tabulka 8) 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 dříve, 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 neprodluhuje, 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 ho 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 zajistil, 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 při-jdu 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...*“

⁵⁰ Východiskem **teorie logických úrovní** antropologa Gregory Bacona.

Bacon (1992) prokázal, že v procesu komunikace existují určité úrovně, jejichž funkcí je organizovat informace na nižší úrovni. Bacon (1992) se domnívá, že logické úrovně obsahují naše ① **prostředí**, ② **chování**, ③ **schopnosti**, ④ **hodnoty**, ⑤ **identitu**, ⑥ **duchovno** a další. Právě nejasnosti logických úrovní způsobují časté problémy.

- 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 (alternativní přesvědčení)** 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. Odted'ka už žádné výčitky z toho, jak je pomalý.

"Zakotveného" v tomto pocitu pak Matěje převádíme zpátky přes jednotlivé listy s nápisem "**Přesvědčení**", "**Schopnosti**", "**Chování**". Matěj si na každém z nich svůj pocit uvolněnosti "kotví" intenzivněji.

Vrací se (v myslí) 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 (publikováno 2013).

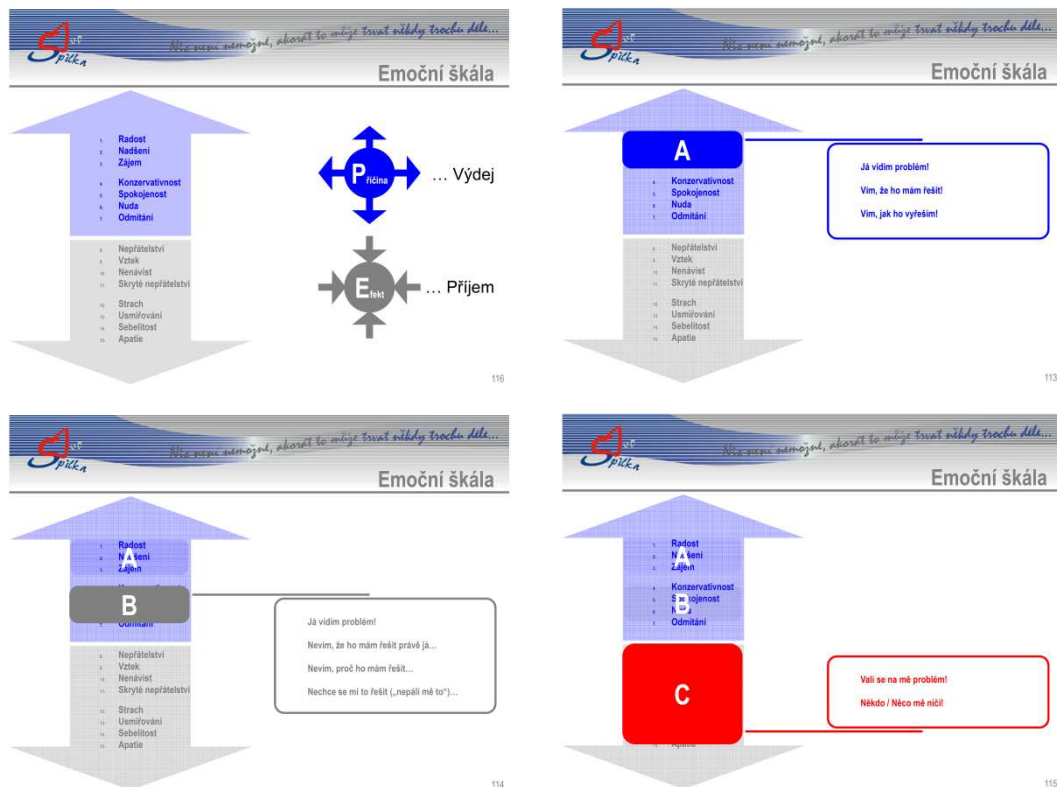
2.4.2. Kognitivní restrukturalizace

Kognitivní restrukturalizace bývá někdy nazývána jako technika "přerámování myšlenek" (Vosmik, 2010). My ji používáme u studentů s AS se silným matematicko-logickým uvažováním, pro které je značným handicapem pojmenování obav a vůbec verbální vyjadřování. Tito studenti poměrně snadno pod vlivem silných emocí chybují, což pak značně zkresluje jejich hodnocení. Z praxe můžeme uvést příklad studenta, který programuje složité hry, umí kreslit výkresy pro 3D tisk, dokáže počítat už na gymnáziu složité diferenciální rovnice a který má přesto z matematiky na vysvědčení trojku, protože pro něho představovaly čtvrtletní kompozice značnou emoční i kognitivní zátěž. Kognitivní restrukturalizace našim studentům pomáhá zvládnout emoce a vrátit je 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) zmiňuje použití osy života, která může pomoci pro identifikaci alternativních myšlenek pomocí pozitivních zdrojů z minulosti – v našem programu tomuto způsobu říkáme "otázky na výjimky a zdroje" (poznámka autora). Po tomto kroku si studenti zapíší jednu zásadní větu, která potvrzuje důkazy "pro" a tuto větu následně přeformulují tak, aby shrnula všechny situace, pro které tato věta neplatí. Nám se osvědčilo použití zásadní otázky „*Co je zapotřebí, aby se stalo, aby tato věta neplatila?*“ ... „*Co k tomu potřebuješ – od sebe a od ostatních?*“ Jelikož studenti s AS velmi pozitivně reagují na škály – je to pro ně velmi snadný prostředek k tomu, 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.⁵¹

**OBRÁZEK 3: EMOČNÍ ŠKÁLA
VYTVOŘENÁ SPOLEČNĚ SE STUDENTY S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM –
UKÁZKA Z TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU DESIGNOVANÉHO AUTOREM**



Zdroj: Autor

PŘÍKLAD 6: UKÁZKA KOGNITIVNÍ RESTRUKTURALIZACE – TERAPEUTICKÝ ROZHOVOR

Situace: Honza (18 let, vysoce funkční AS, typ formálně afektovaný, silné logicko-matematické myšlení, omezení ve verbální složce, dále viz Tabulka 17) popisuje incident se svým učitelem tělesné výchovy, který ho podle něho nespravedlivě ohodnotil ve hře (basketbal). Jejich tělocvikář je bývalý hráč basketbalu a na hodinách tělocviku košíkovou hodně často hraje. Honzovi jde velmi dobře střelba na koš po zastavení dvojtaktem. Když tyto kombinace a herní systémy na hodinách tělocvik třída s tělocvikářem trénují, má zpravidla 100% úspěšnost ve střelbě na koš, protože běží vždy po stejné dráze. Má ji v hlavě nakreslenou jako pomyslnou křivku, ve stejném místě se zastavuje a střílí pokaždé stejnou technikou – jednoruč do výšky asi metr nad koš s lehkým dotykem o stěnu koše.

Dnes tělocvikář hodnotil hru. Většina kluků dostala jedničky, pár jich mělo dvojku a Honza jako jediný obdržel čtyřku. To je mimochodem nejhorší známka, kterou učitel na tělocviku dává. Učitel to před ostatními kluky zdůvodnil jeho pasivitou – postáváním v rohu haly.

Přitom Honza dal celkem dvanáct košů. Má s kluky domluvenu strategii, že je při útoku na stejném místě a po přihrávce, kterou zpracuje běží po navycené trajektorii a dvojtaktem střílí na koš. Zbytku hry se neúčastní, protože mu přijde velmi chaotická.

Při hodnocení je Honzy zastal jeho jediný kamarád Vojta – argumentoval strategií, kterou si v týmu vytvořili, aby Honzovu dovednost využili, ale bylo to marné – tělocvikář ho nenechal domluvit a odvětil, že pro klasifikaci je pro něho důležité zapojení v celé hře a že stejně Honza běží na koš „jeleními skoky jako Harapes“. Honza tohle slovní hodnocení neustál – vyběhl proti učiteli, shodil mu z ruky desky s hodnocením a utekl do šatny. Tělocvikář na něho řval, ať se okamžitě vrátí, ale on neuposlechl.

⁵¹ 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 Příklad 6.

Ted' má obavu, že mu tělocvikář zkazí vysvědčení známkou z tělocviku. Je přesvědčený, že si na něho tělocvikář už dříve zasedl a že není ve svém hodnocení spravedlivý.

S Honzou se pracuje velmi dobře, navykl si na principy analýzy tohoto chování a tento incident si přinesl jako téma na jedno z tréninkových setkání.

Honza

Terapeut

„Ten náš tělocvikář mě už vážně štve – všechno je to kvůli tomu, že si na mě zasedl po tom, co jsem mu oponoval, že se v naší tělocvičně vůbec neuklízí a že tudíž nechápu, proč nemůžu do haly používat sportovní boty z venku. Od té doby dělá všechno proto, aby mě vytočil... To s tím Harapesem vážně přehnal. Koukal jsem se na jeho vystoupení a ty mé kroky jsou diametrálně odlišné od Harapese...“ ...

„Jo a dal mi ze hry čtyřku. Mně – který dal ve hře dvanáct košů!“

„Jo jo. Vojta se mě taky zastal. Vlastně jako jediný ze třídy, jenže...“ ...

„Jenže to nebylo k ničemu. A navíc mi pak vyčetl, že jsem nemusel reagovat tak hystericky...“

„No, to jak jsem se neudržel. Mohl jsem to zvládnout – vím, že ten chlap ví, jak mě dostat. A já to zas neustál... No shodil jsem mu věci a zbaběle jsem utekl. Vojtovi to vadilo...“

„Jo, vím. Nahoře je radost a úplně dole je apatie...“

„Vzteky, totální ponižení, rezignaci, nespravedlnost. Ale hlavně ten vztek. Tenhle chlap zkrátka ví, jak mě totálně rozhodit...“

Honza se na chvíli zamyslel a pak potichu pronesl: „Lítost. ... Lítost na sebou, že jsem zkrátka divný. Že to má těžší než ostatní kluci. Ti třeba nezvládnou ani vyšplhat bez pátrazu jako já a přesto jim ten ... dá jedničku na vysvědčení. A mně vyhrožuje, že dostanu trojku! A to jako jediný ze třídy! Svět je vážně neobjektivní...“

„Hm dobře – to si pamatuju...“

„No tak 9, možná 7. Tak nějak. Jo, 7. Už jsem měl jindy i větší vztek...“

„No to nevím, asi tak 5. Možná 6. Tedy 6!“

„Tak to chápu, Honzo, sám nevím, jak bych v podobné situaci reagoval...“

„A jak jsi reagoval? Máš ve třídě Vojtu, který ti teď všechny události pomáhá zaznamenat, že...?“

„Jenže co?“

„Hystericky? ...“

... „Honzo, vzpomínáš si, jak jsme asi před půl rokem mluvili o emocích – o té sopce emocí...?“

„Přesně! Honzo, zkus si teď znovu představit tu situaci z tělocviku, jaks mi ji teď popisoval. Co jsi při ní přesně cítil?“

„A co jsi ještě cítil?“

„Honzo, vzpomeň si teda na tu sopku vzteku, která má stupnici od 0 do 10, 0 žádný vztek, 10 maximální vztek – evakuace nutná!“ ...

„Nyní si ještě jednou představ tu situaci, která se ti stala, a zkus na té škále 0–10 ohodnotit, jak moc velký vztek jsi cítil, ano?“

„Výborně, Honzo. 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 jsi na tom byl se svou lítostí v té situaci?“

„OK Honzo, tak si to teď zapíšeš do té naší tabulky ano?“

Situaci jsme spolu ještě jednou probrali – včetně identifikace dalších doprovodných emocí.

...

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

„Mno, že je ten chlap na mě doopravdy zasedlý. Že ho asi nikdy nepřesvědčím v tom, že si zasloužím z tělocviku na vysvědčení jedničku. Vždyť umím šplhat bez pátrazu – jsme ve třídě jen dva takoví, co to dávají, na stovce jsem byl třetí. Akorát se nedokážu rychle pohybovat v té hře. Je to pro mě chaos... A já chaos nesnáším!“ ...

„Dobře Honzo, to si tedy zapíšeme. Takže teď, zkus se prosím teď zaměřit na první myšlenku, kterou jsi mi řekl, tedy: **Učitel je na mě zasedlý. Nepřesvědčím ho, že bych měl dostat na vysvědčení jedničku!** Na kolik této myšlenky věříš? Zkus to vyjádřit v %. Tedy 0–100 %.“

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

„Ano!“

„Tělocvikářovi jde o to, aby ho nikdo neprovokoval. Já provokuju, a tak se mě snaží mě pak na něčem dostat...“

„No... Úplně. Skoro na 100 %. Přesně 98 %!“

„Dobře, tak napíšeme 60–70 %, ano?“

„Skvělé, tak a teď to uděláme i u té druhé myšlenky – přečti mi ji, prosím...“

„Jasně. Díky. Na kolik % této myšlenky věříš?“

„Hm, tak to jsi mi popsal naprosto přesně. Nyní se zaměříme na to, co svědčí pro to, že je tato myšlenka pravdivá. Co tě, Honzo, opravňuje tohle tvrdit? Dej dohromady aspoň tři důkazy, ano?“

Rozhovor pokračoval v hledání důkazů "pro" – Honza jich dal dohromady poměrně dost. Při hledání argumentů "proti" se ovšem zasekl. Vůbec ho nic nenapadlo.

Použili jsme tedy jinou strategii. Zeptali jsme se Honzy, co by mu řekl Vojta – jeho kamarád, který se ho před tělocvikářem jako jediný ze třídy zastal, kdyby věděl, že takto (jednostranně) uvažuje a Honza uvedl jeden důkaz, kdy ho tělocvikář před třídou pochválil za výsledky v Cooprově testu na vytrvalost... Poté jsme dali dohromady další důkazy proti. To umožnilo vznik dalších alternativních myšlenek, které jsme si znovu "oškálovali" – pro kontrolu, do jaké míry jim Honza skutečně věří.

Na tomto místě nyní ukázkou rozhovoru přeručíme a přesuneme se do následující tabulky

Zdroj: Autor

PŘÍKLAD 7: UKÁZKA ZÁZNAMU KOGNITIVNÍ RESTRUKTURALIZACE

① Situace – kde, kdy, kdo, co?		② Emoce – intenzita 0–10	③ Automatická myšlenka – – přesvědčivost 0–100 %
„Učitel tělocviků mi dal především nespravedlivě čtyřku ze zápasu v basketu, i když jsem v zápasu dal dvanáct košů. Vadilo mi, že jsem stál na jednom místě hracího pole a jen čekal na přihrávky od spolužáků, které jsem úspěšně zakončil během ke koši a zastavením dvojtaktem. Ze třinácti příležitostí jich bylo dvanáct úspěšných. Vojta se mě zastal, ale tělocvikář mi vyčetl, že se při hře pohybuju jeleními skoky jako Harapes. A tohle jsem neustál...“		Vztek (7) Lítost (6)	„Učitel je na mě zasedlý. Nepřesvědčím ho, že bych měl dostat na vysvědčení jedničku!“ (60–70 %) „Tělocvikářovi jde o to, aby ho nikdo neprovokoval. Já provokuju, a tak se mě snaží mě pak na něčem dostat...“ (98 %)
④ Důkazy "pro"	⑤ Důkazy „proti“	⑥ Alternativní myšlenky – – přesvědčivost 0–100 %	⑦ Emoce nyní – – intenzita 1–10
Někteří spolužáci mají od něho jedničku, když v atletice mají naprosto tragické výsledky.	Na jedné hodině mě veřejně pochválil, že jsem zvládl Cooprovův test. Rodičům na třídních schůzkách řekl, že mám docela slušnou kondičku a že je vidět, že chodím pravidelně běhat. Když se úpěnlivě nehlásím, tak se mnou mluví vcelku normálně. Stejně tak tomu je mezi čtyřma očima.	Možná, že za některé situace můžu sám. Neumím taktně reagoval na jeho slovní úlety. Možná kdybych si s Vojtou a ostatními kluky připravil prezentaci strategie našich zápasů a před hodinou mu to představili a ukázali mu, že takhle funguje i Lionel Messi, který má taky Aspergera, tak by se na mou účast v zápase díval jinak a třeba bych dostal aspoň dvojku...“	Vztek (2) Lítost (3)
Učitel o mně ví, že mám Aspergera a kdykoli se hlásím, tak je už dopředu na mně nastavovaný. Myslí si to i Vojta. Mám od něho na vysvědčení dvojku (ale to mi zas tolik nevadí, protože mám pořád ještě vyznamenání).			

Zdroj: Autor.

Struktura záznamu kognitivní restrukturalizace volně převzata od Jůna (2007) a Vosmika (2010).

2.4.3. Behaviorální experiment

Behaviorální experiment je podle Jůna (2007, Vosmika, 2010) pro dospívající s AS poměrně velmi účinná terapeutická metoda, která umožňuje dostat pod kontrolu problémové chování. Funguje na principu důkazu, resp. sporu. Podstatou této formy terapie je vytvoření baterie reálných situací, které si klient vytváří ve spolupráci s terapeutem a na kterých pak následně oba společně testují svá dosavadní přesvědčení (Jůn, 2007). Je to podle našeho soudu analogie používání důkazů v matematice. Klient s terapeutem buďto nalezne dostatečný počet situací v praktickém životě, čímž původní hypotézu – tedy negativní očekávání – mohou přijmout, resp. nejsou schopni ji (tuto hypotézu) ničím dalším vyvrátit, anebo postupně naleznou několik příkladů, které učiní původní hypotézu neplatnou. Tento způsob terapie tedy využívá předpoklad, že se při opakovaném nepotvrzení původní hypotézy u klienta **postupně sníží jeho důvěra v původní přesvědčení** – což je změna kognice – a ta otevře nové podmínky pro změnu chování. Jedná se dle našeho přesvědčení o aplikaci původní behaviorální analýzy na kognitivní složku. Jůn (2007) ve shodě s Vosmikem (2010) tuto metodu doporučují pro klienty vysoce funkčním AS, u kterých fungují alespoň částečně **sociální klíče**⁵² – ve smyslu černobílého hodnocení (jasně pozitivní, jednoznačně negativní). Prostřednictvím specifického prožitku, který experiment způsobí, je dospívající klient s AS terapeutem jemně veden k tomu, aby nově překryl kontexty – tedy (1) co se nového naučil, resp. co nového si uvědomil (2) ve vztahu k jeho původní zkoumané myšlence. Svou původní myšlenku podrobí hodnocení na původní škále a ta jemu i terapeutovi poskytne "zprávu o rozdílu".

V naší praxi jsme se několikrát setkali s tím, že si student s AS kvůli chybné interpretaci vytvořil chybnou hypotézu o tom, jak se lidé budou chovat – viz Příklad 8.

PŘÍKLAD 8: INCIDENT V UČEBNĚ FYZIKY

Matěje (15 let, vysoce funkční AS, typ formálně afektovaný, s převahou logického uvažování, blíže viz Tabulka 8 a Tabulka 17) velmi stresuje, když musí sedět v lavici s někým dalším. Asistent mu pomohl vyjednat si ve třídě dodržování pravidla, že jeho místem je předposlední lavice vpravo, která je určena přímo jen pro něho.

Matěj vstupuje do třídy a vidí, že na jeho místě sedí nějaký cizí spolužák z vedlejší třídy, který si tam něco dopisuje do sešitu. Matěj se rozklepe a točí se na chodbě po špičkách a zvláštním způsobem šermuje rukama. Všimne si ho spolužák Jirka a zjišťuje, co se stalo. Věc je prostá – spolužák z vedlejší třídy potřebuje pomoci s jedním matematickým příkladem a na Matěje čeká – bohužel nešikovně na jeho místě... Jirka Matějovi situaci vysvětluje – leč marně. Matěj odmítá do třídy vstoupit. Jirka ho chytne za ruku a násilím ho dovede k onomu spolužákovi a Matěj mu shodí všechny věci ze stolu...

⁵² **Sociální klíč** je podle Jůna (2007) informace, kterou nám sociální situace, ve které se momentálně vyskytujeme, poskytuje.

Když následně situaci rozebíráme, zjišťujeme, že jde o reaktivní chování **B** zpevňované následnou reakcí okolí na jeho incident **C** a spouštěné zdánlivě jednoduchým spouštěčem **A**, což je neznámý spolužák, který po Matějovi něco chce a který na něho čeká na jeho místě.

Zdroj: Autor

Pozorný čtenář jistě namítne, že pro vyřešení tohoto problémového chování **B** můžeme použít ryzí ABA podle Rovnice 1. Se znalostí incidentů **B**, které se vážou na specifický podnět **A**, bychom patrně došli ke kroku (3) ACBA⁴⁵. Následně by bylo možné nové – žádoucí chování **B'** zpevnit jiným důsledkem **C'** pozitivní resp. negativní motivací (kroky (4) resp. (5) ACBA⁴⁵). To je jistě možné, ovšem behaviorální experiment docílí téhož výsledku prostřednictvím **změny myšlení** na základě silného **prožitku**. Hypotézu, kterou má Matěj, budeme strukturovat do tabulky – studenta necháme vyplnit druhý řádek a následně budeme porovnávat vývoj situace s člověkem bez incidentu.

**TABULKA 5: BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT
– STRUKTURA VSTUPNÍ HYPOTÉZY VYTVOŘENÉ CHYBNOU INTERPRETACÍ**

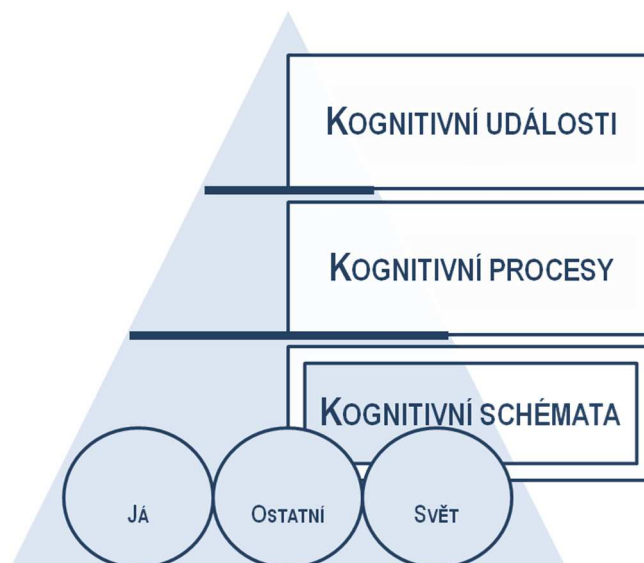
Matěj vyplňuje řádek se svým jménem, do horního řádku doplňujeme vlastní strukturu kognitivní hypotézy jedince s neporušeným autistickým spektrem.

	Situace	Interpretace	Emoční zhodnocení	Situace	Reakce	Reakce příchozího
Člověk bez handicapu	Vstupuji do třídy a vidím, že v mé lavici sedí nějaký cizí spolužák	Asi bude něco po mně chtít, anebo si jen spletl třídu...	Lehce pozitivní – zájem, zvědavost, možná spoluúčast	Onen spolužák mi řekne, že na mně čeká, že se dozvěděl, že jsem velmi dobrý v matematice	Řeknu mu: „ <i>Tak uka...</i> “	Poděkuje mi.
Matěj (AS)	a cosi si píše do sešitu. Nastalá situace mě značně překvapila...	Tohle je naschvál. Asi mu někdo řekl, že mám PAS a že kvůli němu budu mít neomluvenou hodinu	Výrazně negativní – vztek, hněv, zlost	a že mu možná dokážu pomoci s jedním opravdu těžkým příkladem...	Na nic se neptám a shodím mu věci z mého stolu. Nemá tam přeci co dělat!	Začne mi nadávat, že jsem hulvát a začneme se prát...

Zdroj: Autor, inspirováno Jünem (2007) a Vosmikem (2010).

Čtenáře patrně hned napadne, na čem je postavena Matějova interpretace a co všechno ovlivňuje jeho diametrálně odlišné vyhodnocení situace. Jün (2007) vysvětluje emoční prožívání člověka **ovlivňováním tří na sobě navázaných úrovní přemýšlení**, kterými jsou: ① **kognitivní události**, ② **kognitivní procesy** a ③ **kognitivní schémata**.

OBRÁZEK 4: TŘI ÚROVNĚ MYŠLENÍ

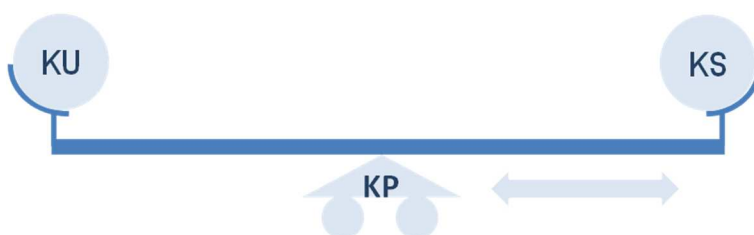


Zdroj: Autor, inspirováno Jůnem (2010, 59)

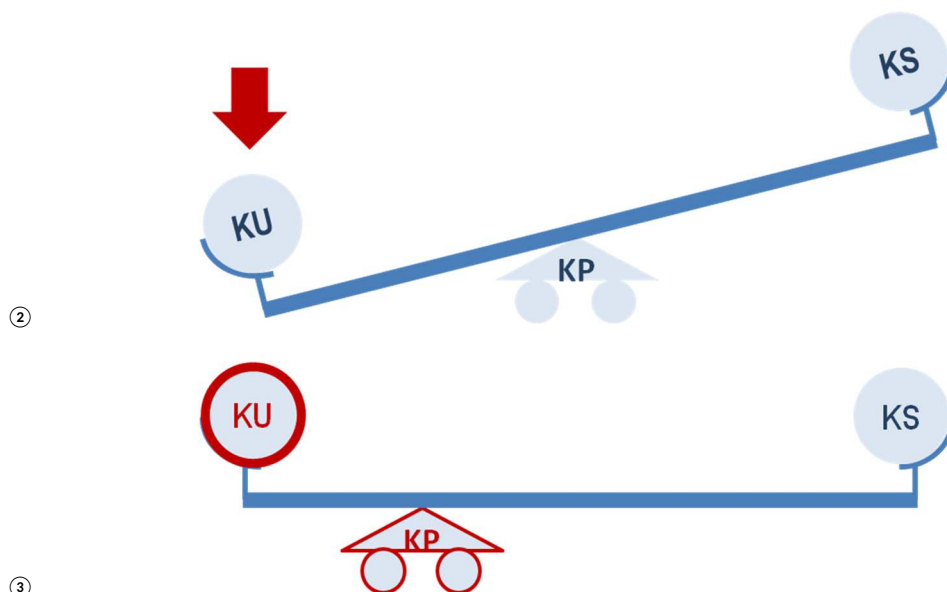
Jednotlivé postřehy, vjemy, myšlenky jsou podle Jůna (2010) **kognitivní události**. Myšlenky mohou být volné, nebo automatické. Kognitivní události jsou společně vyhodnocovány kognitivními procesy. Zjednodušeně můžeme říci, že **kognitivní procesy** vytvářejí myšlení – je to vlastně souhrn kognitivních událostí, které si člověk sám dává dohromady tak, aby to celé dávalo smysl (Jůn, osobní sdělení). **Kognitivní schémata** tvoří podle Jůna (2010) základnu. Dá se konstatovat, že se jedná o soubor přesvědčení, velmi často nevyřčených o tom, jací jsme.

Vyhodnocování situace je tak dle našeho soudu kognitivní proces, který 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, 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 (2010) vizualizuje vlastní souvztažnost událostí, procesů a postojů (schémat) pomocí dětské houpačky (viz Obrázek 5).

OBRÁZEK 5: SOUVZTAŽNOST KOGNITIVNÍCH UDÁLOSTÍ, PROCESŮ A SCHÉMAT



①



Zdroj: Jůn, H. (2010). *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví: Strategie práce s klienty, krizové scénáře*. Praha: Portál.

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 podle Jůna (2010) 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 častější proces, protože je pro klienta jednodušší. Ovšem je také možné upravit kognitivní schéma tak, aby odpovídalo kognitivní situaci (viz podkapitola 2.4.2). Tuto úpravu může podpořit i prožitek v podobě behaviorálního experimentu.

V případě Matěje (viz Příklad 8) je schématem „*Všichni mi nadávají, protože jsem jiný a oni mě nechápu, a tak mi dělají naschvály...*“, a proto také událost „*Na mém místě, kde vždycky sedím sám, teď sedí někdo cizí...*“ interpretuje kognicí „*Je to proto, že třída zase chce, abych měl neomluvenou hodinu...*“. Tuto kognici následně podporuje reakce spolužáka, který očekává (jakoukoli) pomoc s matematickou úlohou, pokud se slušně ptá, a nejspíše dojde k incidentu, nebude-li Matěj (pro něho očekávaně) reagovat. Není tedy divu, že si Matěj konstruuje hypotézu zcela odlišnou od člověka neurotypického, jak ukazuje Tabulka 5.

Jůn (2007) doporučuje provést jednoduchý "brief" o roli emocí a myšlenek v rozhodovacím procesu. Je pochopitelné, že studentovi nebudeme složitě vysvětlovat

rozdíl mezi vytvářením paměťových stop v hipokampární formaci⁵³ a v amygdalárním systému⁵⁴, ale omezíme se na to, že v ohrožení se více řídíme emocemi – které jsme si ovšem subjektivně vytvořili sami – než objektivními kognicemi. Proto jediné, co v takové situaci je možné proaktivně udělat, je změnit pomocí jiné, alternativní interpretace nastalé situace (uvažování) emoce, čímž je možné výrazně ovlivnit celkovou reakci (tedy chování a v tomto případě vlastně jednání, které je již – na rozdíl od původní reakce – záměrné).

V našich tréninkových modulech tyto situace řešíme zapisováním toho, co student s AS cítil, co si myslel (jak uvažoval o nastalé situaci) a co v této konkrétní situaci udělal (tedy jak se rozhodl). 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 (2007, 137).

ROVNICE 3

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

Zdroj: Autor

Poznámka:

E ... emoce; K ... kognice; B ... chování

TABULKA 6: ZÁZNAM INCIDENTU PRO BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT

Situace	Emoce	Kognice	Pro	Proti	Alternativní kognice	Znovuzhodnění emoce
Vstupuji do třídy a vidím, že v mé lavici sedí nějaký cizí spolužák a cosi si píše do sešitu. Nastalá situace mě značně překvapila...	Hněv 90 %	Třída se na tom domluvila – spolužáci vědí, že kvůli tomu vynechám hodinu	V minulosti se mi to několikrát stalo.	Počítá nějaký matematický příklad – to tenkrát nebylo	Možná chce poradit – na matematiku jsem fakt hodně dobrý...	Hněv 10 %

Zdroj: Autor, inspirováno Jůnem (2007)

Zapsaný incident lze použít pro behaviorální experiment, který uvádíme níže.

⁵³ Fakta, objektivní kognice

⁵⁴ Emoce, emoční paměť, subjektivní kognice, emoce jako produkt mysli bez logické analýzy a komentáře...

PŘÍKLAD 9: INCIDENT V UČEBNĚ FYZIKY – BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT PRO MATĚJE

Fáze	Popis	Na kolik jsem přesvědčen 0 - 100%
Zkoumaná myšlenka	„Pokud na mém místě v učebně sedí, je to proto, že se na tom třída domluvila, protože chce, abych měl další neomluvenou hodinu...“	90 %
Alternativní myšlenka	„Občas se může stát, že si nikdo ze spolužáků nevšimne, že na mém místě někdo sedí, aby ho upozornil, že tohle místo mám rezervované jen pro sebe...“	10 %
Pokus	Anketa u dvaceti studentů třetího a čtvrtého ročníku gymnázia – položena otázka s alternativním nuceným výběrem: „Co si myslíte o spolužákovi, který si sedl do Matějovy lavice – – udělal to proto, aby Matěj měl další neomluvenou hodinu (odpověď ①), anebo proto, že na něho jen čekal a zkrátka si to celé neuvědomil?“ (odpověď ②)	
Výsledek	95% výsledek ve variantě ②	
Závěr:		
Co jsem se naučil? Jaký má vztah to, co se stalo, ke zkoumané myšlence a k automatické myšlence?	„Zjistil jsem, že to, že se někdo posadí do mé lavice, může také znamenat to, že na mě čeká a chce se mnou mluvit a jen si neuvědomil, že nemám rád, když mi někdo obsadí mé rezervované místo. Proto příště v takovém případě vstoupím do třídy, zeptám se ho, proč na mě čeká a až pak ho požádám, jestli by si nemohl sednout jinde...“	Zkoumaná myšlenka: 20 % Alternativní myšlenka: 85 %

Zdroj: Autor, inspirováno Vosmikem (2010)

3. MOŽNOSTI A LIMITY VYUŽITÍ KOGNITIVNĚ-BEHAVIORÁLNÍCH TECHNIK V ROZVOJI SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ U LIDÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

V předcházejících kapitolách jsme detailně představili všechna důležitá teoretická východiska, na kterých stavíme náš rozvojový program. Zabývali jsme se detailně behaviorálním fenotypem AS – tedy zvláštnostmi naší cílové skupiny, představili jsme PAS i AS z pohledu etiologie a patologických procesů, popsali jsme SEL³⁰ a uvedli široké možnosti ACBA⁴⁵ v teoretickém pojetí i z pohledu našich konkrétních zkušeností s praktickým využitím.

V této kapitole představené teoretické zdroje propojíme v systém, na jehož základu jsme postavili náš rozvojový program, který pomáhá rozvíjet sociální a komunikační kompetence u vysoce funkčních forem PAS a zejména pak u AS. Ukážeme si nejen neuvěřitelné možnosti, které přinášejí aplikace SEL³⁰ a ACBA⁴⁵ v komplexně pojatých programech didakticky designovaných na prožitku a prožitkovém učení, ale zmíníme i limity a omezení – zejména s ohledem na širokou symptomatiku behaviorálního fenotypu AS a ostatně i u neurotypické populace.

Na konci kapitoly teoreticky popíšeme důležité východisko pro měření efektivity takto designových programů pomocí čtyřstupňového modelu podle Kirkpatricka (1997). Právě třetím stupněm měření – tedy měřením behaviorálních změn – jsme se inspirovali při tvorbě naší specifické dotazníkové metody, o které bude detailní řeč v empirické části (viz kapitola 5).

3.1. Postupná expozice v komplexních rozvojových programech na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí

V tomto článku představíme postupnou expozici jako jednu z velmi funkčních kognitivně-behaviorálních technik a ACBA⁴⁵ jako didaktický nástroj komplexního rozvojového programu na zlepšování sociálních a komunikačních kompetencí u (mladých) lidí s diagnostikovaným AS. Představíme si možnosti, jak ve spolupráci s kognitivními složkami rozšiřovat ACBA⁴⁵ z původního řešení problémového chování do rozvojových aktivit pro nácvik optimálního sociálního chování s využitím komunikačních technik. Je potřeba mít ovšem stále na paměti, že tyto možnosti pouze kompenzují deficit sociálního chápání situací lidí s AS 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 – ①neurotypický (zdánlivě realistický) a ②autistický (zdánlivě surrealistický).

Podstatou našeho tréninkového programu je využití jednotlivých aplikovaných technik behaviorální analýzy pomocí prožitku, SEL³⁰ a právě s postupnou expozicí. Jedná se vlastně aplikaci principů *Kaizen*⁵⁵ do tohoto systému. My si v této části předvedeme některé zajímavé segmenty, na nichž budeme ukazovat možnosti sebezměny, kterou ostatně prokazujeme ve empirické části této práce. Sebezměnu chápeme podobně jako Vosmik (2010) jako funkci postupné expozice, a to i u intaktních populace. Jde o postupné přidávání nároků při současném opakování a zpevňování dosavadních návyků. To, že změna nenastává skokově, je velmi vhodné, protože pro lidi s AS (a obecně s PAS) je velmi obtížné adaptovat se na nové podmínky. Ve spojení s častým podhodnocováním – tak typickým u lidí s vysoce funkčním AS – se jedná o velmi mocný nástroj. Vosmik (2010) usuzuje, 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 (2010, 121) a my dodáváme, že je navíc ještě zpevňuje. Jenže na druhé straně tím, že se těmto situacím cílevědomě vyhýbají, se u nich vytváří a následně prohlubuje úzkost z těchto situací a Vosmik a Bělohávková (2010) dokonce uvažují o tom, 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 expozičních přestává obávaná situace strach vyvolávat,*“ vysvětluje Vosmik (2010, 122) a přibližuje tuto metodu příkladem sprchování a postupného otužování, který si děti s AS dokážou představit.

V našem případě expozici využíváme při nácviu sociálních dovedností – v "hájeném" prostředí s následnou aplikací do reálného života. Podobně jako Vosmik (2010) i my emoce s našimi studenty "měříme" prostřednictvím škál. Číselná kvantifikace je totiž pro

⁵⁵ *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 postupné expozice se jedná o systém (poznámka autora).

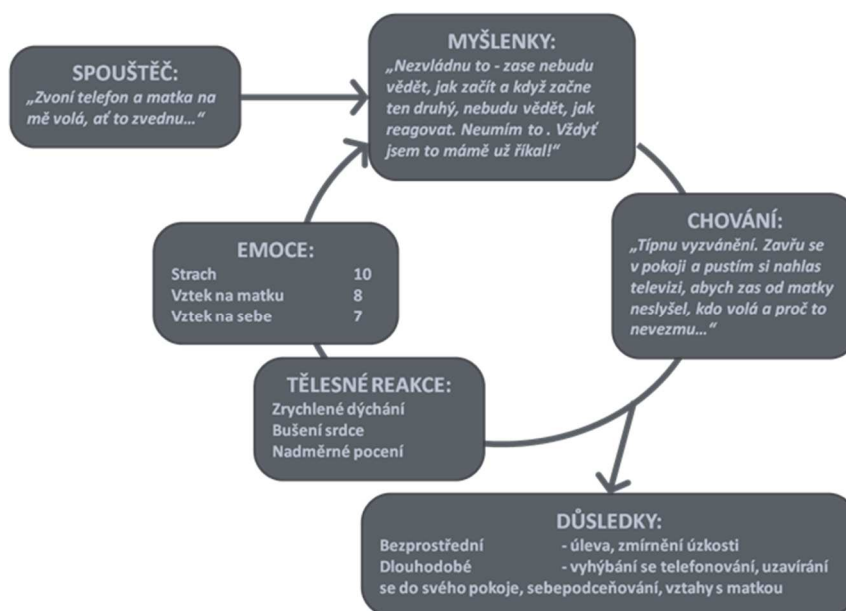
lidi s AS velmi srozumitelná a poměrně rychle poskytuje zprávu o změně – jak účastníkům, tak i terapeutovi.

PŘÍKLAD 10: PLÁN POSTUPNÉ EXPOZICE

Vašek (17 let, vysoce funkční AS, typ pasivní, s převahou logického uvažování, blíže viz Tabulka 8 a Tabulka 17 odmítá telefonovat, ačkoli mobil je jeho velmi oblíbený společník. Bohužel však jen pro komunikaci prostřednictvím textových zpráv a chatu. Jeho spolužákům textová komunikace sice nevádí, ale pro Vaška je velmi nepříjemné zahájit jakýkoli telefonický hovor, a tak příchozí hovory na mobilu odmítá.

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 Obrázek 6). Vašek si následně u jednotlivých emocí zakreslil jejich intenzitu na škále 0–10 bodů.

OBRÁZEK 6: BLUDNÝ KRUH FUNGOVÁNÍ U VAŠKA



Zdroj: Autor. Inspirováno Vosmikem (2010, 124). Publikováno 2013.

POKRAČOVÁNÍ PŘÍKLAD 10:

Vašek ve spolupráci s ostatními účastníky sezení dává dohromady svůj vlastní akční plán – postavený na postupné expozici. Nejdříve si zaznamenal, co je pro něj nejtěžší a čeho chce dosáhnout. Nakonec ve spolupráci s trenérem doplnil seznam jednotlivých expozic

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 zavolaal, 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*

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.

Zdroj: Autor. Publikováno 2013.

3.1.1. Biologické a fyziologické aspekty hipokampární formace a amygdalárního komplexu

Jakýkoli prožitkově orientovaný design tréninkového programu, který vychází z principu SEL³⁰, naráží na neurobiologické a neurofyziologické možnosti naší nervové soustavy, zejména pak limbického systému. Proto se na tomto místě musíme zmínit o funkci hipokampu a amygdaly, která podle Orla (2015) tvoří podkorové struktury limbického systému. Souvislost fyziologických vlastností této části limbického systému s postupnou expozicí v komplexních tréninkových programech je nadmíru překvapivá.

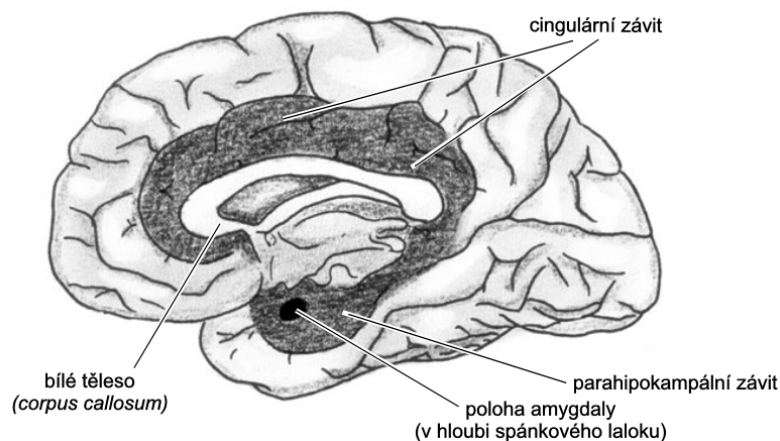
V tuto chvíli – na chvíli – opustíme akademický jazyk a unikátní účinky postupné expozice se pokusíme vysvětlit drobnou asociací se staročeským thrillerem „*Andulko šafářova, husičky nemáš doma*“. Malér! Katastrofa! Husičky nejsou doma! Co se stalo? Kde jsou? „*Husy jsou v ječmeně. Andulko, vyžeň je! 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 totéž řeší postupná expozice v našich tréninkových programech – je zapotřebí se držet zásady "hlavně nevzbudit amygdalu".

Amygdala je seskupení šedé hmoty tvaru a velikosti madle.⁵⁶ Hraje hlavní roli ve formování a uchování paměťových stop spojených s emočními prožitky s emocionálním zabarvením. Je součástí **amygdalárního komplexu**. Orel (2015, 123) uvádí, že vstupní informace se do amygdaly dostávají velmi rychle a přednostně. „*Amygdala tak zpracuje informace ještě dříve, než dorazí do mozkové kůry a mozek je může zpracovat na vědomé úrovni. Emoce (mimo oblast uvědomování tak mají z hlediska zpracování pro mozkové*

⁵⁶ „Označení amygdala pochází z řeckého amygdalon – mandle,“ vysvětluje Orel (2015, 123).

neurony prvořadý význam. “ Celý amygdalární komplex je propojen s prefrontální kůrou. Toto propojení podle Orla (2015) vysvětluje fakt, že amygdala se podílí na ovlivňování motivace a myšlení: „*Emoce působí na naše vědomí, myšlení, motivaci i řešení problémů nebo na postoj k cíli.*“ (Orl, 2015).

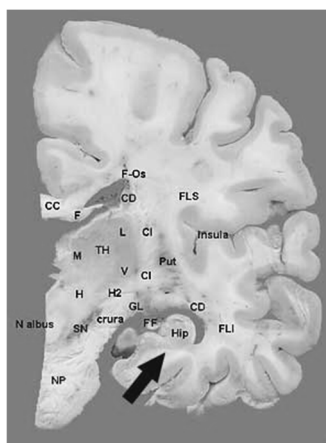
OBRÁZEK 7: POLOHA AMYGDALY V MOZKU



Zdroj: Orel, M. a kol. (2016). *Psychopatologie: Nauka o nemocech duše*. Praha: Grada.

Hipokampus je součástí **hipokampární formace** a spolu s amygdalou tvoří dvě nejdůležitější paměťová centra člověka. Podle Orla (2015) je dominantní rolí hipokampu geneze paměti – převádí informace z krátkodobé paměti do dlouhodobé a také upevňuje paměťové stopy.⁵⁷

OBRÁZEK 8: HIPOKAMPUS



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

⁵⁷ Etymologie anatomického názvu hippocampus 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. Někteří autoři anatomických učebnic se domnívají, že název hippocampus pochází od pojmenování hrocha (hippopotamus) a kreslí ho v učebnicích ke schématu (poznámka autora na základě osobního sdělení Ondřeje Nanky).

Velechovská (2008, 39) srovnává: „*Hipokampus potřebujeme k tomu, abychom poznali sestřenici, a amygdala nám připomene, že ji nemáme rádi. Hipokampus 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, 41) a dále uvažuje: „*Malé dítě zhruba do 3 let věku se řídí pouze amygdalou – zjednodušeně 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 11: VLIV NEOKORTEXU NA ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ Z AMYGDALU Z VÝVOJOVÉHO POHLEDU

„*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: 'Vždyt' 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. (2008). *Devět tváří člověka aneb rozvoj a růst s enneagramem*. Praha: Veva CZ, 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.

Podle našeho soudu účinky amygdaly zažíváme každý den – v práci, ve škole, doma, v autě, ... atd. Pohledem naší cílové skupiny například už pouhý vstup učitele do třídy – zejména pak v nepravou chvíli, může vyvolat nepochopitelnou reakci, způsobenou pouze reaktivně využitou emocí. Amygdala prostě jenom udělá svojí práci a k faktu získaného z hipokampu „*Učitelka se jmenuje Jaroslava a má nás na fyziku. A teď tu nemá být, protože nám za chvíli začíná dějepis...*“ přidá emoci. Naštěstí logický komentář, který poskytne neokortex, má sílu tyto emoce spouštěné amygdalou tlumit – např. „*Fyzikářka mi nejde vynadat. Jde nás jenom upozornit na to, že praktika dneska ne-budou 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. „*Díky úzkému propojení s hypotalamem má amygdala vliv na všechny tělesné funkce. A díky propojení*

s bazálními ganglii ovlivní řízení motoriky, směr a formu jednání,“ vysvětluje Orel (2005, 123). Tuto spouštěcí reakci přitom amygdala "zařizuje 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 AS se s takovými situacemi setkáváme daleko častěji i proto, že amygdalární reakce je spouštěna chybně interpretovaným sociálním klíčem – v důsledku omezení v sociálním chápání některých situací. Při poplachové reakci, která ovlivňuje celé tělo a celou psychiku, 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, 111) odpor proti jakýmkoli změnám u lidí s AS a vyjadřování tohoto odporu nečekaně agresivním jednáním.

Amygdalární reakce lze do jisté míry "obelstít" – a to právě **postupnou expozicí**. 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. Ovšem bloky, které amygdala vytváří, tomu brání. U lidí s AS se tyto bloky vytvářejí daleko častěji než u neurotypických jedinců. Dubin (2007) 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 něho také důvod, proč dospívající s AS vedou často útočná prohlášení, která jsou ovšem často jen "nešikovným voláním o pomoc", neboť potřebují vyvinout velké úsilí, aby pochopili věci dříve, než se vyjádří. A právě tím velkým úsilím je rozumová analýza, kterou kompenzují svůj deficit. Postupná expozice se proto někdy nazývá metodou malých kroků, možná by se dala nazvat metodou "chození po špičkách". Je zapotřebí zprvu dělat jenom malé kroky, které "amygdalu neprobudí", opatrně ji "obcházet", a dopřát tak mozkové kůře čas, aby se do řešení problému v klidu zapojila. Pro lidi s AS to znamená dopřát jim čas na rozumové zpracování (Dubin, 2007, Atwood, 2007). Na s. 40 jsme uvedli jeden příklad, při kterém náš účastník nedostal příležitost dvě náhlé změny, které za sebou následovaly v relativně krátkém sledu, kognitivně zpracovat, a tyto změny vedly k problematické agresivní reakci (viz Příklad 2). Z výše popisovaných funkcí amygdaly a neokortexu se jedná o poměrně

snadno vysvětlitelnou reakcí – navíc zvýrazněnou handicapem sociální dyslexie, třebaže řada neurotypických lidí hodnotí jako nevhodné problémové chování.

Postupná expozice umožňuje zvládnání změn vnějších podmínek s přihlédnutím na vlastnosti amygdalárního komplexu, které jsme popisovali výše. Místo "skokových" změn, kterým se lidé na základě amygdalárních reakcí úporně brání (tj. „*Nechci změnu, je to něco nejistého a mě to bude vyvádět z určitého komfortu...*“) umožňuje potřebné změny dosáhnout malými – téměř nepostřehnutelnými kroky (které "nebudí amygdalu"). V kombinaci s nepřetržitostí (tedy s časovou kontinuitou) se dá dosáhnout původního záměru změny. Proto tvrdíme, že ten, kdo chce (u)řídít změnu, musí především (u)řídít emoce zúčastněných lidí v průběhu změny! Řada učitelů ovšem tento princip opomíjí. Když studentům pokládají otázku „*Co může jeden každý z vás udělat pro to, abychom měli nejlepší studijní průměr na škole?*“, zcela jistě u mnohých z nich spustí nežádoucí amygdalární reakci, protože myšlení mladých lidí se začne soustředit na vysoký a v některých případech zcela nereálný cíl a emoční reakce působí proti jejich motivaci. Položení alternativní otázky „*Napadá vás nějaký malý krůček, kterým můžete vylepšit naše výsledky z matematiky?*“ je stylu postupné expozice rozhodně blíže. Důležité v té otázce je slovo "malý". Jsme přesvědčeni, že lidé raději postupují malými nenápadnými kroky...

PŘÍKLAD 12: POSTUPNÁ EXPOZICE V BĚŽNÉM ŽIVOTĚ

Vyprávění autora:

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 dříve?“ ptal jsem zmíněného kolegy. Ten samozřejmě reagoval ve stylu "proč to nejde": „*No to teda nemohl. Víš, já jsem "sova", a dříve 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 zareagoval 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,*“ vylouval se. „*To nevádí. A můžeš jít dneska spát už ve 23:58?*“ odvětil jsem a tým se bavil.

Co se dělo dále, už nemusíme zřejmě popisovat. Milý kolega si takto asi pět týdnů postupně zkracoval dobu, kdy zalehne, až se po relativně krátké době stal zázrak. Poprvé přišel včas na poradu a ani mu nepřišlo divné, že je najednou schopen usnout před půlnocí.

Tímto příběhem se inspiroval Benjamin (17letý student s vysoce funkčním AS, typ smíšený – zvláštní, s převahou logického uvažování, viz Tabulka 17). Pro Bena 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...

Zdroj: Autor (publikováno 2013).

3.2. Postup implementace principů postupné expozice do tréninkového programu pro studenty s Aspergerovým syndromem

V této části představíme konstrukci rozvojového programu pro studenty s AS postaveného na principech postupné expozice, SEL³⁰ a ACBA⁴⁵ a zároveň si připravíme základy pro vytvoření – zatím neoperacionalizované – hypotézy o tom, že aplikací těchto principů lze dosáhnout výrazných změn v reakcích na nejrůznější interpersonální situace. Prostředkem k dosažení tohoto cíle bude prolomit omezení v adaptabilitě jedinců s AS v procesu učení. Tím zároveň nepřímo prokážeme, že postupná expozice aplikovaná do prožitkově designovaného komplexního programu může za jistých okolností kompenzovat malou ochotu lidí s PAS se měnit a fixovat nové návyky.

3.2.1. Kombinace sociálně-emocionálního učení a postupné expozice jako vysoce efektivní nástroj změny chování studentů s Aspergerovým syndromem

Obecně platí, že jakýkoli rozvojový program, má-li být navíc jeho efektivita měřena pomocí třetího stupně modelu podle Kirkpatricka (1997) (viz podkapitola 3.3), by měl vést k (individuální) sebezměně jeho účastníků. Tu považujeme v rozvojovém procesu za klíčovou. Na základě této teze vznikl nápad vyzkoušet principy postupné expozice společně i v tréninkovém procesu rozvoje komunikačních a sociálních dovedností u studentů s AS.

Postupná expozice v tomto pojetí je obvykle chápána 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 dovedností 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, anebo aktivně při změně jejich myšlenkových vzorců, ovšem naším záměrem je posunout využití těchto technik ACBA⁴⁵ a SEL³⁰ i do oblasti jejich kontinuálního rozvoje oblastí tzv. "měkkých dovedností"⁵⁸.

Design tréninkového programu v tomto pojetí je postaven na jednoduchém principu – **① Každý týden, ② pravidelně ve stejný "hájený čas", ③ 40 minut tréninku, ④ vždy stejným způsobem** a s částečnou individualizací. Používáme **① (video)trénink**

⁵⁸ "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 (poznámka autora).

s reflexemi spolužáků, ② řešení reálných problémových situací ze školního reality a ③ nácvik "on-the-job" ve skutečném prostředí, ④ strukturování strategií do technik, ⑤ vytváření baterií funkčních sloves a funkčních otázek, ⑥ kognitivně restrukturalizační techniky, ⑦ nehodnotící zpětnou vazbu, ⑧ mentální trénink a ⑨ vybrané imaginační techniky.

OBRÁZEK 9: OBVYKLÁ STRUKTURA TRÉNINKOVÝCH SETKÁNÍ REALIZOVANÁ POSTUPNOU EXPOZICÍ



Zdroj: Autor

Každé setkání začíná ① **popisem nové situace**, kterou budeme na tréninku řešit. Právě u studentů s AS máme velmi dobrou zkušenost s vizualizací této situace. Zejména studenti s vysoce funkčním AS a logickým uvažováním totiž umí velmi rychle a kvalitně popsat problém a strukturovat jeho možná řešení v teoretické rovině. 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. Projekci připraveného materiálu záměrně pouštíme na whitebord, abychom mohli zadání vizuálně upřesňovat. Poté přecházíme do ② **řízené diskuze nad volbou komunikační strategie**. Komunikační strategii proto převádíme na techniky a ty optimálně strukturojeme. 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. Po ní následuje ③ **praktický nácvik zvládnutí dané situace**, přičemž vybraná dvojice ji přehraje a zbytek týmu si mezi sebe rozdělí oblasti, které budou sledovat. Těmi oblastmi, na které se zbytek skupiny zaměřuje, jsou (a) komunikační záměr, (b) volba jazykových prostředků, (3) emoce a (4) komplikace. Všichni reflektující jsou trenérem

důsledně vedení k **nehodnotící zpětné vazbě** – tj. komunikační záměr se popisuje, pro volbu jazykových prostředků se používají zaznamenané přímé citace, pro reflektování používáme vztažení na svou osobu a komunikaci v první osobě apod. Jediná oblast, kde se smí hodnotit, je určení komplikací, které se v komunikaci vyskytly – jde o určení místa resp. míst, kde se hlavní hrdina odchyluje od svého záměru. Nehodnotící zpětná vazba výrazně přispívá ke zvládnutí emoční nepohody, kterou při běžném hodnocení u lidí s AS způsobuje černobílé myšlení, jež ostatně součástí behaviorálního fenotypu AS (viz Tabulka 2). Předposlední fází tréninkového setkání je ④ **identifikace nejsilnějšího zážitku**. Pracujeme v kolečku reflexí, zážitky se mohou a nemusejí opakovat a při sdílení zážitků by měl každý uvažovat i o tom, čím konkrétním individuálně prožitá zkušenost přispívá k uvědomění pro zbytek skupiny. Celý trénink končí ⑤ **definováním dalšího kroku do mezidobí před dalším tréninkovým setkáním**. Jde o individuálně závaznou akci, kterou každý účastník vyzkouší a o níž bude na příštím setkání referovat.

3.2.2. Design první tréninkové řady

Při designu první tréninkové řady jsme stáli před zásadním problémem – jakým způsobem přihlídnout ke specifickým projevům AS v interakci s druhými lidmi a nejen to – také bylo zapotřebí promyslet, jaké komunikační strategie, resp. 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. Hodně oponentů našeho řešení namítalo, toto omezení je v případě AS natolik zásadní, že učit lidi s AS komunikovat a optimálně sociálně interagovat je vlastně kontraproduktivní. Naštěstí u lidí s AS funguje docela obstojně napodobování a následná rozumová analýza, pomocí níž jedinci s AS kompenzují svůj deficit (který si navíc ve většině případů velmi zřetelně uvědomují). Tyto dva důležité aspekty je do jisté míry možné zapracovat do repertoáru komunikačních dovedností, a postupně tak studentům s AS postupně zpřesňovat hodnocení sociálních situací.

Zdroji pro naše přemýšlení o prvním okruhu komunikačních dovedností byly proto výsledky ACBA⁴⁵, rozhovory s třídními učitelkami a v neposlední řadě očekávání studentů s AS i jejich spolužáků. Tyto vstupy jsme porovnali s klíčovými kompetencemi, kterými by měl disponovat každý student gymnázia, tedy i integrovaný jedinec s AS (již upravený seznam uvádíme v příloze G) a výsledkem byla dohoda na cíli první řady –

umět přijímat a dávat zpětnou vazbu a tento cíl kombinovat s nácvikem a fixováním řešení každodenních sociálních situací (s přihlédnutím k sociální dyslexii).

Jako hlavní stavební kámen jsme proto zvolili **aktivní naslouchání** – tedy neinterpretací soustředění na to, co při komunikaci sděluje protějšek. 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 „*Všiml jsem si, že...*“, „*Pozoruj, jak...*“, „*Zdá se mi, že...*“, která velmi dobře fungují pro dávání nehodnotící 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 námi vyvinutá 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 změnu 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** vlastních záměrů – 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 zvládnutí 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 zvládání neadekvátní kritiky, jehož součástí je i **vytvoření emoční škály** (viz Obrázek 3).

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

PŘÍKLAD 13: RIZIKA ČERNOBÍLÉHO VIDĚNÍ V KOMUNIKACI LIDÍ S PAS 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. (2009). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 123.

PŘÍKLAD 14: NEPOCHOPITELNÁ URÁŽKA

Petrovi (19 let, vysoce funkční AS, formálně – afektovaný typ, s převahou logicko-matematického uvažováním, blíže viz Tabulka 8) vadí, když ho 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 sehráním 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).

Často používanou metodou je i "**Hra na detektiva**"⁵⁹, pomocí níž pomáháme učit rozdíl mezi žertováním a možnou šikanou. Stejně jako viz Příklad 14 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 v příloze I.

3.2.3. Design druhé tréninkové řady

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 na

⁵⁹ "Hrou na detektiva" jsme se inspirovali Dubinem (2007). 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 klíčů⁵². Dubin ji doporučuje jako velmi účinnou prevenci proti šikaně.

nepředvídatelné změny, které i vysoce funkčních forem AS vyvolávají značnou emoční nepohodu.

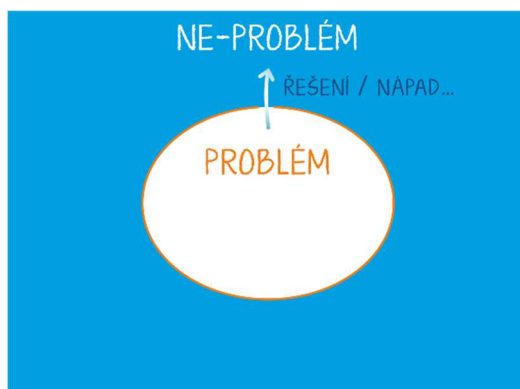
I ve druhé tréninkové řadě využíváme videotrénink s reflexemi spolužáků, řešení reálných problémových situací ze školního prostředí a nácvik "on-the-job", strukturování strategií do technik, vytváření baterií funkčních sloves a funkčních otázek, a kognitivně restrukturalizační techniky. Z témat můžeme jmenovat proaktivní kontrolu emocí, procvičování postupné expozice na změnu myšlení a neužitečných kognitivních schémat, použití techniky "rozostřeného vidění" jako alternativy k "promlouvajícím kartičkám", nácvik prosazování svého záměru prostřednictvím ovlivňujících strategií a "kotev" aj. V příloze J uvádíme detailní chronologii jednotlivých modulů.

3.3. Měření efektivity rozvojových programů pomocí Kirkpatrickova čtyřstupňového modelu (1997)

V tomto článku představíme model, který stál za vytvořením naší dotazníkové metody, podle které jsme se rozhodli měřit efektivitu dříve představeného komplexního rozvojového programu pro studenty s diagnostikovaným AS. Určitě není náhodou, že tento model, který je pojmenován po svém autorovi Donaldu L. Kirkpatrickovi a který tento autor popsal už na konci padesátých let minulého století, byl znovu objeven a začal být poměrně v hojné míře i v dnešní – "postinformační" – době. Jsme přesvědčeni v tom, že značný vliv má přebytek zdrojů a informací a že kompetence v dnešním pojetí znamená značné zúžení původně definovaných záměrů – tedy pracovat na zcela konkrétně vymezených oblastech. Encyklopedické znalosti se totiž ukazují jako zcela nedostatečné a už na středních školách je zapotřebí studenty ① učit řešit problémy nejrůznějšího typu, ② rozvíjet schopnost definovat "ne-problémy"⁶⁰ – tedy stanovení situací, ve kterých jsou stávající překážky, které tvoří aktuální problémy, snadno překonatelné, a především pak si pro cestu od problému k "ne-problému" ③ vybírat 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.

⁶⁰ Pojem "**ne-problém**" vychází z konstruktivismu. Z konstruktivistického hlediska lze totiž ke každému problému přiřadit "ne-problém". "Ne-problém" je vlastně doplněk množiny, která tvoří problém, jak naznačuje Obrázek 10.

OBRÁZEK 10: "NE-PROBLÉM" A JEHO VZTAH K PROBLÉMU A ŘEŠENÍ SITUACÍ



Komentář k obrázku:

Ne-problém je vlastně **doplňek** množiny, která tvoří problém.

Při tradičním – analytickém – způsobu uvažování ovšem takto lidé nepřemýšlejí.

Uvědomují si problém, ovšem jako první krok hledají řešení – cestu z této množiny.

To je ovšem často velmi obtížné. Proto nabízíme jiný pohled na práci s problémem.

Jako první krok si představit, co je oním **doplňkem problému** –

– tedy buď ① jak, to vypadá, když problém zázračným způsobem zmizel, anebo ② jak to vypadá, kdy problém je tak slabý, že v dané situaci nemá šanci se projevit.

Otázka na ne-problém ovšem často dle našich zkušeností vyvolává na druhé straně – tedy u zadavatele rozvojového programu – zděšení.

Na zadavatele tím totiž **naléháme, aby definoval, co přesně chce** (namísto toho na co je zvyklý, aby říkal, co nechce). Můžeme se proto dostat do situace, že zadavatel prostě neví: „*Nevím, co přesně chci, ale dejte mi to...*“. Proto je zapotřebí si pomoci **přítomným časem** a nutit zadavatele konstruovat konkrétní situace, ve kterých se projevuje pro něho žádoucí chování jeho lidí. Velmi dobře pomáhají otázky typu: „*Jak se to pozná?*“ „*A kdo u té změny je?*“ Zkrátka definujeme **situacní kontexty** – jakési scény, ve kterých zadavatel v roli scénáristy definuje nejen tuto scénu, ale i obsazení, dialogy, děj, zápletku, rozuzlení a v neposlední řadě i diváky, kteří této situaci bezděčně přihlížejí...

Při zjišťování (rozvojových) potřeb, jakkoli to pro zadavatele není vůbec příjemnou záležitostí a dost se při tomto přemýšlení „*zapotí*“, pátrám po **vícero takových scénách**, aby **posléze** bylo možné **vybrat tu nejjednodušší realizovatelnou**. Znamená to být trpělivý, nechat zadavatele přemýšlet – a k tomu používáme ① **otevřené otázky**, ② **nedokončené věty** a dost často ③ **mlčení!**

Někdy se podaří použitím přítomného času zařadit tak intenzivní prožitek „ne-problému“, že druhá strana s naprostou lehkostí popisuje situaci a zažívá při tom nefalšovaný pocit radosti. Troufáme si říct, že většina lidí tuto emoci na protějšku „*ucítí*“. Radost tak uvidí v očích. Zapojí se **kruhový sval kolem očí** (pars orbitalis), který obkružuje oko, ovšem **není možný ovládat naší vůli** – toto rozšíření kruhového svalu aktivují jen pozitivní emoce! Radost je navíc ve většině případů doprovázena **více či méně zřetelným vydechnutím**. Zároveň máme zkušenost, že radost se také projevuje **zvlhčením očí** (lidové přísloví tomu říká „*jiskra v oku*“). Tento stav je ideální pro to, abychom zcela jednoduchou jazykovou úpravou přiměli druhou stranu konstruovat řešení. Stačí z přítomného času, kterým jsme konstruovali představu „ne-problému“, přejít do **času minulého** a **ve stavu kulminace radosti** položit druhé straně některou z následujících otázek: „*A jak jste toho docílil?*“ „*Jak jste to zařídil?*“ „*Co tomuhle, co mi říkáte, předcházelo?*“ ... apod. Protistrana s naprostou lehkostí popisuje kroky řešení. Přitom ještě před pár minutami tvrdila, že vůbec neví, jak na to a co by se dalo v tomto případě dělat! Všimněme si jednoho paradoxu – **v minulém čase se ptáme na něco, co ještě nenastalo!** Tohle lze jen proto, že jsme si předtím dovolili v přítomném čase představit stav, který chceme, aby nastal. To je – dle našeho soudu – nepochybně důkaz toho, že **nevědomí nerozlišuje realitu od představy!** Vše, co dokážeme v přítomném čase popsat, jako by se už stalo, je možné! I proto s nadsázkou tvrdíme, že naše **současná realita je souborem** (našich) **dřívějších představ o ní...**

Zdroj: Autor. Blíže In Spilka, I. (2019). *Jiné než tradiční způsoby identifikace rozvojových potřeb*.

Získáno z <http://ivospilka.cz/id-potreby>.

Kirkpatrick (1997) si pomocí čtyř elementárních otázek postupně definoval čtyři úrovně průběžného vyhodnocování vzdělávání, které postavil do pomyslné pyramidy.

OBRÁZEK 11: PYRAMIDA ČTYŘ ÚROVNÍ HODNOCENÍ PODLE KIRKPATRICKA (1997)



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, 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). Podle Dočekala (2011) 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) a označuje tuto podobu měření za velmi důležitou pro další fáze měření, resp. úrovně modelu.

TABULKA 7: KIRKPATRICKŮV ČTYŘSTUPŇOVÝ MODEL S ROZPRACOVANÝMI ČÁSTMI

Stupeň	Typ podle hodnotícího modelu	Popis a charakteristika	Příklady (nástrojů a metod)	Význam a praktičnost
①	Reakce	Reakce hodnocení je, JAK se žák / student 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 procesu	Typické hodnocení a testy PŘED a PO procesu vzdělávání, mohou být použity také rozhovory a pozorování	Relativní jednoduchost na sestavení – jednoduché porovnávací schopnosti
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. (2007). *Donald L. Kirkpatrick: Měření efektivity využití ve výuce s akcentem k oblasti zájmu edukačních technologií*. Dostupné z http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2008_KirkPatrick-Karadzoz/#lit6. Překresleno autorem.

Výše uvedená Tabulka 7 ukazuje příklady nástrojů a metod, které slouží ke zjištění evaluací jednotlivých fází. V případě první úrovně se jedná o měření spokojenosti a Kirkpatrick (2006) předpokládá, že bez pozitivní reakce bude významně snížena motivace účastníků k učení. Dočekal (2011) 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) – jedinec tím je pole něho možné identifikovat potenciál dopadu na účastníky, což lze velmi dobře využít pro zvýšení motivace účastníků při přebírání vzdělávacích obsahů.⁶¹ Druhou úroveň lze evaluovat testovacími nástroji, zaměřenými na transfer znalostí. 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). Dočekal (2011) uvádí především explorační metody, jako je pozorování, přičemž Bartoňková (2010) doporučuje využít více hodnotitelů, kterými mohou být specialisté na danou problematiku, nadřízení či podřízení. Dočekal (2011) spojuje tyto skupiny v jeden přístup, kterým je 360° zpětná vazba a kterou kvůli tomuto ucelenému pozorování zaměřenému přímo na chování považuje za nejefektivnější. Evaluace výsledků je v mnohém ještě náročnější, protože

⁶¹ Dočekal (2011) uvádí speciální techniku akčního plánu od Vodáka a Kucharčíkové (2007). Jde o princip, při kterém 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).

míří na určování příčinně-důsledkových vztahů na úrovni celé organizace. Přesto je Dočekal (2011) přesvědčen, že vzdělavatel by se měl pokusit o extrakci okolních vlivů.

OBRÁZEK 12: INTERPRETACE KIRKPATRICKOVA MODELU Z POHLEDU RIZIK A PŘÍLEŽITOSTÍ



Zdroj: Autor

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'. Zcela zásadní podmínkou je ovšem mít **kompetenční model**, který kromě vysvětlení významu jednotlivých jádrových kompetencí bude také obsahovat požadované standardy chování, jež mají jednotlivé kompetence naplňovat. Je nepochybné, že Kirkpatrickův model není pouze jednoúčelový – jeho implementaci můžeme pozorovat nejen ve školních institucích, ale používají ho i komerční firmy. Většina organizací – především v USA – je dle našeho soudu ovlivněna potřebou měřit jakýmkoli způsoby vývoj jejich zaměstnanců a zdá se, že plán profesního i osobnostního růstu lidí ve firmách může být plánován a řízen právě tímto modelem.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

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 převážně řešeny kognitivně-behaviorální terapií v mezidobí (Jůn, 2007 a nezávisle na něm Thorová, 2006). Dosud se nikdo kromě nás 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 se ukazuje, že podobnou strategií se dají u neurotypické populace poměrně snadno fixovat nové návyky a přepisovat stará a limitující kognitivní schémata (Kallista, osobní sdělení 10. února 2020).

Pro cíl naší práce si proto klademe tyto zásadní otázky:

① **Jakými způsoby** lze aplikovat **SEL**³⁰ a **ACBA**⁴⁵ do kontinuálních tréninkových programů zaměřených na rozvoj komunikačních a sociálních dovedností? Do jaké míry je možné přihlídnout ke specifikům vysoce funkčních forem AS a využít jejich schopnosti rozumové analýzy (Atwood, 2008) pro sebeřízení emocí a následného chování (jednání) prostřednictvím úpravy spouštěče při současné změně zpevňovače (Jůn, 2007)?

② Může být kontinuální rozvojový program postavený na postupné expozici **vhodnou alternativou** tradičních terapeutických postupů u mladých lidí s AS? Anebo jsou tyto tradiční možnosti stále ještě efektivnější? Pokud platí druhá odpověď, jaké další změny v didaktice takto komplexně postavených tréninkových programů je zapotřebí přijmout, aby se daly zcela seriózně považovat za alternativu terapie problémového chování dosud využívané tradičními terapeuty?

③ Je **360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model** gymnázia **dostatečně vhodnou testovou metodou**, která tím, že využívá porovnání výsledků hodnocení chování "před" a "po", jednoznačným potvrzením efektivity námi vyvinutého tréninkového programu, když se na tvorbě položek podíleli studenti ve spolupráci s pedagogy? Obstojí argument případného pozitivního trendu v hodnocení (1) komunikačních kompetencí a (2) sociálních a personálních kompetencí sledovaných účastníků v čase ze strany spolužáků a učitelů (tedy vzrůstající průměrné skóre v čase) do takové míry, abychom si mohli dovolit tvrdit, že námi designovaným a realizovaným kontinuálním tréninkovým programem skutečně pomáháme studentům s diagnostikovaným AS redukovat sociálně-dyslektický deficit? Jaké jsou **psychometrické vlastnosti** této dotazníkové metody – především z pohledu vnitřní

konzistentnosti, retestové reliability; do jaké míry je spolehlivá při hodnocení více hodnotiteli? A v neposlední řadě – můžeme seriózně hovořit o faktorové a kriteriální validitě?

To vše v situaci, kdy máme od roku 2011 do současné doby už **15 absolventů obou dvou tréninkových řad, 459 nezávislých hodnotitelů** těchto účastníků a **kontrolní skupinu** studentů s AS, která v první vlně do našeho tréninkového programu nebyla zařazena a která do té byla podporována "tradičními" terapeutickými způsoby.

④ Jakými způsoby je možné inspirovat a "pobídnout" další terapeuty a výzkumníky k tomu, aby námi vytvořený design komplexního rozvoje mladých lidí s AS společně s 360° zpětnou vazbou navázanou na kompetenční model školy, která v souladu s třetím stupněm modelu podle Kirkpatricka měří behaviorální změny v čase, a poskytuje tak (1) účastníkům tréninkového programu, (2) trenérům kompetencí a (3) zadavatelům změn průběžnou zpětnou vazbu o efektivitě, vyzkoušeli v praxi a případně ho dále rozvíjeli a modifikovali na základě zkušeností s dalšími klienty? Jak nabídnout dalším učitelům a terapeutům tento unikátní design rozvoje kompetencí jako širší intervenční řešení problémových situací i u neurotypických žáků a studentů?

Těmito dílčími otázkami se dostáváme k hlavní otázce, kterou si v této práci klademe. Pokud je důsledné využívání ACBA⁴⁵ v celostně pojatých rozvojových programech postavených na postupné expozici opravdu tím nejlepším možným terapeutickým řešením pro dospívající s vysoce funkčním AS resp. vysoce funkčními variantami PAS obecně a zároveň je 360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model školy a využívaná v jednotlivých vlnách rozvoje jako zpětnovazební nástroj změn hodnocení kvality chování účastníků programu důležitými klíčovými zájmovými skupinami sledovaných studentů – ① učitele, ② spolužáků, ③ rodičů a případně ④ terapeuta vhodnou testovou metodou sledovaných změn v chování (jednání) sledovaných účastníků (tedy vhodnou metodou pro měření efektivity rozvojového programu, pak by měli účastníci tohoto programu dosahovat lepších výsledků v hodnocení kompetencí než jiní studenti, kterým je poskytována podpora tradičně pojatou kognitivně-behaviorální terapií postavenou na edukaci.

Této hypotéze dává nepřímo za pravdu i Atwood (2008), který tvrdí, že jakkoli dlouhodobý vývoj jedinců s AS není dosud dlouhodobě prozkoumán a sledován, panuje přesto na odborné platformě vzácná shoda. AS 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, jak už jsme opakovaně zmiňovali, většina lidí s AS si podle Atwooda (2008) 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. Atwood (2008) 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 AS 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, a výsledek tedy dosažitelný skrze vytrvalé, důsledné a přitom pozvolné a cílevědomé "zacházení sama se sebou", i když neuvěřitelně energeticky náročné a se spoustou nejrůznějších zkoušek v mezidobí. Tantam (2011) tuto prognózu v pozitivním slova smyslu nazývá "celoživotní výstředností" a je nepochybně hlubokou pravdou, že by lidstvo bylo výrazně ochuzeno, kdyby nemělo čest mít ve svých řadách jedince s AS.

Uvažme tedy možnost, že by pozitivní výsledky v rozvoji sociální a komunikačních kompetencí mohly být důsledkem unikátně pojaté kombinace prožitkového učení, SEL³⁰, ACBA⁴⁵ a déletrvající postupné expozice. Rozhodně netvrdíme, že by tato kombinace mohla být jediným faktorem zlepšování komunikace a sociálního jednání lidí s AS – roli bude nepochybně hrát více faktorů a některé další intervenující (a přitom dosud ještě latentní) proměnné, nicméně předpokládáme, že u některých jedinců s vysoce funkčním AS by tento zmiňovaný faktor mohl sehrát značnou roli.

Této hypotéze by mohlo být vytknuto příliš velké zjednodušení behaviorálního fenotypu AS a značně rozsáhlá symptomatika AS (viz Tabulka 2) (Thorová, 2007). Také Vosmik (2010) varuje před komplexně pojatými řešeními a zastává výhradně individuální terapeutický a edukační přístupy. Je pravda, že co jedinec s AS, to unikát – nejen z pohledu behaviorálních atypičností, ale i reakcí na jednotlivé techniky a přístupy především kognitivně-behaviorální terapie (Jůn, 2007, Thorová & Šporclová, 2012).

Úkolem, který si v praktické části této práce pokládáme, je zjistit, zdali mezi skupinou absolventů námi designovaného komplexně pojatého programu a jedinci, kteří jsou terapeuticky podporováni individuálními přístupy, existují opravdu signifikantní rozdíly

ve výsledcích terapie problémového chování a zvládnání běžných sociálních interakcí a jak tyto rozdílné výsledky reflektuje okolí jedince s AS. A také, do jaké míry se lze spolehnout na Atwoodovu úvahu o tom, že "méně je více, když se to ovšem dělá nepřetržitě". Jsme si vědomi toho, že budeme narážet na značné komplikace v operacionalizaci této hypotézy a že se u nezávislé proměnné budeme muset spokojit jen na dvě dichotomické hodnoty "účastník" / "neúčastník" rozvojového programu – tedy bez toho, že bychom detailněji sledovali účinky jednotlivých implementovaných nástrojů (SEL³⁰, ACBA⁴⁵, NLP aj.), a mohli tak detailněji uvažovat o tom, které z nich jsou nejvýznamnějšími přispěvateli zlepšení jedinců s AS ve sledovaných kompetencích.

5. TYP VÝZKUMU A POUŽITÁ METODA

Při definování postupu měření účinnosti rozvojového programu zaměřeného na zlepšování komunikačních a sociálních dovedností u mladých lidí s AS, jehož designérem a realizátorem je autor této práce, a který se opírá o techniky SEL³⁰ a ACBA⁴⁵ při práci v mezidobí (tedy mezi jednotlivými tréninkovými moduly) jsme si museli položit dvě zásadní otázky.

① Na co – tedy na jaký typ "výsledků" zaměřit naši hlavní pozornost – zda na (1) výsledky v pojetí čtvrtého stupně modelu podle Kirkpatricka, tedy na výstupy z konkrétních standardních testů, které měří závažnost symptomatiky PAS, popř. na výsledky v jiných oblastech – známky na vysvědčení, výsledky v didaktických testech, úspěšnost v přijímacím řízení na vysoké škole,... aj., kde je ovšem značné množství intervenujících proměnných, které bude velmi obtížné separovat, anebo na (2) chování ve smyslu třetího stupně podle Kirkpatricka – tedy na změny v každodenním chování či jednání, tedy v projevech chování, které do určité míry naplňují definované kompetence pro střední školy resp. pro gymnázia a ve kterých jedinci s AS v porovnání s neurotypickou populací výrazně zaostávají (viz Obrázek 12). Nakonec jsme se přiklonili k variantě (2) měření chování, a rozhodli se tak rozšířit výsledky průzkumu z let 2012 a 2013 nejen o rozšíření výzkumného vzorku, ale i také o porovnání výsledků s kontrolní skupinou, o měření shody posuzovatelů (třídního učitele a trenéra sociálních a komunikačních dovedností). A podobně jako dříve se i zaměřit na rozdíly mezi první a druhou tréninkovou řadou, kterou autor sám vyvíjel a postupně zdokonaloval.

② Jak námi zvolenou testovou metodu – tedy 360° zpětnou vazbu navázanou na kompetenční model gymnázií vyhodnotit psychometrickými nástroji a jakou statistickou metodu z obdržených dat pak využít pro přijetí, resp. zamítnutí operacionalizované hypotézy.

5.1. Testová metoda – 360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model gymnázií

K výběru metody sběru dat, kterou je 360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model gymnázia, nás už dříve – v roce 2012, kdy jsme začínali s implementací námi vytvořeného rozvojového programu do praxe a kdy jsme prováděli první průzkum a pilotní studii 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

(protože jednotlivé kazuistiky, byť zpracované kvalitativními nástroji, jako jsou např. narativní analýza či zakotvená teorie v programu ATLAS.ti, by zcela určitě nestačily) a museli bychom bojovat s určitou mírou subjektivity posuzovatelů. Navíc podobný průzkum, se kterým bychom pak následně mohli naše zjištění porovnávat, zatím stále není k dispozici.

360° zpětná vazba 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 (① sebehodnocením, ② třídním učitelem, ③ spolužáky a ④ 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, který spíše slouží jako okamžitá reflexe pro účastníka programu než pro statistické zpracování, o které se budeme pokoušet v další části práce.

Námi zvolená metoda, která velmi šikovně kvantifikuje kvalitativní vstupy, umožňuje splnění požadavků na ① **validitu** – tou jsou změny chování reprezentované třetím stupněm modelu Kirkpatricka, ② **reliabilitu** – ta je do určité míry zajištěna kalibracemi, ovšem reliabilitu budeme hodnotit i psychometrickými nástroji (více dále), ③ **reprezentativnost** – ta je dána relativně vysokou "statistickou přejímkou" hodnotitelů (u každého respondenta kolem desíti, a to ve všech sledovaných vlnách a tedy 459 nezávislými hodnotiteli 15 účastníků rozvojového programu – od roku 2012 až do dnešního dne) a ④ **triangulaci**, kterou splňujeme tím, že třetí stupeň modelu Kirkpatricka je ve spojení s 360° zpětnou vazbu, což je dle našeho soudu striktní zaměření hodnotitele na posouzení změn v chování účastníků v běžné realitě, přičemž porovnáváme tyto změny s původně vytyčenými rozvojovými cíli účastníků) je současnou odbornou veřejností považován za nejlepší metodu měření návratnosti investice do rozvoje lidí (Kubeš, 2008)⁶².

Výsledky 360° zpětné vazby jsou doplněny kazuistikami a sběrem doplňujících kvalitativních vstupů (komentáře ve 360°) a rozhovory se spolužáky, rodiči a třídními

⁶² Kubeš (2008) uvádí, že k tomu, aby 360° zpětná vazba měla přidanou 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,*“ upozorňuje Kubeš (2008, 41).

učiteli příslušných studentů s AS. Tato kombinace nám umožňuje ještě lépe interpretovat výsledky v diskuzi.

5.1.1. Rozpad kompetenčního modelu do projevů chování a tvorba testové baterie

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**⁶³ mimošského gymnázia, který je postaven na **šesti klíčových kompetencích** obsažených v **RVP**⁶⁴ pro gymnázia a následně přenesených do **ŠVP**⁶⁵ gymnázia v Mimoni. Seznam kompetencí a jejich bližší specifikaci uvádíme v příloze K.

Přehled kompetencí a jejich sofistikovaná specifikace se víceméně shoduje 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 RVP⁶⁴ 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. Pro tento účel jsme nakonec využili metodu **Jigsaw**⁶⁶, její principy představujeme v příloze F. Do definice projevů chování jsme už v roce 2011 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 se to pozná?*“ A jako cíl jsme si určili definovat

⁶³ **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 (poznámka autora).

⁶⁴ RVP = **R**ámcový vzdělávací **p**rogram

⁶⁵ ŠVP = **Š**kolní vzdělávací **p**rogram

⁶⁶ Jigsaw = puzzle, blíže viz příloha G

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 obě skupiny měly za úkol najít shodu. Výsledky byly pak mluvčími obou skupin odprezentovány a formou preferenčních bodů jsme nakonec pro každou kompetenci vybrali čtyři až šest typických projevů chování, jež budou tvořit testovou baterii 360° zpětné vazby.

Definice projevů chování ve smyslu "*co by se mělo dít*" byly skupinami zformulovány jako tvrzení Likertova typu ("*jak moc dobře*"). Seznam jednotlivých položek seskupených podle jednotlivých kompetencí uvádíme v příloze. To se ukázalo jako velmi vhodné v elektronickém dotazníku 360° zpětné vazby, ve kterém jsou jednotlivé položky nahodile rozházeny tak, aby hodnotitel jen obtížně tušil, jakou kompetenci příslušná položka sytí, a mohl se tak soustředit na vlastní hodnocení. Původní záměr skupiny byl vytvořit maximálně čtyřstupňovou škálu Likertova typu tak, aby míru dosahování příslušné kompetence stanovil na základě 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. Skupinu studentů a učitelů jsme vedli k tomu, aby při konečném ladění formulací jednotlivých položek pečlivě dbali na to, aby všechna tvrzení splňovala tyto důležité vlastnosti. Aby byla ① **pozorovatelná** – tedy, aby je hodnotitelé mohli skutečně posoudit, ② **jasná a srozumitelná** – tedy, aby odrážela restringovaný jazykový kód a aby byla možná reprodukce na co nejširší okruh hodnotitelů, ③ **jednodimenzionální** – tedy, aby každá položka hodnotila právě jednu charakteristiku, dovednost či aspekt chování, aby ④ obsahovala **omezené množství kvantifikátorů** typu 'dobře', 'často', 'vždy' apod., které pak rozporují používanou stupnici a v neposlední řadě, aby ⑤ splňovala **návaznost na stupnici** a neobsahovala žádné negativní formulace – tak, aby nevznikal dvojí zápor, který by hodnotitele mátl.

5.1.2. Hodnotící škála vytvořené testové baterie

I hodnotící škála je produktem stratifikovaných skupin učitelů a studentů mimoškolního gymnázia – pomocí metody Jigsaw⁶⁶. Pro kvantifikaci kvality bylo zapotřebí definovat hodnotící škálu a pro jednotlivé stupně přesně definovat úroveň dosahování popisovaného chování.⁶⁷

⁶⁷ Z možného výběru typu stupnice jsme zvolili **hodnotící stupnici**, tedy '*jak moc dobře*' je dané chování u hodnoceného rozvinuto, jakkoli **frekvenční stupnice**, tedy '*jak moc často*', by zřejmě byla pro

Jako první krok se skupiny rozhodly definovat extrémy. K tomuto poměrně netradičnímu řešení skupiny sáhly zřejmě i proto, že v té chvíli nebylo ještě zřejmé, kolikastupňová naše škála v konečné fázi vlastně bude. Proto jsme jako zadavatelé Jigsaw⁶⁶ pro řešitelské skupiny stanovili dvě základní hranice – mezi ① normou a výstrahou (kdy žádoucí chování je u probanda někdy pozorovatelné a někdy ovšem ne) a ② výstrahou a signifikantním problémem (kdy je chování probanda značně problematické, a je tedy zapotřebí začít pracovat na změně).

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 zapotřebí odlišit tři kvalitativně odlišné projevy chování. Na základě tohoto zjištění pak řešitelské skupiny doplnily zbylé tři projevy chování do sousedních dvou hladin, a tím vznikla bližší definice bodových rozestupů. Tento způsob nám velmi pomohl v přesném popisu jednotlivých stupňů, což mělo zásadní smysl při pozdějším představování dotazníku všem respondentům a hodnotitelům a také při následné kalibraci všech hodnotitelů.

Kvalitu takto vytvořené škály i celkové testové baterie jsme se nakonec rozhodli prověřit psychometrickými nástroji (viz podkapitola 5.3).

5.2. Pilotní studie

Už v roce 2012 jsme realizovali pilotní studii na omezeném vzorku čtyř studentů ve věku 16 – 19 let (M: 16,33 / Mdn: 16 / SD: 1,37) s diagnostikovaným AS, kteří absolvovali první řadu našeho rozvojového programu. Jednalo se o studenty gymnázia v Mímoni, kteří tehdy dobrovolně a se souhlasem rodičů absolvovali komplexní tréninkový program v trvání jednoho školního roku (25 týdnů).

hodnotitele i respondenty snadnější. Cílem měření efektivity tréninkové metodologie byla kvantifikace **kvalitativních změn každodenních projevů chování** (poznámka autora).

TABULKA 8: CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU PILOTNÍ STUDIE Z ROKU 2012

Student	Věk ⁶⁸	Funkčnost AS	Typologie	Silná stránka
Karel	16	vysoce funkční	aktivní – zvláštní	verbální myšlení a uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „... U Karla by nikdo dopředu neřekl, 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 návštěvnická a dopravně zabezpečovací zařízení na železnici. Společně jezdí fotit mechanická návštěvnická 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 návěští 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 mentorovat. Je fixován spíše na starší spolužáky a dospělé, spolužáků ze třídy se vypytlává 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
<p>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 nejružnějších piktogramů a zkratk detaily jednotlivých dnů. Jakékoli změny mu vadí, protože v něm musí škrtat, 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 ho 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.“ (blíže viz Graf 7)</p>				

⁶⁸ Jedná se o věk, ve kterém proband začal navštěvovat náš rozvojový program – tedy o věk na začátku první vlny (poznámka autora).

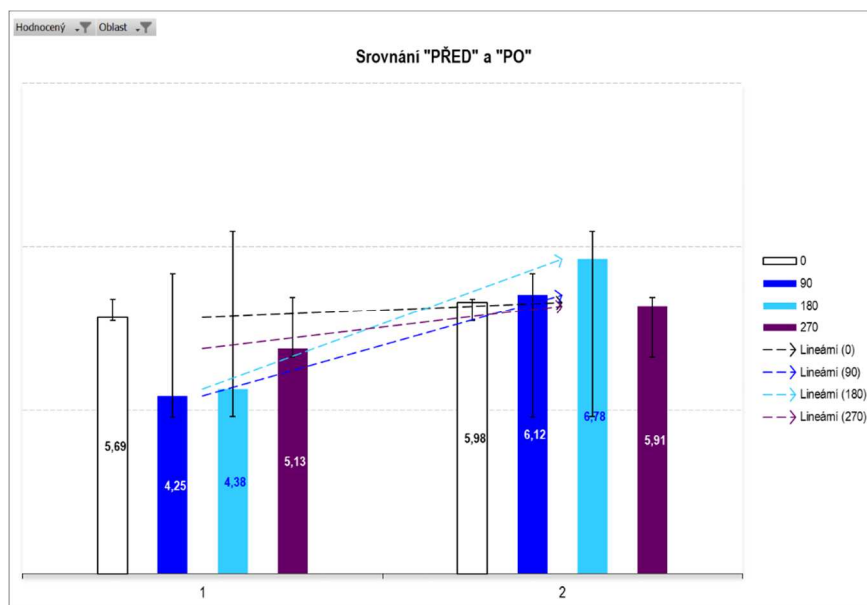
Výňatek z kazuistiky: „... Petr komunikuje velmi mechanicky, často poučuje – nejen spolužáky, ale často i učitele. Výrazně si nerozumí s učitelkou fyziky, kterou obviňuje z toho, že problematiku zná jen povrchně. Vysloveně jej baví, když ji přistihne při nějaké chybě. Vůbec nerozumí dvojsmyslům a velmi 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 nepříjemný i na jakoukoli, byť dobře míněnou radu. Když udělá chybu, zasekne se a odmítá pokračovat. V praktických dovednostech dost selhává. Při nervozitě hladí okraje sešitu nebo konec kravaty. Nesnáší, když musí mít delší dobu ruce ve vodě. Na výtvarné výchově proto rezolutně odmítl práci s hlínou. Nové věci rád očichává. V tělocviku je velmi neobratný, ale několikrát tělocvikáře příjemně překvapil – umí např. podání smečem v odbíjení, ale zpracovat příhrávku 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 dvojitakem (to poté, co si na podlahu křídou namaloval trajektorii, po které poběží). Také se přihlásil do tanečních a doma s maminkou trénuje kroky...“

Zdroj: Autor. Publikováno 2013.

Soustředili jsme se ovšem pouze na sledování rozdílů v hodnocení jednotlivých kompetencí u jednotlivých složek 360° zpětné vazby a výsledky jsme prezentovali jen jako trendové grafy mezi hodnocením na začátku tréninkového programu a po jeho skončení s odstupem asi šesti týdnů, přičemž vzestupná křivka signovala zlepšení a konstantní vývoj ukazoval na stagnaci (tedy na relativní neúčinnost programu na změnu hodnocení kompetencí) a sestupný trend pak naznačoval zhoršení. Cílem bylo vyzkoušet 360° zpětnou vazbu jako nástroj měření efektivity tréninkového programu – samozřejmě za předpokladu, že pracujeme s třetím stupněm modelu podle Kirkpatricka (1997), tj. měříme hodnocení chování v každodenní realitě a toto chování a projevy chování jsou nějakým způsobem navázány na kompetenční model gymnázia.

Výsledky jsme tehdy nepodrobili statistickému testování a ani jsme se příliš nestarali o to, do jaké míry můžeme 360° zpětnou vazbu považovat za vnitřně konzistentní. Tehdy jsme u zmiňovaných studentů s AS obdrželi hodnocení od 84 nezávislých hodnotitelů a z nich konstatovali zlepšení v obou sledovaných kompetencích. Na tomto místě ukážeme grafický pohled na hodnocení obou sledovaných kompetencí (vážený průměr hodnocení všech čtyř účastníků).

GRAF 1: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO JEHO SKONČENÍ – POHLED NA VŠECHNY ČTYŘI ÚČASTNÍKY A NA DVĚ SLEDOVANÉ KOMPETENCE – SOCIÁLNÍ A KOMUNIKAČNÍ



Zdroj: Autor. Publikováno 2013.

Legenda:

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

Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

Průměrné hodnocení tehdy setrvalo v intervalu 4–7, což odpovídá naší "žluté" oblasti – tj. potřebě zlepšování. Pouze dva studenti (Karel a Petr – viz Tabulka 8) se tehdy dostali nad pomyslnou hranici 7 (která odpovídá normě, tedy naší "zelené" oblasti), ovšem jen v hodnocení jejich spolužáků, ve kterém jsme však zaznamenali poměrně výrazný rozptyl (viz chybová úsečka). Stejnou logikou jsme analyzovali změny v hodnoceních u jednotlivců a v jednotlivých kompetencích. Registrovali jsme zajímavou skutečnost u některých studentů – zatímco hodnocení sledovaných kompetencí spolužáky, třídním učitelem a rodiči se zlepšovalo, sebehodnocení na konci programu bylo horší, než tomu bylo na jeho začátku.⁶⁹

⁶⁹ Například se tak stalo u Petra (viz Tabulka 8), který touží po dokonalosti a tréninky komunikačních dovedností mu více ukazují nový skrytý potenciál, který prý předtím neviděl. On sám tento jev charakterizoval takovým vysvětlením, 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.

5.3. Hodnocení stupnice

V následujícím článku se zaměříme na psychometrické vlastnosti naší testové metody, kterou je 360° zpětná vazba navázaná na kompetenční model gymnázií. Činíme tak především pro to, že stupnice byla vytvářena zcela netradičním postupem (viz podkapitoly 5.1.1, 5.1.2 a příloha G).

Hodnocení stupnice chceme prezentovat ještě před tím, než se pustíme do operacionalizace výzkumného problému, který byl představen v kapitole 4, a do stanovení základní hypotézy, kterou budeme testovat. Očekáváme alespoň dobré vlastnosti stupnice – k tomu, aby dávalo smysl se pouštět do statistického testování. Výsledky hodnocení zcela jistě využijeme k revizi naší testové metody a k případné úpravě položek.

V následujících odstavcích se zaměříme se na reliabilitu vnitřní konzistence testů, prozkoumáme spolehlivost při hodnocení více hodnotiteli, změříme retestovou reliabilitu a pomocí faktorové validity ověříme, zda vytvořené položky sytí ty správné kompetence a které z položek by se mohly jevit jako problematické.

5.3.1. Reliabilita vnitřní konzistence testů

Pro vyjádření vnitřní shody testů jsme vypočetli **Crombachovu alfa**.

Získaná hodnota **0,978** (při N: 459 / M: 5,86 / SD: 1,216) svědčí o vysokém stupni vnitřní konzistence. Toto číslo určuje, do jaké míry je stupnice brána jako celek a do jaké míry vyjadřuje jednotný fenomén než spíše množství nesouvisejících prvků chování. Je výrazem oprávněnosti spojit 63 individuálních hodnot škály v jeden konečný skóre. Bližší pohled na vnitřní shodu testů naznačuje Tabulka 9.

Proto bude možné na základě velikosti tohoto skóre provést klasifikaci.

TABULKA 9: UKAZATELÉ RELIABILITY CELKOVÉ ŠKÁLY

Položka	Položka versus celková korelace	Alfa po odstranění
#1	0,730	0,978
#2	0,643	0,978
#3*	0,900	0,977
#4	0,664	0,978
#5	0,547	0,978
#6*	0,776	0,977
#7*	0,758	0,977
#8*	0,726	0,978
#9*	0,767	0,977
#10*	0,729	0,977
#11	0,562	0,978
#12	0,589	0,978
#13*	0,720	0,978
#14	0,574	0,978
#15*	0,599	0,978
#16	0,550	0,978
#17	0,481	0,978
#18*	0,650	0,978
#19*	0,600	0,978
#20*	0,819	0,977
#21*	0,556	0,978
#22*	0,610	0,978
#23*	0,749	0,977
#24*	0,494	0,978
#25*	0,729	0,978
#26*	0,733	0,977
#27	0,490	0,978
#28	0,610	0,978
#29	0,581	0,978
#30*	0,618	0,978
#31	0,357	0,978
#32*	0,767	0,977
#33	0,436	0,978
#34*	0,683	0,978
#35	0,540	0,978
#36*	0,627	0,978
#37*	0,698	0,978
#38	0,629	0,978
#39*	0,585	0,978
#40*	0,737	0,978
#41*	0,711	0,978
#42*	0,758	0,977
#43	0,659	0,978
#44	0,645	0,978
#45*	0,853	0,977
#46	0,585	0,978
#47	0,717	0,978
#48	0,634	0,978
#49	0,557	0,978
#50	0,567	0,978
#51	0,635	0,978
#52*	0,701	0,978
#53	0,540	0,978
#54*	0,723	0,978
#55*	0,719	0,978
#56*	0,677	0,978
#57*	0,613	0,978
#58*	0,643	0,978
#59*	0,729	0,977
#60	0,536	0,978
#61	0,519	0,978
#62*	0,676	0,978
#63	0,523	0,978

Zdroj: Autor

Poznámka k výsledkům:

Položky označené * sytí naše sledované kompetence – sociální a komunikační. Z přehledu vyplývá, že žádná položka není vyloženě problematická a že není nutné uvažovat o jejím odstranění. Nejméně korelují s celkovou korelací některé nehvězdičkové položky – naši pozornost jistě zasluží položka #31, ta nejméně koreluje s celkem, ovšem jejím odstraněním bychom hodnotu alfa nenavýšili.

5.3.2. Spolehlivost při hodnocení více hodnotiteli

Aby se stanovila spolehlivost při použití různými učiteli, vyškolili jsme dva specialisty, kteří provedli testování všech patnácti účastníků rozvojového programu po jeho skončení v poslední vlně, a to pro všechny body škály. Výsledky jsme přenesli do čtyřpolní tabulky

(viz Tabulka 10) a pomocí **Cohenovy κ** jsme určili průměrnou spolehlivost. Pro výpočet jsme použili vzorec $\kappa = \frac{p_0 - p_e}{1 - p_e}$, přičemž p_e označuje míru náhody shod obou posuzovatelů a p_0 relativní shodu.

Cohenovu κ tak lze vnímat jako míru reliability v hodnocení.

TABULKA 10: COHENOVA κ PRO DVA NEZÁVISLÉ HODNOTITELE

	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
U 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,000
U 2	0	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	0,017
U 3	0	2	23	3	1	0	0	0	0	0	0	29	0,033
U 4	0	0	3	59	8	0	0	0	0	0	0	70	0,079
U 5	0	0	0	20	114	7	1	1	0	0	0	143	0,162
U 6	0	0	0	0	10	119	18	1	0	0	0	148	0,168
U 7	0	0	0	0	1	8	173	17	1	0	0	200	0,227
U 8	0	0	0	0	0	1	17	107	2	2	0	129	0,146
U 9	0	0	0	0	2	1	0	8	95	11	0	117	0,133
U 10	0	0	0	0	0	0	0	4	11	16	0	31	0,035
	0	17	26	82	136	136	209	138	109	29		882	
	0,000	0,019	0,029	0,093	0,154	0,154	0,237	0,156	0,124	0,033			
	p_e =	0,154											
	p_0 =	0,817											
	kappa =	0,784											

Zdroj: Autor

Získaná hodnota **0,784** (při $N = 15 * 63 = 945$) vypovídá o velmi slušné shodě mezi testujícími.

5.3.3. Retestová reliabilita

Abychom mohli garantovat spolehlivost naší testové metody při opakovaném testování, provedli jsme u kontrolní skupiny 10 studentů s AS a dalších 32 neurotypických studentů, kteří nebyli součástí našeho rozvojového programu, opakování 360° zpětné vazby po třech měsících. Porovnávali jsme celkový hrubý skóre v sebehodnocení a hodnocení učitelem (viz Tabulka 11). Výsledná korelace udává reliabilitu naší škály v čase.

Získaná hodnota korelace **0,998** ($p < 0,01$, $N: 84$) naznačuje, že se výsledky HS příliš neliší v čase.

TABULKA 11: RETESTOVÁ RELIABILITA 360° ZPĚTNÉ VAZBY

	Proband	HS₁	HS₂
0	Benjamin*	446	450
0	Denis*	365	361
0	Dominik*	361	357
0	František*	432	432
0	Honza*	420	415
0	Jakub*	350	349
0	Josef*	453	453
0	Martin*	338	341
0	neurotyp1	478	482
0	neurotyp10	371	367
0	neurotyp11	541	535
0	neurotyp12	535	534
0	neurotyp13	529	523
0	neurotyp14	560	559
0	neurotyp15	371	371
0	neurotyp16	504	504
0	neurotyp17	447	448
0	neurotyp18	409	409
0	neurotyp19	441	440
0	neurotyp2	434	433
0	neurotyp20	390	391
0	neurotyp21	371	375
0	neurotyp22	497	498
0	neurotyp23	510	510
0	neurotyp24	453	454
0	neurotyp25	447	448
0	neurotyp26	459	460
0	neurotyp27	456	457
0	neurotyp28	447	446
0	neurotyp29	444	435
0	neurotyp3	541	543
0	neurotyp30	454	459
0	neurotyp31	455	456
0	neurotyp32	472	462
0	neurotyp4	365	369
0	neurotyp5	510	510
0	neurotyp6	428	429
0	neurotyp7	472	462
0	neurotyp8	497	498
0	neurotyp9	504	506
0	Pavel*	393	385
0	Tadeáš*	452	442
90	Benjamin*	253	247
90	Denis*	245	245
90	Dominik*	275	269
90	František*	407	407
90	Honza*	254	254
90	Jakub*	252	252
90	Josef*	257	256
90	Martin*	421	422
90	neurotyp1	478	468
90	neurotyp10	330	330
90	neurotyp11	535	535
90	neurotyp12	561	562
90	neurotyp13	534	535
90	neurotyp14	616	615
90	neurotyp15	330	323
90	neurotyp16	498	502
90	neurotyp17	438	429
90	neurotyp18	396	403
90	neurotyp19	441	441
90	neurotyp2	520	520
90	neurotyp20	393	394
90	neurotyp21	367	368
90	neurotyp22	487	491
90	neurotyp23	499	500
90	neurotyp24	498	498
90	neurotyp25	424	425
90	neurotyp26	449	444
90	neurotyp27	451	455
90	neurotyp28	433	428
90	neurotyp29	395	391
90	neurotyp3	535	534
90	neurotyp30	449	448
90	neurotyp31	400	400
90	neurotyp32	429	428
90	neurotyp4	357	358
90	neurotyp5	408	407
90	neurotyp6	350	351
90	neurotyp7	339	339
90	neurotyp8	397	400
90	neurotyp9	408	410
90	Pavel*	404	405
90	Tadeáš*	279	280

Zdroj: Autor

5.3.4. Faktorová validita

V rámci ověření faktorové validity metody jsme provedli EFA s rotací Varimax a Kaiserovou normalizací na všech 63 položkách – výsledky prezentujeme viz Tabulka 12.

Rozložení faktorových nábojů v zásadě odpovídá našemu šestidimenziálnímu modelu, všechny položky disponují velmi slušnou komunalitou, přičemž určité výhrady můžeme mít k položkám 8 a 22, které jsou z velké části syceny oběma našimi sledovanými faktory – ① komunikační k. i ② sociální a personální k.

TABULKA 12: FAKTOROVÉ NÁBOJE EFA NA 63POLOŽKOVÉ 360° ZPĚTNÉ VAZBĚ

Položka	Komunikační k.	K. k podnikavosti	Sociální a personální k.	Občanská k.	K. k řešení problémů	K. k učení	Komunalita
#1	0,327	0,481	0,308	0,239	-0,158	0,081	0,753
#2	0,112	0,707	0,225	0,231	-0,019	0,147	0,797
#3*	0,635	0,378	0,269	0,293	-0,241	0,210	0,847
#4	0,331	0,586	-0,183	0,346	-0,124	0,276	0,807
#5	0,030	0,325	0,154	0,256	0,073	0,677	0,740
#6*	0,452	0,393	0,274	0,329	-0,408	0,178	0,805
#7*	0,625	0,246	0,131	0,221	-0,392	0,178	0,809
#8*	0,475	0,138	0,539	0,314	0,119	0,032	0,772
#9*	0,567	0,131	0,384	0,553	0,005	-0,028	0,816
#10*	0,520	0,022	0,363	0,503	0,014	0,170	0,794
#11	0,221	0,744	-0,179	0,023	-0,043	0,298	0,785
#12	0,308	0,588	-0,045	-0,017	-0,146	0,340	0,718
#13*	0,698	0,450	-0,013	0,036	-0,252	0,048	0,803
#14	0,076	0,679	0,098	-0,056	-0,046	0,563	0,823
#15*	0,154	0,553	0,058	0,567	-0,225	0,105	0,785
#16	0,180	0,499	0,184	0,025	0,504	0,369	0,745
#17	-0,041	0,777	0,050	0,222	0,023	0,175	0,797
#18*	0,403	0,000	0,673	0,174	0,141	0,209	0,794
#19*	0,323	0,022	0,740	0,109	0,048	0,195	0,784
#20*	0,730	0,307	0,193	0,218	0,067	0,083	0,801
#21*	0,613	0,299	0,337	-0,027	0,276	-0,321	0,781
#22*	0,632	-0,089	0,514	-0,053	-0,292	0,094	0,802
#23*	0,417	0,294	0,339	0,489	-0,320	0,061	0,784
#24*	0,232	0,072	0,799	0,017	-0,172	0,038	0,753
#25*	0,793	0,211	-0,029	0,110	-0,127	0,153	0,772
#26*	0,612	-0,081	0,196	0,411	-0,143	0,409	0,822
#27	-0,015	0,409	0,214	0,047	-0,098	0,643	0,742
#28	0,283	0,104	-0,040	0,618	0,056	0,522	0,784
#29	0,153	0,209	0,342	0,070	0,075	0,644	0,692
#30*	0,523	0,561	0,013	0,209	0,025	-0,246	0,774
#31	0,031	0,842	-0,105	-0,049	0,122	0,032	0,803
#32*	0,676	0,379	0,003	0,231	0,089	0,137	0,774
#33	0,324	0,673	-0,417	0,038	0,140	0,158	0,799
#34*	0,606	0,508	0,074	0,005	-0,381	0,002	0,809
#35	0,227	-0,045	0,459	0,355	0,207	0,313	0,731
#36*	0,281	0,016	0,658	0,194	0,017	0,337	0,786
#37*	0,814	0,088	0,175	0,106	0,172	0,008	0,803
#38	-0,029	0,532	0,406	0,412	0,025	0,245	0,787
#39*	0,845	-0,025	-0,010	0,046	0,064	-0,023	0,792
#40*	0,603	-0,063	0,452	0,242	-0,287	0,254	0,816
#41*	0,381	0,330	0,371	0,300	0,022	0,095	0,675
#42*	0,813	0,046	0,248	0,140	-0,023	0,074	0,819
#43	0,099	0,696	0,172	0,230	0,111	0,309	0,780
#44	0,550	0,242	0,160	0,058	0,082	0,064	0,723
#45*	0,695	0,317	0,238	0,222	0,113	0,213	0,795
#46	0,021	0,402	0,271	0,321	0,068	0,500	0,757
#47	0,265	0,270	0,132	0,606	0,177	0,411	0,787
#48	0,603	0,091	0,195	-0,003	0,078	0,200	0,714
#49	0,018	0,712	0,249	0,030	-0,143	0,187	0,772
#50	0,467	0,280	0,111	0,030	0,152	0,121	0,656
#51	0,201	0,712	0,231	-0,122	-0,021	0,269	0,771
#52*	0,825	-0,057	0,128	0,292	-0,062	0,063	0,823
#53	0,039	0,351	0,232	0,048	-0,120	0,727	0,772
#54*	0,795	-0,056	0,097	0,365	0,050	0,137	0,825
#55*	0,526	-0,023	0,314	0,533	-0,301	0,192	0,813
#56*	0,734	0,142	0,156	0,210	-0,278	-0,062	0,773
#57*	0,806	0,029	0,144	0,127	0,147	-0,114	0,794
#58*	0,766	0,092	0,201	-0,069	-0,072	0,052	0,719
#59*	0,632	0,371	0,333	-0,114	0,185	0,143	0,781
#60	-0,017	0,363	0,543	0,226	0,098	0,352	0,677
#61	0,054	0,375	0,003	0,221	0,054	0,715	0,778
#62*	0,373	0,186	0,249	0,596	-0,021	0,139	0,758
#63	0,494	-0,029	0,404	0,051	0,480	0,115	0,729

Zdroj: Autor

Poznámka:

Faktorové náboje s hodnotou nad 0,50 jsou zvýrazněny tučným písmem, naopak faktorové náboje s hodnotou pod 0,30 jsou označeny šedě. V původní barvě zobrazujeme faktorové náboje položek, které sytí dva faktory. Červeně pak označujeme faktorové náboje položek, které sytí naprosto jiné náboje, než měli tvůrci 360° zpětné vazby v záměru.

5.3.5. Kriteriaální validita

Kriteriaální validita byla stanovena srovnáním přiřazeného průměrného skóru do hladin ① signifikantní problém (M: 3,999–1), ② výstraha (M: 6,999–4) a ③ norma (M: 10–7) s expertním hodnocením všech vyučujících, kteří daného studenta učí. Tento typ validity jsme prováděli u všech 15 studentů s AS, kteří pak následně absolvovali náš tréninkový program, a to před jeho zahájením. Pro výpočet validity jsme se tentokrát rozhodli zkoumat shodu hodnotitelů. Vytvořili jsme si kontingenční tabulku s počtem expertních hodnotitelů, kteří preferují jednotlivé hladiny a z této tabulky pak určili **Gweetův koeficient AC**, který oproti jinak preferované Fleissově κ drasticky nepodhodnocuje v případě, že by některá z hladin byla dominantní (Dostál, 2018).

Získaná hodnota Gweetova koeficientu AC **0,600** (počet hodnotitelů 14, 15 studentů a 6 kompetencí, tedy N: 90) ukazuje na ještě dostatečnou kriteriaální validitu. Bližší detaily jsou k dispozici viz Tabulka 14.

Pro zajímavost: Pokud bychom porovnávali hodnocení třídních učitelů z 360° zpětné vazby resp. jejich převod na hladiny s nejčastěji stanovenou hladinou pro daného studenta s AS a příslušnou kompetenci, pak bychom se dostali k velmi příznivé hodnotě **Cohenovy κ 0,928**, jak naznačuje Tabulka 13.

TABULKA 13: KRITERIÁLNÍ VALIDITA 360° ZPĚTNÉ VAZBY VYJÁDŘENÁ SHODOU HODNOCENÍ TŘÍDNÍHO UČITELE A NEJČASTĚJI VYSKYTUJÍCÍ SE HLADINOU U DALŠÍCH 14 UČITELŮ

		mimo 360				
		1	2	3		
360	1	23	1	0	24	0,267
	2	0	44	1	45	0,500
	3	0	2	19	21	0,233
		23	47	20	90	
		0,256	0,522	0,222		
		p_e =	0,381			
		p_0 =	0,956			
		kappa =	0,928			

Zdroj: Autor

TABULKA 14: GWEETŮV KOEFICIENT AC SHODY 14 DALŠÍCH UČITELŮ S HODNOCENÍM TRÍDNÍHO UČITELE PRO STANOVENÍ KRITERIÁLNÍ VALIDITY

Objekt hodnocení	Hladina	Hladina			# hodnotitelů	Počet shod			celkem	max shod	% shod			
		1	2	3		1	2	3						
Benjamin*	K. k podnikání	0	12	4	16	0,000	0,750	0,250	0	66	6	72	120	0,600
Benjamin*	K. k řešení p	1	14	1	16	0,063	0,875	0,063	0	91	0	91	120	0,758
Benjamin*	K. k učení	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Benjamin*	Komunikační	2	14	0	16	0,125	0,875	0,000	1	91	0	92	120	0,767
Benjamin*	Občanská k.	10	5	1	16	0,625	0,313	0,063	45	10	0	55	120	0,458
Benjamin*	Sociální a pe	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
Denis*	K. k podnikání	14	2	0	16	0,875	0,125	0,000	91	1	0	92	120	0,767
Denis*	K. k řešení p	0	13	3	16	0,000	0,813	0,188	0	78	3	81	120	0,675
Denis*	K. k učení	12	4	0	16	0,750	0,250	0,000	66	6	0	72	120	0,600
Denis*	Komunikační	2	14	0	16	0,125	0,875	0,000	1	91	0	92	120	0,767
Denis*	Občanská k.	2	14	0	16	0,125	0,875	0,000	1	91	0	92	120	0,767
Denis*	Sociální a pe	16	0	0	16	1,000	0,000	0,000	120	0	0	120	120	1,000
Domínik*	K. k podnikání	2	13	1	16	0,125	0,813	0,063	1	78	0	79	120	0,658
Domínik*	K. k řešení p	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Domínik*	K. k učení	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Domínik*	Komunikační	3	13	0	16	0,188	0,813	0,000	3	78	0	81	120	0,675
Domínik*	Občanská k.	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Domínik*	Sociální a pe	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
František*	K. k podnikání	0	1	15	16	0,000	0,063	0,938	0	0	105	105	120	0,875
František*	K. k řešení p	0	0	16	16	0,000	0,000	1,000	0	0	120	120	120	1,000
František*	K. k učení	0	0	16	16	0,000	0,000	1,000	0	0	120	120	120	1,000
František*	Komunikační	0	5	11	16	0,000	0,313	0,688	0	10	55	65	120	0,542
František*	Občanská k.	0	1	15	16	0,000	0,063	0,938	0	0	105	105	120	0,875
František*	Sociální a pe	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Honza*	K. k podnikání	13	3	0	16	0,813	0,188	0,000	78	3	0	81	120	0,675
Honza*	K. k řešení p	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Honza*	K. k učení	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Honza*	Komunikační	14	2	0	16	0,875	0,125	0,000	91	1	0	92	120	0,767
Honza*	Občanská k.	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Honza*	Sociální a pe	14	2	0	16	0,875	0,125	0,000	91	1	0	92	120	0,767
Jakub*	K. k podnikání	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
Jakub*	K. k řešení p	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Jakub*	K. k učení	11	5	0	16	0,688	0,313	0,000	55	10	0	65	120	0,542
Jakub*	Komunikační	4	12	0	16	0,250	0,750	0,000	6	66	0	72	120	0,600
Jakub*	Občanská k.	13	3	0	16	0,813	0,188	0,000	78	3	0	81	120	0,675
Jakub*	Sociální a pe	16	0	0	16	1,000	0,000	0,000	120	0	0	120	120	1,000
Josef*	K. k podnikání	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Josef*	K. k řešení p	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Josef*	K. k učení	0	0	16	16	0,000	0,000	1,000	0	0	120	120	120	1,000
Josef*	Komunikační	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
Josef*	Občanská k.	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Josef*	Sociální a pe	14	2	0	16	0,875	0,125	0,000	91	1	0	92	120	0,767
Karel	K. k podnikání	0	3	13	16	0,000	0,188	0,813	0	3	78	81	120	0,675
Karel	K. k řešení p	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Karel	K. k učení	0	1	15	16	0,000	0,063	0,938	0	0	105	105	120	0,875
Karel	Komunikační	0	3	13	16	0,000	0,188	0,813	0	3	78	81	120	0,675
Karel	Občanská k.	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Karel	Sociální a pe	1	15	0	16	0,063	0,938	0,000	0	105	0	105	120	0,875
Lukáš	K. k podnikání	14	2	0	16	0,875	0,125	0,000	91	1	0	92	120	0,767
Lukáš	K. k řešení p	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Lukáš	K. k učení	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Lukáš	Komunikační	1	15	0	16	0,063	0,938	0,000	0	105	0	105	120	0,875
Lukáš	Občanská k.	13	3	0	16	0,813	0,188	0,000	78	3	0	81	120	0,675
Lukáš	Sociální a pe	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
Martin*	K. k podnikání	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Martin*	K. k řešení p	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Martin*	K. k učení	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Martin*	Komunikační	0	13	3	16	0,000	0,813	0,188	0	78	3	81	120	0,675
Martin*	Občanská k.	0	12	4	16	0,000	0,750	0,250	0	66	6	72	120	0,600
Martin*	Sociální a pe	0	9	7	16	0,000	0,563	0,438	0	36	21	57	120	0,475
Matěj	K. k podnikání	10	6	0	16	0,625	0,375	0,000	45	15	0	60	120	0,500
Matěj	K. k řešení p	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Matěj	K. k učení	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Matěj	Komunikační	13	3	0	16	0,813	0,188	0,000	78	3	0	81	120	0,675
Matěj	Občanská k.	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Matěj	Sociální a pe	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
Pavel*	K. k podnikání	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Pavel*	K. k řešení p	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Pavel*	K. k učení	0	3	13	16	0,000	0,188	0,813	0	3	78	81	120	0,675
Pavel*	Komunikační	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Pavel*	Občanská k.	0	1	15	16	0,000	0,063	0,938	0	0	105	105	120	0,875
Pavel*	Sociální a pe	1	15	0	16	0,063	0,938	0,000	0	105	0	105	120	0,875
Petr	K. k podnikání	0	6	10	16	0,000	0,375	0,625	0	15	45	60	120	0,500
Petr	K. k řešení p	0	2	14	16	0,000	0,125	0,875	0	1	91	92	120	0,767
Petr	K. k učení	0	0	16	16	0,000	0,000	1,000	0	0	120	120	120	1,000
Petr	Komunikační	1	15	0	16	0,063	0,938	0,000	0	105	0	105	120	0,875
Petr	Občanská k.	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Petr	Sociální a pe	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Tadeáš*	K. k podnikání	1	15	0	16	0,063	0,938	0,000	0	105	0	105	120	0,875
Tadeáš*	K. k řešení p	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Tadeáš*	K. k učení	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Tadeáš*	Komunikační	1	15	0	16	0,063	0,938	0,000	0	105	0	105	120	0,875
Tadeáš*	Občanská k.	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Tadeáš*	Sociální a pe	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875
Vášek	K. k podnikání	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Vášek	K. k řešení p	0	15	1	16	0,000	0,938	0,063	0	105	0	105	120	0,875
Vášek	K. k učení	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Vášek	Komunikační	0	16	0	16	0,000	1,000	0,000	0	120	0	120	120	1,000
Vášek	Občanská k.	0	14	2	16	0,000	0,875	0,125	0	91	1	92	120	0,767
Vášek	Sociální a pe	15	1	0	16	0,938	0,063	0,000	105	0	0	105	120	0,875

0,235 0,533 0,231
 p_e = 0,393
 p_0 = 0,807
 Fleissova kappa = 0,682
 p_e = 0,518
 p_0 = 0,807
 GwetAC1 = 0,600

5.4. Formulace hypotéz ke statistickému testování

V rámci naší práce se soustředíme především na efektivitu námi designovaného programu ve smyslu zlepšení dvou klíčových kompetencí, ve kterých jedinci s AS významně selhávají, a těmi jsou ① sociální a personální kompetence (dále jen "sociální kompetence") a ② komunikační kompetence. Cílem měření pomocí 360° zpětné vazby je prokázat, že u studentů s AS, kteří absolvovali námi vytvořený rozvojový program, došlo oproti studentům s AS z kontrolní skupiny, která do tohoto programu vstoupila až ve druhé vlně a která byla v handicapech sociální dyslexie podporována tradičními terapeutickými způsoby, k výraznému zlepšení hodnocení těchto – pro AS značně problematických – kompetencí.

Pro stanovení hypotézy vychází z dobré aktuální znalosti problematiky, abychom mohli odhadnout, jaký předpoklad z kvantitativního hlediska budeme ověřovat. Bude zapotřebí v této souvislosti stanovit minimální přijatelnou velikost účinku našeho rozvojového programu (tzv. "**effect-size**", dále jen "ES")⁷⁰. Dále stanovit přijatelnou hladinu statistické významnosti (tzv. "**power**", dále jen "Pow")⁷¹ – a to vzhledem ke dvěma základním typům statistických chyb (α a β) a zároveň na základě toho určit, jak velký výzkumný vzorek, resp. kolik hodnotitelů potřebujeme, abychom daný předpoklad prokázali. V našem případě – na základě porovnání první tréninkové skupiny se skupinou kontrolní – se dostáváme k hodnotě ES: 1,30.

Proto jsme se rozhodli stanovit dvě základní hypotézy, které budeme statisticky ověřovat. K ní přidáváme dílčí hypotézu, která vychází z našeho předpokladu, že projevy chování, které sytí komunikační kompetence se podaří zlepšit dříve než ty, které sytí sociální kompetence.⁵²

⁷⁰ ES je totiž základním vstupním parametrem pro výpočet tzv. "power" (síly testu). Obecně platí, že čím větší je ES – tedy rozdíl ve sledované proměnné mezi studovanými skupinami, tím menší vzorek budeme potřebovat. Platí, že i malá změna v ES může mít vliv na velikost potřebného vzorku. ES je standardizovaným parametrem, který dílčím způsobem kompenzuje použití různých nástrojů v různých výzkumech (Ptáček, 2010). $ES = \frac{X_T - X_C}{SD_C}$, kde X_T je průměr základní skupiny, X_C je průměr kontrolní skupiny a SD_C je standardní odchylka kontrolní skupiny. Ptáček (2010) uvádí příklady, kdy rozhodnutí o minimální hodnotě ES je primárně klinické a nikoli statistické – pak doporučuje vybrat hodnotu podle Cohenovy tříhladinové stupnice.

⁷¹ Pow je pravděpodobnost, že daný statistický test správně identifikuje rozdíl, efekt nebo vztah ve sledovaném vzorku, pokud tedy existuje. Dostál (2017) uvádí matematické vyjádření $Pow = 1 - \beta$ a upozorňuje na fakt, že Pow je primárně funkcí tří faktorů: ① ES, ② hladiny významnosti α a ③ velikosti vzorku N a také s ④ typem statistického testu

- H₁** Ve výsledcích 360° zpětné vazby bude u lidí s AS, kteří absolvovali obě řady námi vytvořeného komplexního rozvojového programu⁷², na škálách sytících sociální kompetence nalezeno signifikantně vyšší zlepšení v hodnocení třídního učitele a spolužáků mezi první a druhou vlnou⁷³ – v porovnání se studenty, o které bylo ve stejné době pečováno "jen" tradičními terapeutickými metodami^{74 75}.
- H₂** Ve výsledcích 360° zpětné vazby bude u lidí s AS, kteří absolvovali obě řady námi vytvořeného komplexního rozvojového programu⁷², na škálách sytících komunikační kompetence nalezeno signifikantně vyšší zlepšení v hodnocení třídního učitele a spolužáků mezi první a druhou vlnou⁷³ – v porovnání se studenty, o které bylo ve stejné době pečováno "jen" tradičními terapeutickými metodami^{74 75}.
- H₃** Na škálách, které sytí jen komunikační kompetence, bude na konci druhé řady patrná vyšší míra účinku – v porovnání se škálou, která sytí jen sociální kompetence.

Jako další výstup pro stanovení efektivity našeho programu jsme se rozhodli změřit míru shody v hodnocení těchto dvou klíčových kompetencí u dvou nezávislých pozorovatelů na konci rozvojového programu, přičemž nás zajímá hodnocení třídního učitele a hodnocení trenéra daného rozvojového programu. Míru této shody hodláme vyjádřit Cohenovou κ . V případě, že míra této shody překročí hodnotu 0,8, budeme považovat tento výsledek za další důležitý argument, který podporuje naši hypotézu o účinnosti našeho rozvojového programu.

⁷² Využívající nástroje SEL³⁰, ACBT⁴⁵ a NLP⁴⁹ v postupné a kontinuální expozici popisované v podkapitolách 3.2.1, 3.2.2 a 3.2.3

⁷³ Jedná se o rozdíly ve 360° zpětné vazbě před zahájením rozvojového programu a zhruba šest týdnů po jeho skončení.

⁷⁴ Převážně se jednalo o individuálně pojaté kognitivně-behaviorální terapie.

⁷⁵ Jedná se o rozdíly ve 360° zpětné vazbě realizované ve stejné době jako u sledované skupiny.

6. VÝZKUMNÝ SOUBOR

V minulé kapitole jsme se detailně věnovali naší testové metodě – 360° zpětné vazbě. Stupnici jsme podrobili psychometrickému zkoumání, abychom ověřili její vlastnosti, a tedy i vhodnost pro ověřování případných hypotéz. Hypotézy jsme se rozhodli formulovat až poté, co budeme moci prohlásit vlastnosti stupnice alespoň za dobré.

V následující kapitole blíže představíme náš výzkumný vzorek – nejen běžně používanými popisnými statistikami, ale uděláme to i kvalitativně, také představíme, jak výzkumný soubor postupně vznikal v čase a uvedeme některé naše úvahy o stanovení potřebného rozsahu souboru, tak abychom obstáli i co se síly testu týče. To i s ohledem na fakt, že prevalence AS je relativně nízká, a značně se tak omezují možnosti pro realizaci našeho rozvojového programu "on-the-job" – tedy v přirozeném školním prostředí. Hrdlička (2007) odhaduje výskyt PAS 36–71/10 000 u populace 7–16 let, ačkoli výskyt autismu je obecně popisován 5–10/10 000 (Thorová, 2006), z čehož AS tvoří relativně malou část u tohoto počtu – patrně v rozmezí 11 – 34 % (Thorová & Šporclová, 2012). To by ovšem odpovídalo reálné prevalenci < 5/10 000.

6.1. Charakteristika výzkumného vzorku

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

Vybrat takovou střední školu, která integruje studenty s PAS a speciálně pak s AS nebyl vůbec jednoduchý úkol. A získat tak aspoň malou skupinu o minimálním počtu čtyř účastníků, abychom mohli náš rozvojový program uskutečnit v přirozeném prostředí školy, se ukázalo jako značně obtížné. Když v roce 2011 vznikla první skupina čtyř studentů s diagnostikovaným AS, byli jsme přesvědčeni, že jsme z hlediska velikosti vzorku na maximu. Proto jsme naši studii museli postupně rozšiřovat v čase a ke studentům zmiňované školy hledat další jedince s diagnostikovaným AS z blízkého i vzdálenějšího okolí, kteří by byli ochotni každý týden dojíždět na 40–90 minutová tréninková setkání ve stylu postupné expozice, jak jsme to popisovali dříve v podkapitole 3.2. Nakonec jsme se v čase (tedy od roku 2012 až do roku 2019) dostali ke konečnému vzorku o počtu 15, přičemž u deseti jedinců se nám podařilo realizovat 360° zpětnou vazbu, ačkoli se do našeho tréninkového programu dostali až po druhé vlně. Tato skupina nám ovšem posloužila jako kontrolní, a nemuseli jsme tak řešit eticky kontroverzní úvahu o tom, jak a proč některé zájemce s AS z tréninkového programu vyřadit, abychom mohli

naše výsledky porovnávat s nějakou další kontrolní skupinou. Zjistili jsme, že někteří studenti z této (kontrolní) skupiny byli podporováni terapeuticky "tradičními" způsoby, a to převážně individuální cestou, u některých z nich byla však terapie spíše sporadická. To ovšem pro stanovení hypotéz v podkapitole 5.4 nebylo na překážku. Jsme přesvědčeni, že vzorek 15 jedinců s některým z typů AS, kteří nakonec – v některé z vln – náš tréninkový program absolvovali, a to dokonce až na jednoho studenta v obou tréninkových řadách, odpovídá reálným možnostem vzhledem k výše zmiňované prevalenci PAS resp. AS.

TABULKA 15: DESKRIPTIVNÍ CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU Z POHLEDU VĚKU

Skupina	N	M	SD	Min	Max
vlna ①	4	17,00	1,41	16	19
<i>kontrolní skupina</i>	10	16,50	0,97	15	18
vlna ②	4	16,00	0,82	15	17
vlna ③	11	16,36	1,03	15	18
celý soubor	15	16,53	1,13	15	19

Zdroj: Autor

6.1.1. Velikost výzkumného vzorku

Relativně nízké N celého souboru jsme kompenzovali vysokým počtem hodnotitelů, který charakter 360° zpětné vazby umožňuje. Je to však dostatečně dobrý argument, který obstojí?

V rámci celého souboru máme pro 15 studentů s AS hodnocení v rámci každé ze tří vln ① sebehodnocení (N_1), ② hodnocení třídního učitele (N_2), ③ hodnocení rodiče(ů) (N_3 : 1–2) a ④ hodnocení spolužáků (N_4 : 5–9) všech 63 položek. Tímto způsobem jsme získali 459 nezávislých hodnocení (z původního počtu 466, 7 hodnotitelů jsme museli z různých důvodů vyřadit – blíže viz podkapitola 7.1.1).

Na základě předešlé úvahy o ES^{70} v podkapitole 5.4. určíme minimální velikost výzkumného vzorku. Vycházíme z následujícího ze vzorce (viz Rovnice 4).

ROVNICE 4: KALKULACE VELIKOSTI VÝZKUMNÉHO VZORKU

$$N = 2 * \left[\frac{(z_{\alpha} - z_{\beta}) * \sigma}{\delta} \right]^2$$

Zdroj: Zdroj: Ptáček, R. & Raboch, J. (2010). Určení rozsahu souboru a power analýza v psychiatrickém výzkumu. *Čes a slov Psychiat*, 106(1), 33–41.

Legenda:

δ je rozdíl mezi průměry sledovaných proměnných, σ je standardní odchylka a z_{α} a z_{β} jsou hodnoty z tabulek normálního rozložení s cílem stanovení chyb prvního a druhého druhu.

Tato kalkulace se běžně provádí u t-testu pro dva nezávislé výběry (tedy u parametrického). Třebaže jsme při stanovení hypotézy uvažovali o tom, že s ohledem na vlastnosti hodnocení 360° zpětné vazby jsou hodnotiteli přiřazované stupně na stupnici Likertova typu ordinálními hodnoty (a nikoli tedy metrickými), a tudíž bude nejspíš při statistickém ověřování hypotézy sáhnout k neparametrickému Mann-Whitney U-testu, pro kontrolu velikosti vzorku si můžeme dovolit tuto hodnotu vyčíslit s tím, že pak za pomoci relativní eficiency⁷⁶ – tedy srovnáním Mann-Whitney U-testu s ekvivalentním parametrickým testem přepočítáme zjištěnou hodnotu. V našem případě Dostál (2018) uvádí poměr $\frac{3}{\pi}$, tedy 96/100. Vzhledem k tomu, že $\frac{\sigma}{\delta}$ ve výše uvedeném je pouze převrácenou hodnotou ES ⁷⁰, je možné zjednodušovat – tedy použít jakákoli dvě čísla, která vyjadřují tento poměr. Ptáček (2010) uvádí tabulku nejčastěji používaných hodnot pro z_α a z_β .

TABULKA 16: NEJČASTĚJI POUŽÍVANÉ HODNOTY z_α A z_β

α	z_α	β	z_β
0,001	3,29	0,05	1,64
0,005	2,81	0,10	1,24
0,01	2,58	0,15	1,04
0,50	1,96	0,20	0,84
0,10	1,64	0,25	0,67

Zdroj: Ptáček, R. & Raboch, J. (2010). Určení rozsahu souboru a power analýza v psychiatrickém výzkumu. *Čes a slov Psychiat*, 106(1), 33–41.

Pokud budeme uvažovat o $\alpha \leq 0,001$ a zároveň $\beta \leq 0,05$ (viz první řádek v Tabulka 16), pak vlastnosti naší sledované a kontrolní skupiny ($\delta = 89,242$, $\sigma_k = 68,721$) – docela překvapivě – umožňují i po zohlednění relativní eficiency⁷⁶ pracovat s velikostí vzorku 4 pro každou skupinu, tedy pro účely naší studie postačuje mít aspoň 8 účastníků. To je dvojnásobek velikosti našeho výzkumného vzorku. Tento překvapivě nízký počet je kromě vysoké hodnoty ① $ES = 1,30$ zapříčiněn dalšími dvěma faktory: ② velkým množstvím dotazovaných položek a ③ vysokým počtem hodnotitelů (na jednoho studenta v průměru necelých 10, a to včetně jeho sebehodnocení, hodnocením třídního učitelem a hodnocením aspoň jedním z rodičů). To jsou právě užitečné vlastnosti 360° zpětné

⁷⁶ Jedná se o výpočet kolikrát méně resp. více měření by potřeboval parametrický test (tedy párový t-test), aby dosáhl stejné síly jako test, se kterým ho srovnáváme (tedy v našem případě zmiňovaný Mann-Whitney U-test).

vazby.⁷⁷ Jsme přesvědčeni, že i tímto argumentem potvrzujeme vhodnost naší testové metody.

6.1.2. Další důležité vlastnosti výzkumného vzorku

V tomto odstavci doplníme základní deskriptivní charakteristiku naší výzkumné skupiny o výňatky z kazustik, které dle našeho soudu umožní čtenáři se blíže seznámit se specifiky omezení jednotlivých účastníků v sociálních a komunikačních dovednostech. Tyto informace jsme shromažďovali ještě před zahájením první tréninkové řady, strukturovali jsme je do přehledových tabulek a zároveň jsme se pokoušeli některé informace kódovat a sdružovat do zajímavých vztahů. Informace jsme záměrně neaktualizovali o dílčí zlepšení v čase tak, abychom lépe zkoumaný vzorek dokázali popsat. Veškerá data jsou se souhlasem účastníků i jejich rodičů upravena pro účely této práce. Při zveřejňování kazuistik jsme respektovali veškerá etická pravidla pro práci s citlivými daty (blíže viz podkapitola 6.2). Na konci tohoto odstavce ještě graficky vyjádříme zastoupení typologie AS podle Wingové – viz příloha D) a funkčností.

TABULKA 17: CHARAKTERISTIKA CELÉHO VÝZKUMNÉHO VZORKU

Student	Věk ⁶⁸	Funkčnost AS	Typologie	Silná stránka
Karel	16	vysoce funkční	aktivní – zvláštní	verbální myšlení a uvažování
Lukáš	16	středně funkční	smíšený – zvláštní	logické uvažování
Vašek	17	vysoce funkční	pasivní	logické uvažování
Petr	19 ⁷⁸	vysoce funkční	formální – afektovaný	logické uvažování
Výňatky z kazuistik u výše uvedených studentů – viz Tabulka 8, s 97				
Matěj	15	vysoce funkční	formální – afektovaný	logické uvažování

Výňatek z kazuistiky: „U Matěje byl AS diagnostikován v deváté třídě na základní škole. Mluví zvláštně, 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 něho 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 nově učitele. Velmi si rozumí s učitelkou matematiky, která ho 'zaměstnává' speciálními početními úkoly a snaží se ho využívat i při vysvětlování složitějších příkladů. Matěj často učitelku matematiky napodobuje a velmi si užívá, když může něco vysvětlovat 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 působil komicky, když odmítl hrát košíkovou a místo toho se provlékl za žebřiny s hlavou dolů a v této poloze pak sledoval zápas.“

⁷⁷ V porovnání s tradičním dotazníkem s počtem položek 20 bychom při stejných vlastnostech sledované a kontrolní skupiny potřebovali 186 probandů pro každou skupinu (poznámka autora na základě kontrolní reakalkulace).

⁷⁸ Účastnil se pouze první tréninkové řady, v následujícím školním roce byl již studentem vysoké školy – v té době mu bylo 19 let.

Benjamin*	17	vysoce funkční	smíšený – zvláštní	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Ben programuje počítačové hry. AS mu diagnostikovali na konci deváté třídy. Tehdy se velmi trápil tím, že se nedokáže normálně bavit s ostatními spolužáky, a tak se začal velmi zvláštním způsobem zabývat tím, co dělají ostatní spolužáci jinak. Přišel na to, že jsou oproti němu výrazně sebevědomí a že mají oproti němu smysl pro humor. A tak začal být Ben po svém ukazovat své sebevědomí, až mu jeden kluk řekl, že ho všichni ze třídy nesnášejí, protože si z nich nemístě utahuje. Byla to Benova představa o tom, jak mezi kluky zapadnout – nemyslel to zle. Na psychologickém vyšetření psycholožku šokoval tvrzením, že nemá nikoho, o kom si myslí, že ho rád vidí. Ben má hodně ambiciózní rodiče, se kterými poměrně dobře vychází. Má rád disciplínu, ovšem ironií je, že navzdory tomu chodí všude pozdě, protože nestihá si věci připravit. Vyzkoušel Kaizen s dřívějším vstáváním (viz Příklad 12). V jídlu je extrémně vybíravý – je schopen sníst jen tři věci – sušenky Bebe, žemlovku a kuřecí prsa s rýží.“</p>				
Denis*	15	středně funkční	smíšený – zvláštní	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Denis upoutá pozornost při jídlu. Do školní jídelny nosí speciální dělený talíř a trvá na tom, aby mu kuchařka oddělila maso o přílohy. V žádném případě nesmí být nic zalito omáčkou. Například když je štěpánská pečeně s rýží, Denis požaduje, aby dostal oddělenou suchou rýží, plátek masa a omáčku. Vše pak jí odděleně – zpravidla nejdřív suchou rýží, pak omáčku a nakonec suché maso. Denis všem dokola jako flašinet vypráví: 'Jsem vysoce funkční Asperger, vyčerpává mě jakákoli komunikace, hlučná místa nabitá informacemi a neočekávaná změna. Potřebuji konzumovat dělenou potravu, občas klid a samotu, plánovat a dělat rozhodnutí a věnovat se svým zájmům, kterými jsou tvorba dopravní obslužnosti v nejrůznějších městech...' Pravda je, že Denis při komunikaci nevnímá souvislosti, ale spíše oddělené obsahy. Horlivě pozoruje, má neuvěřitelnou paměť na detaily a vzpomínky. Při zkoušení je schopen velmi detailně reprodukovat to, co učitel řekl mimo řeč. Denis se při mluvení nedívá do očí – tvrdí, že ostatní lidé vnímá podle tónů jejich hlasu, z obličejů prý vůbec nic nepřečte. Velké problémy u Denise nastávají, když třídě učitel zadá úkol, který má být vypracovaný do konce následujícího měsíce. To je pak z toho našťavaný, nervózní a agresivní. Ve skutečnosti je jen zmatený, protože neví, jestli to má udělat dneska, nebo zítra, nebo až za ten měsíc, kolik toho má udělat dneska a kolik zítra... Naštěstí má spolužáka Tomáše, který mu s tím pomáhá. Za to se mu Denis revanšuje tím, že mu pomáhá řešit složité úkoly z matematiky, ve které je fakt machr. Nedávno šokoval svou tetu, která mu napsala na Facebooku, že bude v Liberci a jestli se mohou potkat v kavárně. Na to jí Denis odepsal, že to není možné, protože kávu ještě nepije. Když teta reagovala, že si tam může dát třeba i čaj, odepsal jí, že preferuje bistro na náměstí, kde se podává sushi, které má nesmírně rád. Tetu ještě v messengeru poučil, jak se vyrábí a jaká je přesná konzistence rýže. Bistro se logicky nachází blízko jeho domova, protože Denis je velmi nervózní, když se musí z domova někam daleko vzdálit...“</p>				
Dominik*	18	vysoce funkční	formální – afektovaný	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „... Když se budete s Dominikem chvíli bavit, zjistíte, že se jedná o velmi sečtělého a bystrého mladého muže, který má neuvěřitelné encyklopedické znalosti. Jenže na vysvědčení má Dominik skoro ze všech předmětů trojky. Vysvětluje, že je to hlavně proto, aby měl pokoj od ostatních – zpravidla ví všechno o všem a mohl by se hlásit třeba celou hodinu – v předmětech, které ho baví, ale nedělá to, tvrdí, že na tohle opravdu nikdo nikde není zvědavý. Když se prý dřív učil na jedničky, tak poslouchal narážky jak od učitelů, tak těžce trpěl šikanu od spolužáků. Mozek se mu prý začal vyvíjet hrozně rychle, zatímco ve vztazích, přátelství a prvních láskách je jako malý kluk. Přitom si uvědomuje, že je vcelku pohledný a atraktivní mladý muž. Dominikovi byla diagnóza AS potvrzena až v jeho 17 letech. 'Kdybych dřív věděl, že jsem Asperger, spoustu věcí bych dělal jinak, dával bych si větší pozor na to, co a před kým říkám, na vztahy, na holky, co namotávají. Hlavním problémem je pro mě rozpoznat přetvářku, lež, nedokážu číst mezi řádky, pochopit naprosto jasné náznaky. Pak nebudte paranoidní, když vás lidé, které považujete za součást svého světa, podrazí, zašlapou, odejdu bez vysvětlení... Asperger dokáže milovat s naprostou odevzdaností a ochotou udělat pro tu druhou polovičku cokoliv, doslova bych dýchal za toho člověka – a když toho ten člověk zneužije a udělá si z vás oslíka, co nevědomky kráčí do pavoukovy sítě, tak na rozdýchání a vzpomínání se je třeba dvouletý boj. Rozlišit mezi přátelstvím a tím, že mě ten člověk jenom využívá, je také peklo,' napsal do jedné úvahy v českém jazyku. Dominik teď chodí do tanečních a doufá, že na školním maturitním plese tak nějakou dívku zaujme...“</p>				
František*	16	vysoce funkční	aktivní – zvláštní	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „František vyhledává sociální kontakty. V případě, že má dobrou náladu, je rád mezi dospělými, se kterými ovšem vede jednostranně zaměřenou konverzaci o popelnicích, popelářích, tříděném odpadu a telefonních seznamech. František je nadměrně úzkostný a často negativistický a učitelé se u něho shodují v tom, že schválně reaguje opačně, než se od něho 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. Vypytává se úplně cizích lidí na ulicích a vyžaduje stejné odpovědi: např. 'Kam jedeme na praxi?' 'Proč?' 'A pak, co bude pak?' Vypytává 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. Má fobii z lékařů a injekcí. Maminka popsala zajímavou zkušenost, kdy František tři dny před odběrem krve řešil, jak bude sedět, jak si navodí hypnotický stav apod. Když mu v den odběru maminka s radostí oznámila, že na odběr nemusejí, že doktorka z vyšetření moči zjistila, že už krev kontrolovat nepotřebuje, myslela si, že František bude jásat radostí. Ovšem opak byl pravdou, František začal být značně neklidný a trval na tom, aby do laboratoře přesto šli a aspoň deset minut čekali v čekárně...“</p>				

Honza*	18	vysoce funkční	formální – afektovaný	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „...Ve škole Honza velmi často protestuje proti hovoru s učitelkou či proti vyvolání, dost často bývá negativistický a někdy dokonce i verbálně agresivní. Některé jeho průpovědky dokážou i velmi urazit, protože jeho sebekontrola prostřednictvím intuice a taktu není u něj vůbec rozvinuta. Např. zcela nevybíravě komentuje vzhled osob: 'To břicho Vám narostlo z piva?', 'Vypadáte nemocně – asi brzy umřete! Tvrdím Vám to s pravděpodobností 92 %', nebo v autobuse 'Měl bych Vás, paní, pustit sednout, ale nejsem si jist. Pro své rozhodnutí potřebuji odpověď' na zásadní otázku: 'Jste opravdu těhotná, anebo jenom tlustá?'. Nevhodně reaguje na pocity druhých lidí, směje se či reaguje nevhodnými výroky na únavu, nemoc či rozzlobení u blízkých osob. Naposled Honzův táta musel řešit faux-pas v jeho práci, když Honza z nástěnky sundal úmrtní list bývalého tatínkova šéfa a hlasitě předčítal všechny sociální role zemřelého manažera jako konferenciér. Honzova maminka zase popisuje situace, jak je naprosto marné se dobrat u něho popsání konkrétního pocitu. V takových případech se Honza stává mistrem úniku. Tvrdí, že city jsou irelevantní a že zabývat se subjektivním materiálem je mrháním jeho kapacit. Není přece jasnovidec a že se o to zajímají jenom pitomci. 'V rodině žiju s fenou, mikroby a roztoči a také bohužel s matkou a otcem,' napsal Honza do slohové práce. Neuznává autoritu, chytá učitele za slovíčka a nevhodně vstupuje do jejich výkladu. Opravuje je např.: 'To, co říkáte je nepravděpodobné. Jaké ověřené zdroje využíváte' '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 vybičdnut, aby něco nakreslil. Často chápe instrukce zcela doslovně a rozčiluje ho (a je v takové situaci skutečně velmi nepřjemný!), zjistí-li, že věta může mít i jiný význam, kterému ostatní rozumějí, zatímco on nikoli. Často taková situace vyvolá afektivní raptus. 'Můžu opravdu nakreslit úplně všechno, co chci?' ptá se učitelky na výtvarné výchově a vzápětí zděšeně reaguje: 'To se mi tam ale nevejde – je toho opravdu mnoho! Žádáte po mně nad lidský úkol,' reaguje strojeným hlasem. 'Střílíš si ze mě?', zoufale odpovídá učitelka. 'Střílíš, jak střílíš, vždyť nemám žádnou pistoli, nebuďte prosím hysterická jako má matka a mluvíte k věci. Snad netrpíte nějakými halucinacemi – to byste se měla jít léčit...' 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'. Podobný odkstří má s tělocvikářem – vytýká mu, že je v hodnocení neobjektivní. Tělocvikář mu totiž vyhrožuje trojkou na vysvědčení. Honza odmítá při košíkové utíkat po hale, stojí v jen na určitém místě a čeká na příhrávkou, kterou ovšem umí naprosto brilantně zpracovat a dostat se dvojtaktem pod koš a se 100% úspěšností koš dát. Tuto strategii si se třídou vymyslel a spolužáci nakonec jeho pohybovou paměť využívají. Ovšem ne tak tělocvikář, který místo úspěšného koše řeší naprosto nekoordinované pohyby při Honzově zastavením dvojtaktem – viz incident Harapes (Příklad 6)...“</p>				
Jakub*	16	vysoce funkční	osamělý	verbální myšlení a uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Jakub je fascinovaný jízdními řády Bavi ho vytvářet programy, které vytvářejí časy odjezdů jednotlivých spojů. Pak jezdí se spolužákem z jiné školy příslušnými spoji a hraje si na experta, který dělá dopravní průzkum. Zapisuje si od cestujících, které oslovil, odpovědi a některým z nich dokonce rozdává své vytištěné jízdní řády a tvrdí, že je dopravní společnost brzy zavede. Na odjezdovém stanovišti v Jablonci jednou zjišťoval, kdo z cestujících kam jede a zorganizoval jejich nástup do vozu tak, aby nejdříve nastoupili cestující, kteří jedou až na konečnou a těm přiřadil místa v zadní části vozu. Tvrdil, že dělá výzkum pro dopravní společnost, která daný spoj provozuje. Cestující mu paradoxně uvěřili a poslušně se na zastávce seřadili podle jeho plánu. Jakub pak měřil, do kolika zastávek vozidlo přijelo včas a výsledek dával do souvislosti s jeho systémem obsazování míst k sezení. Ve škole se učí průměrně, stačí mu si věci před hodinou přečíst, aby dostal obstojné hodnocení. Má černobílé myšlení, naprosto neadekvátně reaguje v situacích, když se mu něco nepovede. Naposledy musela třídní učitelka řešit incident, kdy jeden z jeho spolužáků vytrhl z jeho bloku jeden list, aby si mohl něco zapsat. Jakub tuto situaci neustál a svůj zápisník, ve kterém měl mimochodem vypracovaný úkol z matematiky, roztrhal. Vysvětloval to tak, že ho nechce, když nemá původní počet stran. Vysvětlení, že blok je právě uzpůsoben k to, aby se z něho mohly papíry trhat, nechtěl akceptovat. Když mu spolužák nabídl, že mu pořídí náhradní blok, dostal Jakub do raptu. Později se spolužákovi svěřil, že je smutný z toho, že se zápisník v původním designu už nevyrobí... Jakub má velmi dobrý cit na intonaci. Hlasy, které se mu líbí, rád k nepoznání napodobuje, čímž mnohé lidi vytáčí k šílenství...“ (vice viz Graf 6)</p>				
Josef*	16	vysoce funkční	pasivní	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Josef minimálně komunikuje, reaguje jen na přímé otázky, jinak je to tichý společník. Ve škole nemá vůbec se spolužáky žádné konflikty, protože ani neprovokuje, ani se zvlášť nezapojuje. Když přijde řeč na Josefa, tak o něm sice říkají, že je to podivín, ale také, že je mimořádně dobrý v přírodních předmětech a ve sportu. Josef hraje závodně tenis. Pokaždé, když hraje důležitý zápas, prosí maminku, aby nenápadně donesla do školy lístky na turnaj. Když je učitelé rozdávají, odchází pryč ze třídy, ale je velmi potěšen, když někdo z blízkých na zápas přijde. Chce studovat práva, a to navzdory jeho mimořádným schopnostem v matematice. Jeho snem je být státním zástupcem. Zná zpaměti všechny paragrafy z trestního zákoníku včetně některých judikátů. Občas se omluví ze školy a jde se podívat na soudní přelíčení. Naposledy byl v Praze, kde se projednával trestný čin pohlavního zneužívání u 21letého mladíka. Na dotaz, jak na tento případ přišel, Josef odpověděl, že si každý večer rešeršuje seznam veřejných soudních jednání a veřejných zasedání a když ho něco zaujme, tak tam jde. Maminka uvedla, že Josef měl už v dětství slabší oční kontakt. Sociální úsměv se objevil až okolo roku. Vždy korektně dodržoval naučená pravidla. Ovšem řeč od mala používal jen mechanicky a pouze ve schématech, která si osvojil. Už ve třech letech raději reagoval na kontakt s dospělými, na úkor vrstevníků. Ve společenských hrách se sice Josef na podnět či výzvu zapojí, ale raději pozoruje. V tělocviku má vynikající výsledky v atletice a gymnastice – je rychlý, má dobrou odrazovou výbušnost, učitel tělocviku ho často vyzývá, aby nějaký cvik předvedl. Josefa to těší – a to je i patrně důvod, proč ho spolužáci 'berou'. Josef se i v tomto věku rád mazlí s maminkou – často jí říká, jak jí má rád... Jen si nedokáže představit, že by se takto někdy mazlil s někým jiným – cizím, překvapivě uvedl...“</p>				

Martin*	16	vysoce funkční	pasivní	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Martin nesnáší zdobněliny. Rodiče uvedli, že už v dětství reagoval podrážděně, když mu někdo řekl 'Martínku!' – pokládal to za nevěr, připadal si totiž pak malý. Martina zajímá astronomie – bohužel na úkor dalších předmětů, ve kterých dosahuje sotva průměrných výsledků. Čte cizojazyčné články o vesmíru, hvězdných tělesech, má doma profesionální hvězdařský dalekohled, fascinuje ho zatmění Měsíce, při kterém dochází k útlumu vzdušných proudů. O této tématice je schopen vášnivě debatovat, skákat lidem do řeči a ohromovat je i tím, jak všechny faktografické zdroje ověřuje. Na druhé straně na hodině mediální výchovy, kde se probíraly neověřené informace a manipulace, nebyl schopen odhalit jednoznačný fake. Když se mu spolužáci za to posmívali, zbaběle utekl ze třídy na chodbu, kde si pak velmi bolestivě mlátil hlavou o dveře. Rodiče referují o jeho jiném vnímání bolesti. Když v páté třídě nešikovně spadl z kola a zlomil si pravé zápěstí, tři dny chodil se zlomenou rukou do školy, aniž by někomu něco řekl. Až když si učitelka na tělocviku všimla, že má ruku nateklou a že je na ní obrovský hematom, Martin přiznal, že ho ruka trochu bolí. V nemocnici mu museli kvůli tomu ruku pod narkózou znovu zlomit a pak ji fixovat. Martin ke zděšení primáře na chirurgii chtěl, aby mu to udělali bez uspání, že to určitě nebude bolet víc než tom kole. Na druhé straně ztropil Martin scénu, když se mu na turistickém pochodě udělal na noze puchýř. Trval na odvozu na pohotovost, protože je to prý nesnesitelná bolest a měl strach, aby se mu do nohy nedostala nějaká infekce (srov. Tabulka 3). Když mu učitelka netaktně řekla, že je pořád malý Martínek, tak ji napadl a musel zasáhnout spolužáci. Učitelce se pak vzápětí omluvil za své neadekvátní chování a prosil ji, aby to nesdělovala rodičům. Rodiče aktuálně řeší Martinovu úvahu o tom, že bude celoživotně nezaměstnaný, protože chce být astronomem a na matfyz se kvůli mizerným známám nedostane...“</p>				
Pavel*	16	vysoce funkční	aktivní – zvláštní	verbální myšlení a vyjadřování
<p>Výňatek z kazuistiky: „Pavel si dokáže celé hodiny z Youtube stále dokola pouštět jednu písničku. Ve škole už předem ví, co řekne učitel. Neudrží běžný hovor a zamotává se do slovní smyčky. Na druhou stranu skládá básně, písničky a natáčí videoklipy. Když splní nějaký úkol, začne vykřikovat, že upadl do chorobného stavu zničitící nudy. Potřebuje pořád nějakou aktivitu. Maminka o něm tvrdí, že neví, co chce – má potřebu být mezi lidmi, ale když mezi nimi, tvrdí, že ztratil mnoho energie a že zas potřebuje na určitý čas zalézt do soukromí. Když nerozumí tomu, o čem se lidé v jeho okolí baví, začne opakovat nahlas zastávky linkového autobusu, kterým jezdí do školy. V autobusu a na nádraží miluje hlasy z reproduktoru, které ohlašují názvy zastávek nebo informují o aktuálním zpoždění. Líbí se mu, že tyto hlasy mluví vždy stejným tónem, stejnou rychlostí a bez jakéhokoli citového zabarvení. Pavel vysvětluje výhody – ví, co může čekat. Proto nerad volá telefonem – protože nikdy neví, v jaké bude náladě. nesnášel jsem zrakový a fyzický kontakt. Neudrží běžný hovor a pak nastává trapné ticho. Je z toho nervózní a začíná pak říkat to, co už ode něho lidé slyšeli stokrát. Pavel to vysvětluje tak, že se chytne do takzvané komunikační smyčky a není z toho cesty ven. Když cítí, že už není možné vůbec začít mluvit, nastává pro něho stav nouze a začíná povídat totální nesmysly. Třeba takové věty jako 'Smrdí mi nožky jako kobličky' 'Trošku a málo a všechno a nic' 'Je to tak, nebo jak? Co říkal ten nevoják?' 'Interhodiny, nebo-li mezinárodní čas'...“</p>				
Tadeáš*	17	vysoce funkční	aktivní – zvláštní	logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „U Tadeáše byl AS diagnostikován až na gymnáziu. Žije jen s maminkou, která o něho úzkostlivě pečuje. Tadeáš nemá žádné kamarády, více si rozumí se staršími lidmi. Má neuvěřitelnou paměť na detaily, maminka referovala, že už od dvou let rozeznávala písmena abecedy, geometrické tvary, dopravní značky. Je tomu dva roky, co propadl 3D tisku. Naučil se kreslit v Solidworks a ukazuje se, že má neuvěřitelný talent na prostorové vnímání – umí nakreslit v podstatě jakýkoli tvar a všichni ho obdivují, co všechno dokáže vytisknout. Ve škole je značně úzkostný, nesnáší přestávky kvůli chaosu. Při vyučování se nedokáže oprostit od běžného šumu, vnímá citlivě v podstatě všechny drobné rušivé zvuky. Nedávno byla třída svědkem psychické ataky, kdy se z ničeho nic úplně rozklepal a začal nesmyslně chodit dokola kolem třídy. Příčinou bylo vrtnění se spolužačky na židli, která předtím nezareagovala na jeho zlostné syčení. Na hodinkách má nastaveno minutu před zvoněním na přestávku upozornění, abych se dokázal připravit na nepřijemný zvuk, který vnímá obzvlášť úporně. Tadeáš je velmi taktilní – dotýká se dlaněmi různých povrchů, když je nervózní nebo vystresovaný, tak mu pomáhá, když svými chodidly přejíždí po rozích desky, kterou nosí neustále s sebou. Třída ho ve všech zvlátnostech toleruje, ale nemá žádné kamarády – Tadeáš tvrdí, že mu to nevadí, protože se více rozumí se staršími lidmi. Rád zahajuje rozhovory s nahodilými cestujícími v MHD, ale ti jsou po pár minutách znuzeni, protože Tadeáš mluví dokola pořád o těch samých věcech. Naposledy musel vysvětlovat tělocvikáři své chování. Tělocvikář ho přistihl, jak leží na břiše na lavičce a očichával ji. Nedokázal to vysvětlit a zbaběle utekl. Přemýšlel pak, jak přesvědčit maminku, aby mu pomohla vyjednat si přestup na gymnázium v Mladé Boleslavi...“ (Blíže viz Příklad 1 a také Graf 5).</p>				

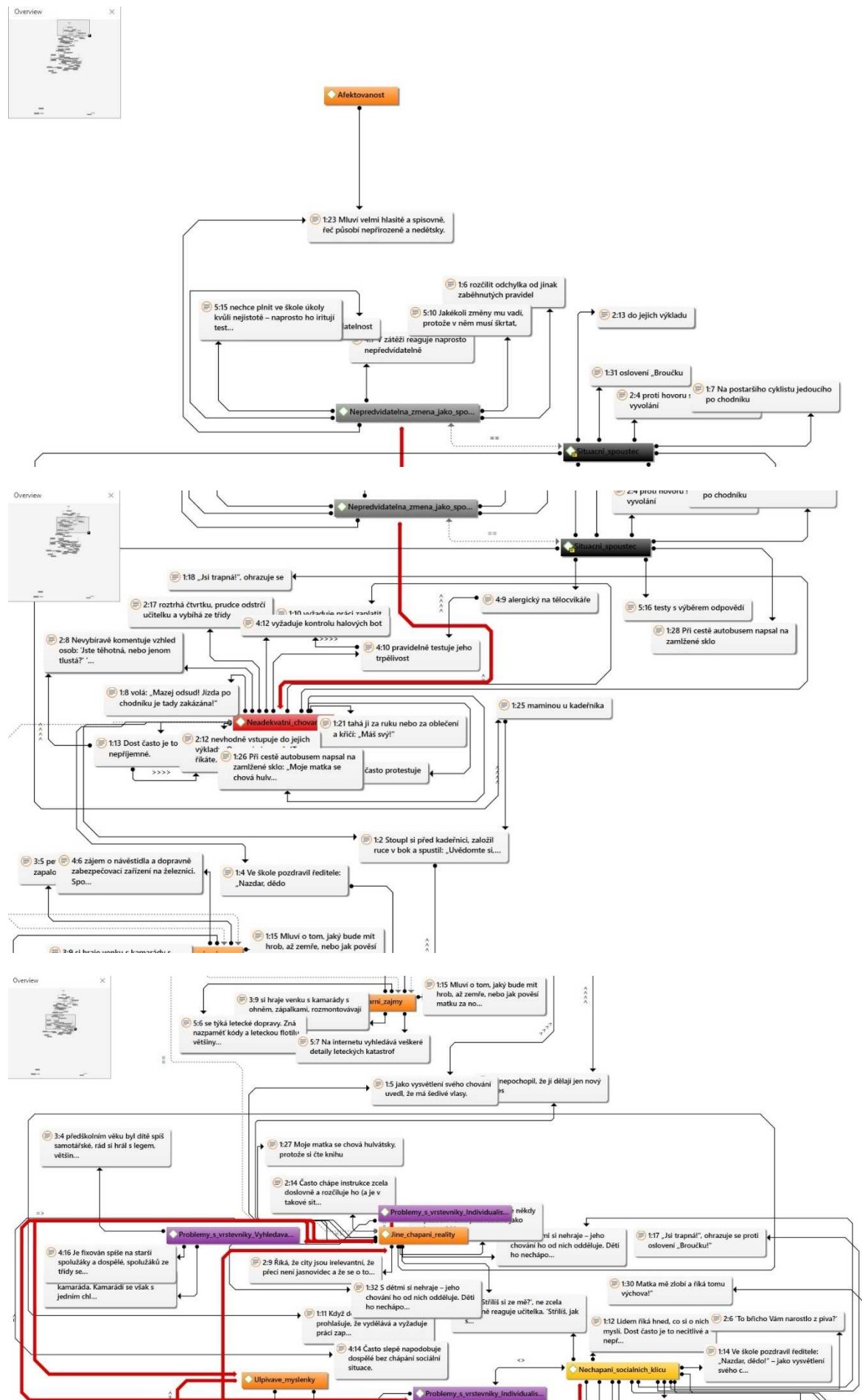
Zdroj: Gymnázium Mimoň, typologie vytvořena společně s třídními učiteli příslušných studentů, kazuistiky sesbírány a strukturovány autorem.

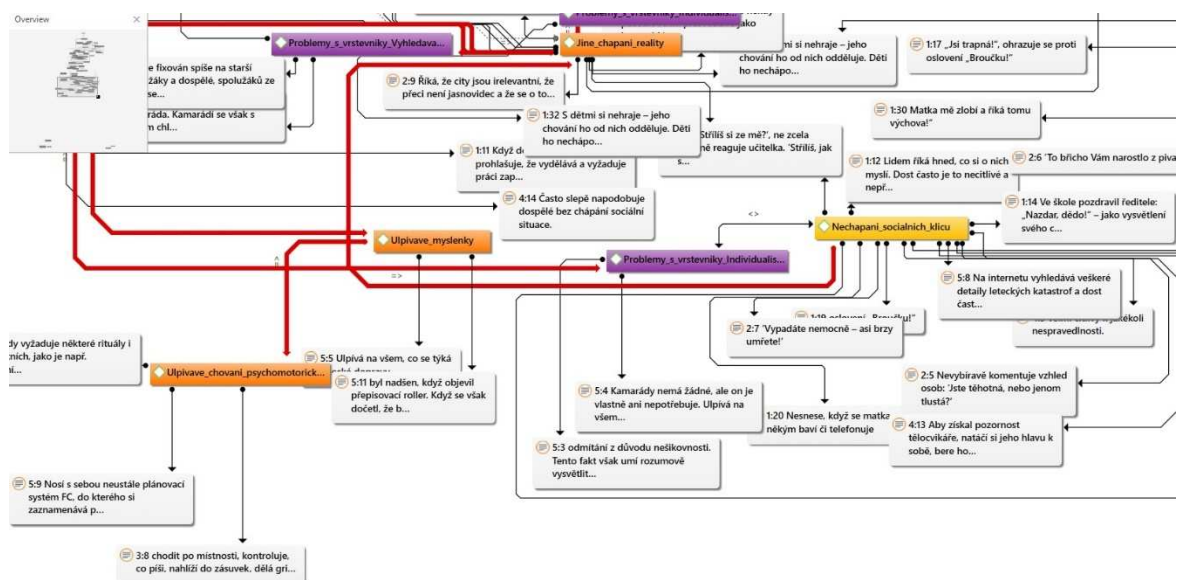
Poznámka:

Hvězdičkou jsou označeni studenti, kteří před začátkem první vlny tvořili kontrolní skupinu.

V následující části představíme analýzu z výše uvedených odpovědí, které jsme se pokoušeli v programu ATLAS.ti okódovat, a uvést tak do zajímavých souvislostí z pohledu spouštěčů a zpevňovačů problémového chování.

TABULKA 18: ANALÝZA KAZUISTIK Z PŮHLÉDU SPOUŠTĚČŮ A ZPEVŇOVAČŮ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ





Zdroj: Autor

Připouštíme, že na první pohled vypadá vytvořené schéma velmi komplikovaně. Ovšem protože ho vytváříme ze získaných kazuistik, nechali jsme v něm záměrně zachovány původní citace (na úkor přehlednosti). Je nepochybné, že zvláštní projevy chování, které okolí našich studentů s AS hodnotí převážně jako problémové, jsou spíše důsledkem než příčinou. Ukazuje se se, že spouštěčem je ve většině případů nepředvídatelná změna a zpevňovačem jsou zvláštnosti v percepci, které je u našeho vzorku rovněž patrné. Potvrzujeme tak behaviorální fenotyp AS podle Thorové (2007) – viz Tabulka 2. Ze schématu je rovněž patrné, že problémy s vrstevníky zapříčiňuje především nechápání sociálních klíčů (Jún. 2007)⁵². To je také dle našeho soudu hlavním důvodem, proč dospívající s AS často raději pro komunikaci volí lidi výrazně starší, anebo naopak mladší.

V našem výzkumném vzorku máme ve dvou případech zastoupen střední funkční AS – viz Graf 2. Zajímaly nás z kazuistik některá specifika, které jsem se u jednoho studenta s tímto typem AS pokusili dát do vztahů. Použili jsme opět kódování výpovědí a schématicizaci, kterou program ATLAS.ti umožňuje.

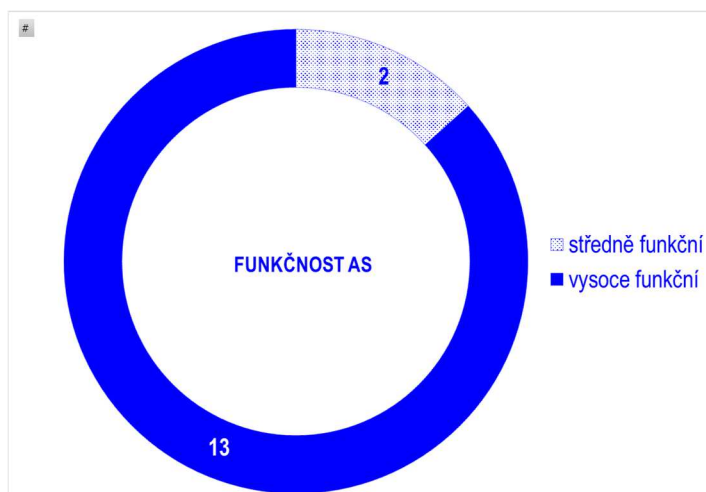
**TABULKA 19: ANALÝZA KAZUISTIK LUKÁŠE –
– PŘEDSTAVITELE STŘEDNĚ FUNKČNÍHO ASPERGEROVA SYNDROMU**



Zdroj: Autor

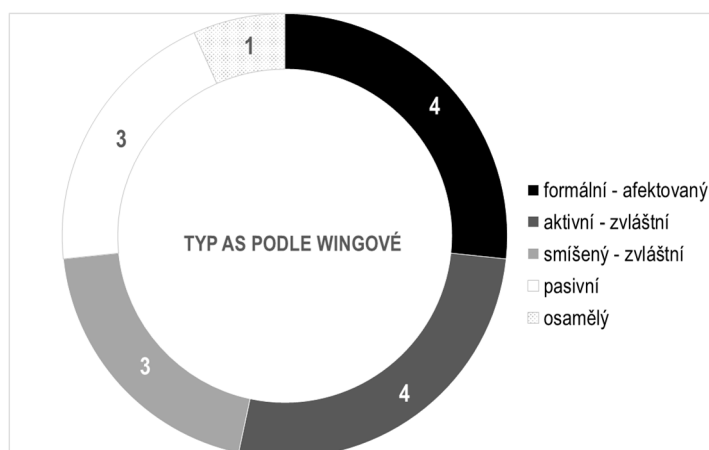
V tomto případě si můžeme všimnout, že absence sociálních vztahů ovlivňuje jiné chápání reality, které se projevuje bizarními zájmy. Nechápaní sociálních klíčů vede takového jedince k tomu, že testuje realitu výmysly. Reakce okolí je odmítavá, a tak si jedinec absenci sociálních vztahů racionalizuje (kamarády nepotřebuje – vystačí si sám, kamarádi ho odmítají, protože je nešikovný aj.). Zdá se, že středně funkční AS opravdu více jedince izoluje (viz Thorová, 2017 – s. 13 našeho textu).¹¹

GRAF 2: SLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU DLE FUNKČNOSTI ASPERGEROVA SYNDROMU



Zdroj: Autor

GRAF 3: SLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU PODLE TYPOLOGIE WINGOVÉ (VIZ PŘÍLOHA D)



Zdroj: Autor

6.2. Etické hledisko a ochrana soukromí

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, podkapitola 3.4., kapitoly 4 a 6, zejména pak podkapitola 6.2.b) („Aplikace MŠMT“, 2012).

S ohledem na fakt, že jsme pracovali s osobami mladšími 18 let, jsme žádali o písemný souhlas jejich zákonné zástupce k tomu, aby výsledky mohly být použity pro účely práce (viz příloha B). Kazuistiky byly pak se souhlasem rodičů upraveny pro účely této práce tak, aby byl dosažen účel a zamezena jednoznačná identifikace respondenta ve smyslu ochrany osobních dat. K tomu jsme využili i další standard – zvyklosti NAUTIS³⁵ při prezentování kazuistik, kdy se uvádí pouze křestní jméno (které je zpravidla zaměněno) a věk – tak, aby respondent nemohl být jednoznačně dohledán a identifikován. V naší

studii jsme všechna křestní jména změnili a ponechali jsme reálný věk účastníků před jejich vstupem do rozvojového programu. 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.

Účastníci našeho rozvojového programu do něho vstoupili dobrovolně. Před vstupem do programu jsme deklarovali, že účast studentů v jednotlivých tréninkových řadách je na jejich vlastní volbě, a student tedy může kdykoli ze zmíněného programu vystoupit. Kompenzací za možnost využít získané zkušenosti dále, byla pro studenty (a jejich rodiče) bezplatnost tohoto programu, rodiče se finančně spolupodíleli jen na úhradě cestovních nákladů trenérů (část z těchto nákladů financovala škola).

Určitým etickým dilematem rozhodnutí o kontrolní skupině. Řešili jsme především konflikt zájmů výzkumníka, co má upřednostnit – zda spolehlivé statistické vyhodnocení nasbíraných dat prostřednictvím 360° zpětné vazby na úkor toho, že některým studentům tak odepřeme vstup do tohoto programu, resp. je zařadíme až ve druhé vlně, anebo zájem pomoci co největší skupině lidí s AS na úkor toho, že získaná data ze 360° zpětné vazby nebude možné porovnávat s kontrolní skupinou. Nakonec se ukázalo jako velmi moudré rozhodnutí o tom si použití 360° zpětné vazby ověřit na pilotní studii. To nám umožnilo uvažovat – vzhledem k velmi malému vzorku – i o dalších školách, které integrují studenty s AS, tyto jedince vyhledat a nabídnout jim "změření" úrovně jejich sociálních a komunikačních kompetencí. Tím, že jsme u nich 360° stupňovou vazbu provedli ve stejných obdobích jako to u pilotní skupiny v roce 2011, tedy "pre-test" v prosinci 2011 před zahájením programu a "post-test" v červnu 2012, jsme nakonec výše uvedené etické dilema nemuseli rozhodovat.

7. PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

V předcházející kapitole jsme deskriptivně představili náš výzkumný soubor, kromě popisných dat o věkovém složení jsme uvedli i některé kazuistické charakteristiky a ty se pokusili alespoň částečně kvalitativně zpracovat. Zároveň jsme se zabývali úvahou, jaká má být vzhledem k nízké prevalenci AS optimální velikost vzorku, abychom mohli získaná data z naší testové metody – 360° zpětné vazby – podrobit statistickému zkoumání a ověření stanovené hypotéz.

V následující kapitole se budeme věnovat získaným datům. Představíme způsob jejich sběru a zpracování, ukážeme design výstupů 360° zpětné vazby pro účely reflektování, a především pak budeme získané výstupy analyzovat a podrobovat statistickému ověření platnosti hypotéz, kterou jsme definovali v podkapitole 5.4. Pro tento účel jsme se – vzhledem ke tvaru hodnot ve sledovaných škálách, které připomínají normální rozdělení a mají přibližně stejný rozptyl, byť s rozdílným průměrným hrubým skórem, rozhodli jako test první volby pro porovnání výsledků mezi sledovanou (experimentální) a kontrolní skupinou použít t-test pro dva nezávislé výběry a jeho výsledky pak porovnat s jeho neparametrickou variantou – tedy s Mann-Whitney U-testem, jelikož o hodnotách získaných z 360° zpětné vazby chceme uvažovat jako o ordinálních a nikoli tedy jako o metrických.

Kromě testování těchto hypotéz provedeme testování míry shody v hodnocení dvou klíčových kompetencí, na jejichž změnu je náš rozvojový program primárně zaměřen, u dvou nezávislých pozorovatelů na konci třetí vlny. Porovnávat budeme ① hodnocení třídního učitele s ② hodnocením trenéra programu, a to u všech položek, které sytí ① sociální a personální kompetence a ② komunikační kompetence. Míru této shody vyjádříme Cohenovou κ .

Pro zpracování získaných dat byly použity programy MS Excel a Statistica 13.

Interpretaci získaných výsledků provedeme v kapitole 8, která je věnována diskuzi.

7.1. Sběr a analýza dat

V tomto článku krátce okomentujeme design našeho testového nástroje, způsob, jak jsme ho konstruovali a také způsob administrace sběru dat. Ve druhé části pak okomentujeme způsob zpracování nasbíraných dat, práci s outliery a také rozdělení škál spolu s úvahami nad volbou statistických testů.

Náš dotazník je vytvořen v programu MS Excel ve formátu xlsx, který do něho dovoluje programovat pomocí Visual Basic makra, jež se ve fázi zadávání dat hodnotiteli starají především o čistotu a úplnost dat a preventivně brání nevyplnění nějaké položky, resp. zadání mimo rozsah. Zároveň naprogramovaná makra zabraňují uložit taková hodnocení, která byla zadána způsoby, jež by při vyhodnocení vedla k podezření, že hodnotitel nebere dotazník vážně a zadává například stejné hodnoty. Makra hodnoty před jejich uložením kontrolují na celkem sedm příznaků (např. stejné hodnoty v celém dotazníku, speciální posloupnosti hodnot, tendenci k centrálním hodnotám atd.). Takové dotazníky pak neumožní hodnotiteli uložit – hodnotitel je vyskakovacím okénkem upozorněn typem chyby se žádostí tyto chyby opravit, anebo se tento dotazník sice uloží, ale makra ho opatří speciálním příznakem, který vyžaduje od výzkumníka rozhodnutí, zda se vyplněná data použijí, anebo vyřadí. Jedno z maker, které se před uložením hodnot spouští, rovněž brání hodnotiteli uložit dotazník ke zpracování bez nějaké povinné chybějící hodnoty. Jiné makro zase zabraňuje uložit taková hodnocení, kde je více než pět položek, jež se hodnotitel rozhodl hodnotit stupněm 0 (nemohu posoudit). Naprogramovanými makry se výrazně šetří čas při zpracování dat, a výzkumník tak nemusí přemýšlet například o tom, jakými algoritmy doplní chybějící povinné hodnoty.⁷⁹

Zároveň jsme ve třetí vlně umožnili hodnotitelům zadávat data pomocí speciálně vytvořeného Google dotazníků, ve kterém jsme ošetřili kvalitu zadávání dat povinnými položkami, výběrem hodnocení ze seznamu povolených hodnot a minimálním, resp. maximálním počtem znakům v polích pro otevřené otázky. Data se pak nočním jobem – opět za pomocí maker – exportují do prostředí MS Excel do stejného formátu, jako je excelový dotazník a jsou stejnými makry, o kterých jsme hovořili výše, kontrolována a označována příznaky v případě nějakých pochybností.

7.1.1. Elektronické zpracování vstupů

Každý hodnotitel, včetně studentů s AS v rámci sebehodnocení, má k dispozici svůj soubor, který je umístěn v zabezpečeném síťovém disku výzkumníka, ke kterému je možné se vzdáleně připojit a má k němu přístup prostřednictvím jednorázového unikátního hesla, které zná jen dotyčný hodnotitel a výzkumník.

⁷⁹ Na konci třetí vlny jsme v souvislosti s přechodem na poslední verzi 2016 narazili na nekompatibilitu některých maker, a tak bylo zapotřebí je znovu přeprogramovat. Vynaložený čas v trvání necelých tří hodin se nám sice zdál jako neúměrně dlouhý, ale nakonec se ukázalo, že tato časová investice nám výrazně ušetřila čas při zpracování dat (poznámka autora).

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 tak může výběrem korigovat své hodnocení a přiřadit takovou hodnotu z desetistupňové škály, které z jeho pohledu nejlépe vystihuje hodnoceného studenta. Aplikace rovněž přizpůsobuje formulace sloves, které popisují projevy chování, v příslušné osobě – podle stupně v 360° zpětné vazbě je to buď první osoba jednotného čísla (stupeň 0 – tedy student s AS hodnotí sám sebe), anebo třetí osoba jednotného čísla (stupeň 90 / 180 / 270 – někdo jiný – třídní učitel / spolužák / rodič – hodnotí studenta s AS).

Zadaná data jednotlivých respondentů se pak následně v nočním jobu hromadně importují pomocí makra do souhrnné tabulky, která je vyhodnocována pomocí kontingenčních tabulek a grafů.⁸⁰ Tuto tabulku administruje jeden člověk a nemá přístup ke jménu hodnotitele. Zároveň je omezena funkcionalita zobrazení relevantních zdrojových dat po kliknutí na hodnotu v kontingenčních výstupech. Těmito opatřeními zajišťujeme ochranu zadaných dat.

OBRÁZEK 13: UKÁZKA ELEKTRONICKÉHO FORMULÁŘE 360° ZPĚTNÉ VAZBY V PROSTŘEDÍ MS EXCEL 2016

	Příjmení Jméno	Třída	Osobní číslo
1			
2			
4	#	škála	Význam
5	1	7	vcelku zvládám - je potřeba nadále rozvíjet a využívat
6	2	6	občas zvládám, mám v tom stále patrné rezervy - je potřeba zlepšovat
7	3	7	vcelku zvládám - je potřeba nadále rozvíjet a využívat
8	4		vládám, je to stále má slabina - okamžitě na tom musím začít pracovat
9	5		Jsem dobře připraven

Zdroj: Autor

Před importem do souhrnné tabulky nám makra reportovala 9 podezřelých hodnocení v poslední vlně, z nichž 7 jsme vyřadili. Důvodem byla nekvalita uložených hodnot, zejména pak chyby centrální tendence a také nekonzistence v hodnoceních u některých škál. Hodnotitelé buď tvrzení nepochopili, anebo se jednalo záměrně náhodná vyplnění.

⁸⁰ Tento job může výzkumník kdykoli spustit sám manuálně (poznámka autora).

OBRÁZEK 14: UKÁZKA IMPORTOVANÝCH DAT V SOUHRNNÉ TABULCE

Zdroj: Autor

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

OBRÁZEK 15: UKÁZKA ZPRACOVÁNÍ DAT V KONTINGENČNÍCH TABULKÁCH

Wavelength	0 Já	90 Učitel	180 Spolužáci	270 Rodiče	Total
K. k učení	9,80	7,60	7,71	6,00	7,73
K. k podnikavosti	7,00	6,14	6,25	5,29	6,23
K. k řešení problémů	7,77	5,92	6,03	5,38	6,11
Komunikační k.	6,20	4,20	4,58	5,40	4,75
Občanská k.	4,33	4,33	4,33	5,33	4,42
Sociální a personální k.	5,80	3,40	3,59	4,93	3,67
Total	6,62	4,67	4,63	5,21	4,99

	Benjamin* Díl ke 90	Benjamin* Díl ke 180	Benjamin* Díl ke 270
K. k učení	2,20	2,69	3,80
K. k podnikavosti	0,86	0,75	1,71
K. k řešení probl.	1,85	1,74	2,38
Komunikační k.	2,00	1,62	0,80
Občanská k.	-	-	1,00
Sociální a persov	2,40	2,24	0,87

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.

7.1.2. Elektronické zpracování výsledků

Výsledky jsou pro každého studenta následně zpracovány ve formě přehledné tabulky, ve které jsou **sestupně seříděny 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 vidí resumé "na jeden pohled".

OBRÁZEK 16: PŘÍKLAD VÝSTUPU 360° ZPĚTNÉ VAZBY

Vlna	2				
Hodnocený	Benjamin*				
Vážený průměr z	Level				
Oblast	0_Já	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
K. k učení	9,80	7,60	7,71	6,00	7,73
K. k podnikavosti	7,00	6,14	6,25	5,29	6,23
K. k řešení problémů	7,77	5,92	6,03	5,38	6,11
Komunikační k.	6,20	4,20	4,58	5,40	4,75
Občanská k.	4,33	4,33	4,33	5,33	4,42
Sociální a personální	5,80	3,40	3,59	4,93	3,87
Total	6,62	4,67	4,83	5,21	4,99

studentů
rodičů

Vážený průměr z
Hodnota: 4,99
Řádek: Total
Sloupec: Total

Zdroj: Autor

Poznámka:

Zelená barva ... výsledky v normě – tj. v zásadě odpovídají očekáváním 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 Obrázek 17).

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. Tato porovnání budou mít pouze deskriptivní charakter a budeme se jim věnovat v rámci diskuze v kapitole 8.

OBRÁZEK 17: PŘÍKLAD POROVNÁNÍ SEBEREFLEXE STUDENTA S HODNOCENÍM UČITELE A SPOLUŽÁKŮ

	2 Benjamin* Dif k 90	2 Benjamin* Dif ke 180	2 Benjamin* Dif ke 270
K. k učení	- 2,20	- 2,09	- 3,80
K. k podnikavos	- 0,86	- 0,75	- 1,71
K. k řešení probl	- 1,85	- 1,74	- 2,38
Komunikační k.	- 2,00	- 1,62	- 0,80
Občanská k.	-	-	1,00
Sociální a perso	- 2,40	- 2,21	- 0,87

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 (důležitý podnět pro hodnoceného studenta).

Pro statistické zpracování další makro strukturuje nasbíraná data do formátu, se kterým umí pracovat program Statistica – tedy co řádek, to jeden hodnotitel a ve sloupcích jsou pak položky dotazníku (ukázka – viz Obrázek 18).

OBRÁZEK 18: UKÁZKA PŘIPRAVENÝCH ZDROJOVÝCH DAT PRO STATISTICKÉ ZPRACOVÁNÍ

The image shows a spreadsheet with columns labeled A through BT. Row 1 contains student identifiers and names. Rows 2 through 457 contain numerical data points for various assessment categories. The categories are grouped under headers like 'K. k učení', 'K. k podnikavos', 'K. k řešení probl', 'Komunikační k.', 'Občanská k.', and 'Sociální a perso'. The data values are integers ranging from 3 to 10.

Zdroj: Autor

Úplnou datovou tabulku uvádíme v příloze L.

7.2. Výsledky 360° zpětné vazby

V tomto článku ověříme platnost našich hypotéz a otestujeme pomocí Cohenovy κ míru shody hodnocení v hodnocení dvou klíčových kompetencí u dvou nezávislých

hodnotitelů – třídních učitelů jednotlivých účastníků programu a trenéra rozvojového programu.

7.2.1. Ověření hypotéz

Hypotézy H_1 a H_2 definované v podkapitole 5.4 ověřujeme **t-testem pro dva nezávislé výběry**, čemuž předcházelo porovnání rozptylů pomocí **F-testu**⁸¹. První výběr tvoří náš kompletní výzkumný soubor (viz Tabulka 17), druhý pak kontrolní skupina 10 studentů, také s diagnostikovaným AS, která v první vlně nebyla zařazena do našeho rozvojového programu a u které jsme přesto aplikovali 360° zpětnou vazbu – a to ve stejných obdobích, jako tomu bylo u účastníků z první vlny (tedy první hodnocení před startem rozvojového programu a druhé hodnocení po jeho skončení s odstupem šesti týdnů). Kontrolní skupina je označena v přehledu * za jménem. Zajímají nás položky, které sytí dvě klíčové škály – ① komunikační kompetence a ② sociální a personální kompetence, na jejichž zlepšování je náš rozvojový program zaměřen. Jedná se celkem o 35 položek z našeho 63položkového dotazníku. A zkoumáme hodnocení třídního učitele a spolužáků. Zdrojovým souborem pro statistické ověření jsou rozdíly v hrubých skórech příslušných 35 položek "před" a "po", přičemž kladná hodnota rozdílu znamená zlepšení a záporná zhoršení.

Provedením statistické analýzy jsme odhalili signifikantní rozdíly mezi hrubými skóry na škálách ① sociální a personální kompetence a ② komunikační kompetence, tak jak jsme předpokládali. Rozdíly byly dokonce vysoce signifikantní ($p < 0,001$) s vysokou mírou účinku ($d^{82} > 0,8$). Na škále komunikační kompetence je ovšem zjištěné d^{82} nepatrně nižší.

Pro zajímavost jsme H_1 prověřovali ještě neparametrickou variantou t-testu pro dva nezávislé výběry – pomocí **Mann-Whitney U-testu**. K úvaze o druhé volbě statistického testu nás vedla především starost o charakter hodnot škál naší testové metody⁸³ –

81

Skupina	N	M	Mdn	Min	Max	SD
experimentální	127	147,42	148,0	75	275	38,03
kontrolní	88	151,24	141,5	81	248	37,96

⁸² $d = t * \sqrt{\frac{1}{N_e} + \frac{1}{N_k}}$, kde N_e a N_k jsou počty hodnocení provedených v experimentální, resp. kontrolní skupině.

⁸³ Hendl (2015) uvádí důvody užití neparametrických metod. Jsou vhodné ① při malém rozsahu dat a velkými rozdíly mezi nimi, ② pro posílení validity výsledků parametrických metod, dále ③ u dat, která nejsou normálně rozdělena nebo ④ mají ordinální charakter.

④ domníváme se, že hodnoty na všech škálách 360° zpětné vazby je nutné vnímat spíše jako ordinální než metrické.

Rozdíly jsou i v tomto případě vysoce signifikantní ($p < 0,001$) s vysokou mírou účinku ($AUC^{84} > 0,8$). I v tomto případě je AUC^{84} lehce vyšší ve prospěch sociálních kompetencí.

Pro přehlednější orientaci shrnujeme v tabulce 20 výsledky obou skupin a porovnání výsledků parametrického testu s neparametrickou variantou:

TABULKA 20: SROVNÁNÍ VYBRANÝCH ŠKÁL U EXPERIMENTÁLNÍ A KONTROLNÍ SKUPINY – S POUŽITÍM PARAMETRICKÝCH I NEPARAMETRICKÝCH TESTŮ

Parametrický test									
Škály	N		M		SD		t-test		Míra účinku
	exp.	kontr.	exp.	kontr.	exp.	kontr.	t	p	
obě	127	88	2,19	,07	1,39	1,42	12,47	< 0,001	1,73
komunikační	127	88	1,73	,11	1,24	1,22	8,75	< 0,001	1,21
sociální a personální	127	88	2,27	,01	1,39	1,40	12,66	< 0,001	1,76

Neparametrický test									
Škály	N		Průměrná suma pořadí hodnot		Mann-Whitney U-test			Míra účinku	
	exp.	kontr.	exp.	kontr.	U	Z	p		
obě	127	88	18 145	5 075	1 159	9,88	< 0,001	0,90	
komunikační	127	88	17 037	6 183	2 267	7,40	< 0,001	0,80	
sociální a personální	127	88	18 239	4 981	1 065	10,08	< 0,001	0,91	

Zdroj: Autor

Poznámka:

Červeně označení jsou záporné hodnoty.

Vzhledem k rozdílnosti počtu položek, které sytí jednotlivé škály, uvádíme průměrné hodnoty zlepšení a nikoli tedy hrubý skór. Vliv na hodnoty t a U tato úprava logicky žádný. V případě Mann-Whitney U-testu uvádíme hodnoty Z po korekci na spojitost.

Závěry:

Základní hypotézy H_1 a H_2 (viz podkapitola 5.4) tedy můžeme na základě zamítnutí H_0 **přijmout**.

Na druhé straně musíme **zamítnout** **dílčí hypotézu H_3** .

⁸⁴ $AUC = \frac{U}{N_e * N_k}$ označuje pravděpodobnost, že náhodně vylosovaný prvek ze skupiny, která (zpravidla) skórovala níže (v našem případě kontrolní skupina) bude mít vyšší hodnotu než náhodně vylosovaný prvek z druhé skupiny (v našem případě experimentální skupina) (Dostál, 2018). Přičemž U značí počet měření, kde první z nich má větší hodnotu než druhé. Pro stanovení míry účinku naší testové metody potřebujeme získat co nejvyšší plochu pod křivkou vzhledem k 50% pravděpodobnosti, kdy obě skupiny skórují úplně stejně.

7.2.2. Porovnání míry shody hodnocení třídních učitelů výzkumného vzorku s hodnocením trenéra rozvojového programu

Dalším výstupem z 360° zpětné vazby, který nás zajímá, je, do jaké míry se shodují výsledky hodnocení trenéra s třídními učiteli jednotlivých studentů s AS, kteří rozvojový program absolvovali. Hodnocení zkoumáme u 14 studentů z našeho výzkumného vzorku, kteří absolvovali obě tréninkové řady. Stejně jako v podkapitole 7.2.1 nás zajímají nás pouze položky, které sytí dvě klíčové škály – ① komunikační kompetence a ② sociální a personální kompetence, na jejichž zlepšování náš rozvojový program cílí. Jedná se celkem o 35 položek z našeho 63 položkového dotazníku. Používáme **Cohenovu κ** .

TABULKA 21: MÍRA SHODY V HODNOCENÍ TRENÉRA S HODNOCENÍM TŘÉDNÍCH UČITELŮ ABSOLVENTŮ TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU (SOCIÁLNÍ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE)

		Trenér											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Třídní učitel	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,000
	2	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	11	0,022
	3	0	5	12	1	0	0	0	0	0	0	18	0,037
	4	0	0	8	29	4	0	0	0	0	0	41	0,084
	5	0	0	3	15	88	6	1	0	0	0	113	0,231
	6	0	0	1	2	9	65	1	0	0	0	78	0,159
	7	0	0	0	0	2	7	92	5	0	0	106	0,216
	8	0	0	0	0	0	1	8	52	1	0	62	0,127
	9	0	0	0	0	0	0	5	3	44	0	52	0,106
	10	0	0	0	0	0	0	0	2	4	3	9	0,018
		0	16	24	47	103	79	107	62	49	3	490	
		0,000	0,033	0,049	0,096	0,210	0,161	0,218	0,127	0,100	0,006		

$$p_e = 0,159$$

$$p_0 = 0,808$$

$$\text{Cohen. kappa} = 0,772$$

Zdroj: Autor

Jak plyne z přiložené tabulky, získáváme hodnotu κ : **0,772**, přičemž nahodilé shody v hodnocení třídních učitelů studentů z našeho vzorku a trenéra programu, které určuje p_e , tvoří necelých 16 %.

8. DISKUZE

V této části práce shrneme možnosti a limity využití SEL³⁰ a ACBA⁴⁵ v námi realizovaném komplexním rozvojovém programu, který se zaměřil na rozvoj těch deficitních kompetencí, které mladým lidem s diagnostikovaným AS výrazně ztěžují fungování v běžné neurotypické populaci. Porovnáme naše zkušenosti s aplikací některých kognitivně-behaviorálních principů, a z nich pak zejména ACBA, zcela jinými způsoby, než jak je známe z tradičně pojaté kognitivně-behaviorální terapie u středoškolských studentů s převážně vysoce funkčními variantami AS, s dosavadními zkušenostmi jiných terapeutů, zmíníme silné a slabé stránky naší studie, která se věnuje posuzování efektivity takto pojaté podpory těchto lidí, další možnosti a v neposlední řadě význam celé práce.

Nejdříve se vyjádříme k úvahám a položeným otázkám, pak pomocí výstupů z 360° zpětné vazby deskriptivním způsobem okomentujeme některé zajímavé výsledky výzkumného vzorku. Nakonec se pokusíme o alternativní interpretaci našich zjištění, zmíníme omezení, limity a slabosti studie a doporučení pro další výzkum.

8.1. Konfrontace výzkumného problému s empirickými daty

V kapitole 4 jsme si položili několik důležitých otázek, na které měla tato studie přinést odpovědi. Vytvořili jsme alternativu k dosud používaným terapeutickým nástrojům, se kterými lze mladé lidi s AS podporovat v jejich optimálním fungování v existujících sociálních systémech, jako je škola, vrstevnické skupiny, širší okolí a potažmo celá společnost. Při zvažování její podoby jsme především řešili, jak metodicky i didakticky snižovat kognitivní a emocionální zatížení lidí s AS, které jim nároky současné společnosti přinášejí, a jak působit na jejich emoční prožívání takovými způsoby, aby změna nevypadala jako změna. To náš rozvojový program splňuje. Tlak na změny, které jednotlivá týdenní setkání skupiny s trenérem, je opravdu v porovnání s tradičními postupy nepatrný, po jednom modulu dokonce může u účastníků programu docházet dokonce i ke zhoršení jejich kompetencí, ale je to nepřetržitost v kombinaci s drobnou a postupnou expozicí, která v čase přináší žádoucí efekty – efektivnější zvládnutí běžných komunikačních situací a sebekontrolu vlastního prožívání včetně bezpečných únikových strategií, které v důsledku zamezí nežádoucím projevům chování. Ty jsou sice z pohledu člověka s PAS a případně jeho terapeuta pochopitelné, ovšem většinou společností jsou specifické reakce lidí s AS obvykle hodnoceny jako problémové a obtěžující (Jún, 2010, Atwood, 2008).

① Do jaké míry je tedy správná naše úvaha o tom, že ACBA⁴⁵ nemusíme používat jako jednorázový analytický nástroj pro identifikaci unikátních spouštěčů a zpevňovačů nepříjemných behaviorálních projevů, ale že tento postup může být **součástí pravidelných úkolů** v týdenních mezidobích v průběhu trvání programu? Že může dokonce **určovat témata** nadcházejících modulů, které prostřednictvím působení malé tréninkové skupiny vykrystalizují do konkrétního situačního kontextu vhodného k přehrání či nácviku pomocí SEL³⁰. Jun (2007) je přesvědčen o tom, že ACBA se je striktně individualizovaný analytický nástroj hledání determinantů a problémových situačních kontextů a vůbec o ní neuvažuje i jako o nástroji terapeutickém. Těmi jsou podle něho konkrétní nástroje kognitivně-behaviorální terapie (viz Tabulka 4). Také Vosmik (2010) je velmi kritický vůči komplexně pojatým rozvojovým programům. Připouští sice užitečnost práce lidí s PAS ve skupinách, ale jen v rámci edukace – tedy bez toho, aby se například kognitivní restrukturalizace situačního kontextu, který vyplynul z ACBA⁴⁵. Thorová (2006) uvažuje o těchto možnostech v kontextu široké symptomatologii klinické manifestace AS a připouští jen některé didaktické formy, zejména pak strukturované učení a modelové situace. Obecně tedy 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, 128). Schopler (1998) naopak namítá, že jedinec s AS vyžaduje individuální přístup už jenom tím, že je odlišný ve svých projevech a chápání světa kolem sebe. Má své silné a slabé stránky, které bývají u každého jedince odlišné, a proto by podpora měla být individualizovaná, a nikoli sdílená.

Nám se ovšem zdá, že tyto obavy se spíše týkají toho, že program zatím příliš terapeuticky či didakticky neřídí ② **individualizované působení** na tréninkovou skupinu resp. na její jednotlivce **v mezidobí** – tedy mezi jednotlivými moduly – dost tedy dost možná samá podstata kontinuálního rozvoje lidí s PAS není tou zásadní námitkou, proč raději volit individuálně propracované a na jedince orientované systémy podpory. Právě úvahami nad individuální podobou řízení aktivit účastníků programu v mezidobí, které se pro ně stávají experimentálním ověřováním zážitků v každodenní životní realitě, se v současné době velmi intenzivně zabýváme a jsme přesvědčeni o tom, že touto cestou se ubírat náš další vývoj.

Další otázkou, kterou jsme si byli nuceni položit, byla ③ **vhodnost** námi zvolené testové baterie **pro prověřování efektivity** námi vyvíjeného a realizovaného tréninkového

programu. 360° zpětná vazba se pro měření efektivity vzdělávání skutečně používá zřídka, spíše je tato metoda vnímána jako manažerský nástroj pro vedení lidí a zjišťování rozvojových potřeb (Vodák, 2007, Dočekal, 2011). Připouštíme, že vázat testové položky na kompetenční model – a ještě navíc ve školním – prostředí bude u mnohých oponentů vzbuzovat oprávněné obavy. Proto jsme se rozhodli v rámci této studie naši testovou baterii postavené na této metodě prověřit psychometrickými nástroji tak, abychom s ní mohli počítat pro stanovení hypotéz a aby deskriptivní závěry vyplývající z vlastností 360° mohly být brány jako seriózní způsob, kterými se dá popisovat účinnost, či naopak neúčinnost našeho tréninkového programu. Zkoumali jsme především (a) **vnitřní konzistentnost dotazníku**. Pro vyjádření vnitřní shody testů jsme určovali **Crombachovu alfu**. Obdržená hodnota **0,978** (při N: 459 / M: 5,86 / SD: 1,216) nás opravňuje tvrdit, že stupnici můžeme brát jako celek a že tedy bude možné 63 individuálních hodnot škály vyjádřit jedním společným skórem. Rovněž tak bylo zapotřebí ověřit (b) **spolehlivost** testové metody **při použití různými učiteli**. Provedli jsme testování celého vzorku dvěma vyškolenými specialisty. Hodnotou **Cohenovy κ 0,784** (při N=15 *63=945), kterou je možné vnímat jako míru reliability v hodnocení, prokazujeme velmi slušnou shodu mezi testujícími. Kromě toho jsme potřebovali garantovat (c) **spolehlivost** naší testové metody při **opakovaném testování** – což jsme prověřovali **retestovou reliabilitou** v čase u 42 probandů. Porovnávali jsme v časovém odstupu šesti týdnů celkový hrubý skór v sebehodnocení a hodnocení učitelem u všech 63 položek. Získaná hodnota $r = 0,998$ ($p < 0,01$, N: 84) stabilitu v čase jednoznačně potvrzuje. Poměrně obtížně se ověřuje (d) **kriteriální validita** – hledání nějakého spolehlivého vnějšího kritéria bývá většinou obtížné. My jsme se rozhodli prověřit shodu expertních hodnotitelů s hodnocením třídních učitelů na celém našem vzorku. Zkoumali jsme shody na úrovni hladin škál. **Gweetův koeficient AC** ukazuje na hodnotu **0,6** (počet hodnotitelů 14 na každého studenta, celý vzorek – tedy 15 studentů a 6 kompetencí), což lze stále ještě považovat za dostatečně kriteriálně validní charakteristiku naší testové metody. Zajímala nás také (e) **faktorová validita**. Tu jsme ověřovali pomocí **EFA s rotací Varimax a Kaiserovou normalizací**. Zjistili jsme, že rozložení faktorových nábojů koresponduje s naším šestidimenziálním modelem, u žádné z položek nebyla zjištěna vyloženě nízká komunalita. Problematické se ovšem ukázaly položky 8 a 12, které sytí obě naše sledované klíčové kompetence. Patrně bude potřeba je pro další vlnu přeformulovat, anebo vyřadit. Tento fakt dost možná ovlivnil výsledky testů dílčí hypotézy H₃, kterou jsme ve stanoveném znění museli zamítnout.

Poslední otázku, kterou jsme si pokládali, jsou ④(ne)reálné **replikace našich zkušeností** a další vývoj, popř. modifikace námi vytvořeného designu komplexního rozvoje společně s 360° zpětnou vazbou postavenou na klíčových kompetencí **mezi další terapeuty, speciální pedagogy a další odbornou veřejnost**. Nemáme tím na mysli jen cílovou skupinu s PAS, ale i běžnou neurotypickou populaci. Rádi bychom doporučili 360° zpětnou vazbu jako vylepšený a relativně velmi spolehlivý derivát jinak běžně používaných dotazníkových forem. Je až s podivem, že do oblasti pedagogicko-psychologického výzkumu se tato hodnotící metoda zatím nedostala.

Stanovení výzkumné hypotézy o účinnosti kontinuálně postaveném rozvojovém programu využívající prožitkové učení, pravidelnost a jiné než tradiční zacházení ACBA⁴⁵ bylo vyvrcholením našich předcházejících úvah. Sáhli jsme k osvědčené formě – statistickému porovnávání závislých hodnot z 360o zpětné vazby na jedné nezávislé proměnné – příslušnosti k experimentální, resp. kontrolní skupině, tedy ke statistickému porovnávání dvou nezávislých souborů. Jsme si vědomi značného zjednodušení behaviorálního fenotypu AS, resp. jeho značné symptomatiky (viz Tabulka 2) (Thorová, 2007, Thorová a Šporclová, 2012). Výsledky testových metod (t-test pro dva nezávislé soubory se dvěma stupni volnosti, resp. o jeden řád nižší Mann-Whitney U-test – v souvislosti s úvahami o tom, nakolik jsou hodnoty našich škál metrické a nakolik pouze ordinální) dovolili přijmout hypotézu, že mezi skupinou absolventů námi designovaného komplexně pojatého programu a jedinci, kteří jsou terapeuticky podporováni individuálními přístupy, existují opravdu signifikantní rozdíly ve výsledcích terapie problémového chování a zvládání běžných sociálních interakcí a také mezi tím, jak tyto rozdíly reflektuje okolí jedince s AS. Zdá se, že se dá spolehnout na úvahu o tom, že "méně je více, když se to ovšem dělá nepřetržitě" (Atwood, 2008).

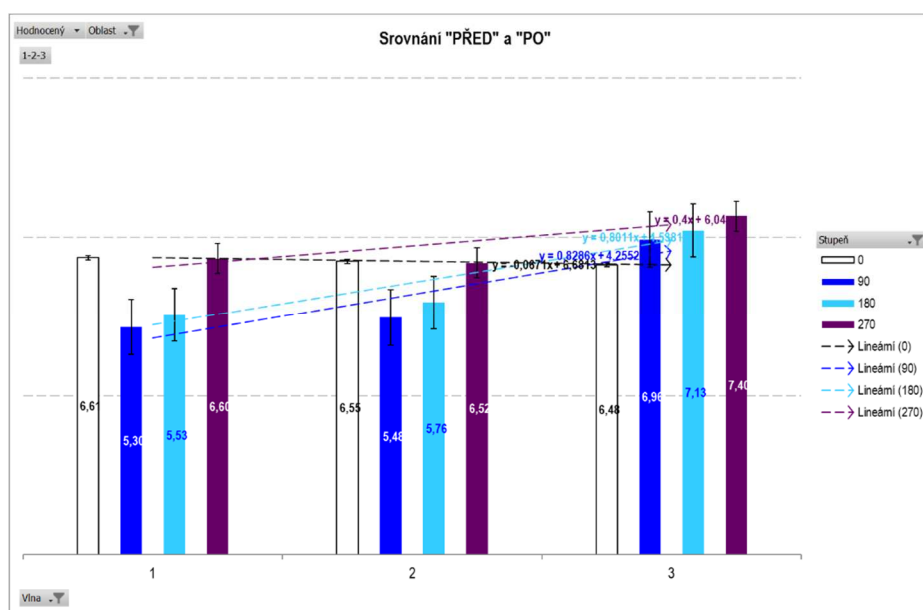
8.2. Deskriptivní posouzení efektivity rozvojového programu pomocí 360° zpětné vazby

Pomocí 360° zpětné vazby se můžeme prostřednictvím kontingenčních grafů dívat na změny hodnocení v čase, a blíže tak zkoumat, jak se měnilo hodnocení kompetencí v čase mezi jednotlivými vlnami a u kterých účastníků byly změny nejmarkantnější. I když tyto pohledy zdaleka nic neříkají o statistické významnosti a nemohou být proto používány k přijímání, či zamítání hypotéz, přesto fungují jako rychlý zpětnovazební mechanismus pro každého účastníka rozvojového programu. Ba co víc – pohledy v jednotlivých vlnách dokonce umožňují pracovat s rozdíly v sebehodnocení a pohledem dalších zájmových skupin – zejména pak spolužáků a třídního učitele.

Pro studenty s AS je takto podávaná zpětná vazba neúprosným "zrcadlem" změn, které dává odpověď na zásadní otázku, zda to celé dává smysl. Zda kýžené změny chování skutečně reflektuje okolí. Zda si účastníci sami u sebe všimají změn v reakci okolí na ně. Zda dává smysl na sobě dále pracovat. Je to pro ně i pro jejich okolí taková "kvalitativní analýza změn prezentovaná kvantitativně". Jsme přesvědčeni, že pro jedince s AS je to však velmi srozumitelný způsob o smyslu a významu toho, na čem pracují, pro ně samotné.

Ovšem význam je důležitý i pro nás – pro designéry a realizátory rozvojového programu. Také my touto formou dostáváme zpětný pohled na to, zda je, či není navržený program účinný a zda není čas na nějaké změny – didaktické, metodické, pedagogické či motivační. Proto jsme se rozhodli na tomto místě pár výstupů z 360° zpětné vazby prezentovat a tyto výstupy interpretovat. Kompletní výstupy jsou k dispozici v příloze K.

**GRAF 4: POHLED NA CELOU TRÉNINKOVOU SKUPINU
A ZMĚNU ÚROVNĚ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V ČASE**



Interpretace:

Výrazně v čase roste hodnocení třídních učitelů a spolužáků. Naopak stagnuje či mírně klesá sebehodnocení...

Zdroj: Autor

Legenda:

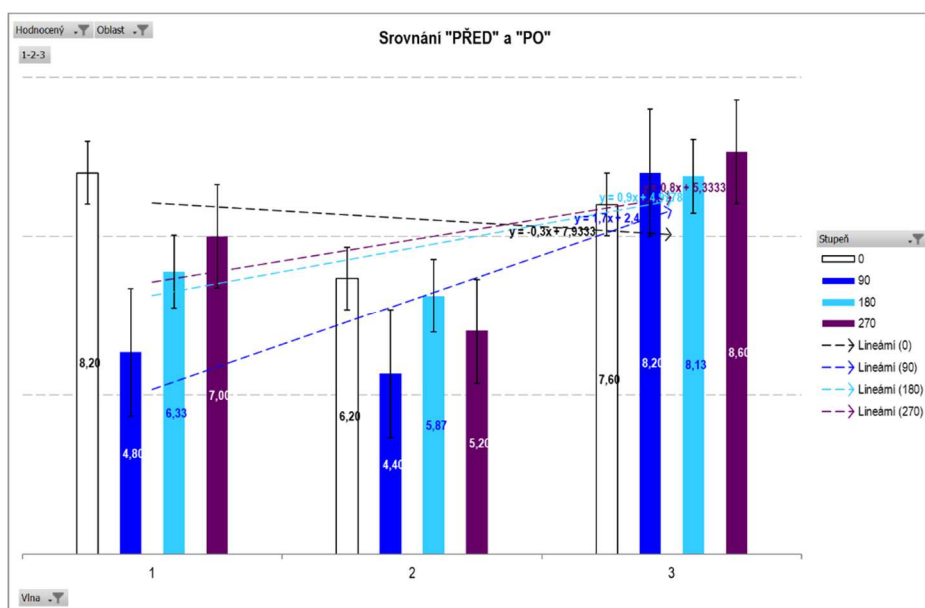
- statistická přejímka ... 4 studenti gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max). Vodorovné čáry ohraničují tři hladiny (signifikantní problém / výstraha / norma).

Když si uvědomíme, že z výše prezentovaného kontingenčního grafu jsme odfiltrovali jen ty položky, které sytí pro jedince s AS nejobtížněji zvládané kompetence, a že se jedná o celý 15členný výzkumný vzorek, můžeme si dovolit konstatovat, že účast v programu garantuje určité změny pohledu okolí na studenty s AS. Všimnout si můžeme zejména progresu v hodnocení třídních učitelů, která je patrná i mezi druhou a třetí vlnou a zcela určitě nás musí zaujmout stejně optimistické vnímání v hodnocení spolužáků. Je nutné brát v potaz, že se jedná až o 110 někdy i různých hodnotitelů. 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, na kterou upozorňujeme i v interpretaci v zápatí grafu, která dle našeho soudu 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 (Thorová, 2007). I zde se významnou měrou "podepisuje" rozumová analýza, která dokáže lidem s AS kompenzovat své deficity v sociální interakci s okolím (Atwood, 2008).

GRAF 5: NEJVĚTŠÍ "SKOKAN" SKUPINY V SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍCH



Tadeáš (viz Tabulka 17) mezi první a druhou vlnou v kontrolní skupině. Na konci třetí vlny ho všechny tři zájmové skupiny vidí v hladině "normy". V čase reálnější náhled na sebe sama...

Legenda viz Graf 5
 Zdroj: Autor

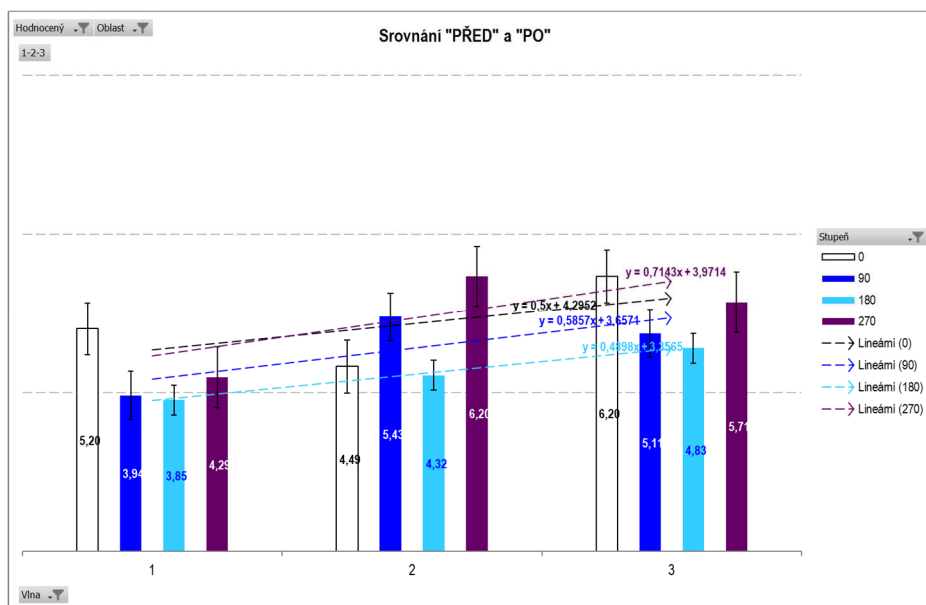
O Tadeášovi už byla v naší práci zmínka v souvislosti s atypickou sensorickou senzitivitou, která je jedním z behaviorálních fenotypů AS (viz Příklad 1) (Thorová a Šporclová, 2012). Tadeášovy problémové projevy chování dříve pramenily ze značného kognitivního zatížení na hodinách. Úzkostné stavy se u něho projevovaly

nejen v průběhu vyučování, ale i o přestávkách, které pro něho i dosud znamenají značný chaos a "nejistotu ve svobodě", jak on často tento stav charakterizuje. Tadeáš pracuje s kognitivní desenzibilizací, hodně mu pomáhají promlouvající kartičky. Také si vyjednal s některými vyučujícími odchod ze třídy v případě kognitivního přetížení, a to bez nutnosti něco komukoli vysvětlovat. Zajímavá byla reflexe na jednom ze setkání, kdy vysvětloval, proč ho zcela banální rozhovor, který trvá jen pár minut, závod nebo když se ocitne na nějakém hlučném místě vyčerpá mnohem víc než tvrdá práce na něčem, co dělá opravdu rád, což je v jeho případě kreslení 3D výkresů pro tisk na 3D tiskárně. To, že je autista, se projevuje podle něho zvláštními myšlenkovými operacemi v mozku. Zatímco jeho spolužáci se mohou v klidu soustředit na význam to, co jim druzí říkají, on s každou informací zachází vědomě – tomuto zpracování říká kognitivní gymnastika – a tou vysvětluje dlouhé zpoždění zpracování informací. Když je totiž člověk autistický, vše proniká očima, ať už je to dotek, obraz nebo zvuk. Přicházející informace jsou zpracovávány jednou mozkom, který zpracovává pouze to, co uznává, že již viděl a ke kterému musí přiřazovat reakční schémata. Tohle podle jeho soudu mnoho autistů vyčerpá rychle a někteří pak trpí celé dny např. bolestmi hlavy. *„Čím více osob s autismem zůstává bez povšimnutí v sociálních vztazích, což je často mladých lidí velmi časté, tím více se kompenzují pomocí intenzivní a vyčerpávající kognitivní gymnastiky,“* překvapil tenkrát Tadeáš. Na tento fakt upozorňuje i Thorová (2017) – podle ní je řada problémových behaviorálních projevů lidí s AS spouštěna značným kognitivním zatížením a zpevňována absencí adekvátních sociálních vazeb.

Tadeáš je také velmi citlivý na olfaktorické vjemy. Nové věci pozná hlavně podle specifických pachů a po incidentu, který jsme popisovali viz Příklad 1, má s učitelem tělocvikem v případě, že je unaven z těch všech obtěžujících zvuků a šumů ve škole, zůstat po poslední hodině v tělocvičně, tam si lehnout na záda na parkety a zhluboka dýchat, a relaxovat tak.

Jakub (viz následující Graf 6) má značné výkyvy ve zvládnutí sociálních situací. Někdy je schopen dávat skupině zajímavé podněty, někdy jsou to ovšem neadekvátní reakce, kdy testuje reakce ostatních. Zdá se, že týdenní rozestupy jsou v jeho případě velmi krátkým intervalem. Když čtrnáct dní chyběl ve škole a na tréninkové setkání přišel až po třech nedělích, bylo je soustředění a celková práce ve skupině lepší. Soudíme tak, že u některých typů AS, kde místo logického uvažování převažuje spíše verbální myšlení a uvažování, může efektivita změn stoupat spíše s individuálním přístupem – tak, jak o něm smýšlí Schopler (1998) a nezávisle na něm Čadilová a Žampachová (2008).

GRAF 6: ZATÍM NEJNIŽŠÍ ÚČINEK PROGRAMU NA SOCIÁLNÍ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE



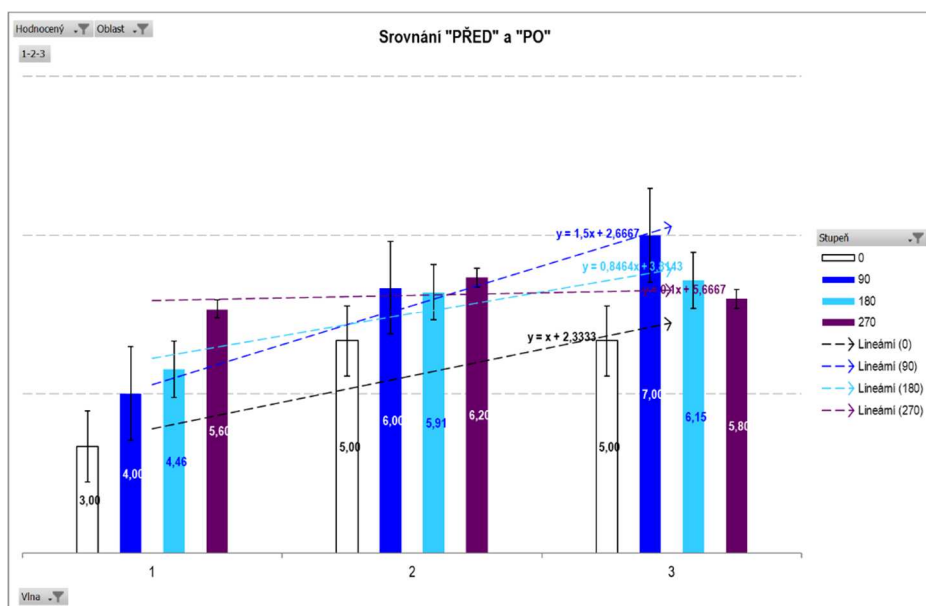
Jakub (viz Tabulka 17) mezi první a druhou vlnou v kontrolní skupině. Na konci třetí vlny jen pozvolný růst.

Legenda viz Graf 5

Zdroj: Autor

Zajímavostí je, že podobnou zkušenost s rozdílnými výkony jsme registrovali v první tréninkové řadě i u Karla (viz Tabulka 8), který má také rozvinuto verbální uvažování. Zdá se, že rozdílná symptomatika AS behaviorálních projevů některé odzkoušené principy z našeho programu nerespektuje a bude zapotřebí uvažovat o určitých modifikacích speciální práce s klientem v mezidobí (Vosmik, 2010).

GRAF 7: NEJMARKANTNĚJŠÍ POSUN VE VNÍMÁNÍ ZMĚN V SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍCH U TŘÍDNÍHO UČITELE



Vašek (viz Tabulka 17) měl hodnocení před začátkem první vlny (až na jeho rodiče) na hranici hladiny signifikantních problémů. Na konci třetí vlny ho třídní učitelka vidí na hranici, kde už začíná "norma"...

Legenda viz Graf 5
Zdroj: Autor

Ve slovních komentářích spolužáků se často objevuje replika, že Vašek už není tak "divný", jak tomu bylo dříve. To je patrné 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 ostatní, 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. Už předloni si pořídil knížku od Tonyho Buzana a dneska už lehce svede myšlenkové mapy vytvářet i elektronicky.

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.

8.3. Alternativní interpretace výsledků

Uvažujeme o podezřelosti neobvykle vysokých hodnot t statistiky u prověřovaných hypotéz H_1 a H_2 ($p < 0,001$ nám až nezvykle snadno umožnilo zamítnout obě H_0 a přijmout H_1 a H_2 i s poměrně vysokou mírou účinku) a zda můžeme jednoznačně tvrdit, že kontrolní, resp. experimentální skupinu neovlivňuje nějaký další skrytý faktor –

proměnná, kterou se nám zatím nepodařilo identifikovat. Tyto typy latentních nezávislých proměnných mohou se získanými daty od hodnotitelů vytvářet některé zvláštní podskupiny, a vytvářet tak falešnou lineární závislost.

Rovněž tak může být značným limitem to, co jsme u 360° zpětné vazby v podkapitole 6.1.1 charakterizovali jako její jednoznačné výhody, a to je značné množství hodnotitelů jednoho probanda. To jistě umožňuje hodnocenému jedinci zkoumat pohledy různých lidí a ty pak porovnávat se svým sebehodnocením. Ovšem v případě statistického zpracování můžeme získávat daleko snadněji větší množství relativně podobných hodnocení, zvláště pak od některých spolužáků probanda.

8.4. 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. Volbu 360° zpětné vazby navíc podporují i psychometrické vlastnosti hodnotící škály.

Slabinu naopak spatřujeme v tom, že jsme byli nuceni pracovat s ohledem na zmiňovanou prevalenci (viz podkapitola 1.1.4) se záměrným výběrem. 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.

Další slabinou je obtížná operacionalizace naší výzkumné hypotézy H_1 resp. H_2 a poměrně vysoká komplexita nezávislé proměnné. Dichotomie "účastník" / "neúčastník" rozvojového programu značně zjednodušuje celou komplexitu vlivů na to, zda se jedinec s AS dokáže na začátku tréninkového programu "chytnout" a zda veškeré změny bude

vnímat jako zanedbatelné pro jeho samotného. Teprve tehdy se mohou projevit silné stránky postupné expozice realizované nepřetržitě po malých krůčcích. Bohužel bez toho, že bychom detailněji sledovali účinky jednotlivých implementovaných nástrojů (SEL³⁰, ACBA⁴⁵, NLP aj.), a mohli tak detailněji uvažovat o tom, které z nich jsou nejvýznamnějšími přispěvateli zlepšení jedinců s AS ve sledovaných kompetencích, není naše studie úplná, na což mnozí oponenti z řad odborné veřejnosti budou nepochybně poukazovat.

8.5. Důsledky pro praxi a další výzkum

Pro speciálně pedagogickou praxi a pedagogicko-psychologické poradenství se prostřednictvím této studie otevírají nové možnosti – v podobě dosud ne tolik uvažovaných designů.

Kontinuálně designované kognitivně-behaviorální programy se skutečně mohou stát alternativou dosud používaných restriktivních nebo averzivních přístupů, které se ve školním prostředí dle našeho přesvědčení stále hojně vyskytují a jsou někdy některými učiteli a terapeuty nadužívány. Eliminování problémového chování se jistě týká i jiných cílových skupin, než je populace s PAS. I u ní mohou být nežádoucí projevy chování důsledkem dosud skrytých příčin. Tyto spouštěče a zpevňovače může velmi účinně odhalit ACBA, a postupnou expozicí tak ve vybrané fázi 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 prakticky u kohokoli, kdo netrpí deficitem v oblasti kognitivních procesů, zejména pak myšlení.

Pro další výzkum v této oblasti pak jednoznačně doporučujeme uvažovat o 360° zpětné vazbě jako o vylepšeném a relativně velmi spolehlivém derivátu jinak hojně používaných dotazníkových forem. Je až s podivem, že se v pedagogicko-psychologickém výzkumu s touto metodou měření efektivity behaviorálních změn prakticky nesetkáváme.

Zajímavou oblastí dalšího výzkumu by pak mohlo být zkoumání dopadů dalších imaginativních nástrojů, které pomáhají představit si stávající překážky jako překonané a uvažovat tak o budoucím řešení nastalého problému jako o zkušenosti, kterou už máme za sebou. A vymýšlet způsoby, jak tyto techniky šikovně propojovat s unikátními a dosud ne zcela využívanými možnostmi ACBA.

ZÁVĚR

Výsledky naší práce prokázaly účinnost komplexně pojatého tréninkového programu využívajícího prvky sociálně-emocionálního učení spolu s aplikovanou kognitivně-behaviorální analýzou na patnáctičlenné skupině teenagerů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Představili jsme konkrétní podobu takto pojatého programu, didaktiku i metodologii práce s lidmi s vysoce funkčními variantami poruch autistického spektra a ukázali jsme praktické možnosti, které vedou k postupné sebezměně, a to nejen z pohledu eliminace problémového chování, ale především v souvislosti s možnostmi, jak těmto mladým lidem s handicapem sociální dyslexie usnadnit jejich adaptaci ve širších společenských systémech, a to prostřednictvím rozvoje jejich sociálních, personálních a komunikačních kompetencí.

Pomocí 360° zpětné vazby, které jsme vyvinuly pro účely měření behaviorálních změn ve smyslu třetího stupně modelu Donalda Kirkpatricka jsme začali sledovat dopad na kompenzaci omezení v sociálních interakcích, kterými studenti s Aspergerovým syndromem trpí. Jim samotným i jejich okolí jsme průběžným měřením hodnocení konkrétních projevů chování v jednotlivých rozvojových vlnách dávali zpětnou vazbu o tom, že se jejich každodenní chování se opravdu mění žádoucím směrem, že jejich schopnost rozumové analýzy spolu s prožitkovým učením na pravidelné bázi produkuje nové zkušenosti, které přispívají k lepšímu chápání některých situací a že dává velký smysl na sobě pracovat, i když to je v porovnání s běžnou populací daleko obtížnější. 360° zpětnou vazbu jsme podrobili psychometrickým testům, abychom odbornou veřejnost ubezpečili v tom, že disponujeme testovou metodou, která je spolehlivá z časového i uživatelského hlediska, je validní z pohledu toho, jaká měření poskytuje a že je také vnitřně konzistentní. Tedy že s výsledky hodnocení jednotlivých kompetencí můžeme zacházet komplexně prostřednictvím souborných škál.

Na základě průběžně nasbíraných dat jsme stanovili hypotézu o tom, že ve výsledcích 360° zpětné vazby bude na škálách, které sytí sociální a komunikační kompetence, nalezeno signifikantně vyšší zlepšení v hodnocení třídního učitele a spolužáků mezi první a druhou vlnou v experimentální skupině studentů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, kteří absolvovali obě řady námi vytvořeného komplexního rozvojového programu oproti skupině desetičlenné skupině studentů se stejnou diagnózou, o kterou bylo ve stejné době pečováno "jen" tradičními terapeutickými metodami. Získaná data jsme zkoumali dvěma testy – t-testem na nezávislé soubory (vzhledem k hezkému rozdělení získaných hodnot a velmi podobnými rozptyly hodnot v experimentální i kontrolní skupině) a následně ještě neparametrickým Mann-Whitney U-testem (vzhledem

k tomu, že o hodnotách škál je možné uvažovat jako ordinálních a nikoli parametrických). Vzhledem k velmi pěkným hodnotám t a U příslušných statistik a vysokým hodnotám spolehlivosti testu (Cohenově d a AUC) jsme na základě velmi nízké hodnoty p mohli zamítnout nulovou hypotézu a přijmout tu naši. Na druhé straně se nepotvrdila naše úvaha o tom, že sociální kompetence bude zapotřebí osvojovat delší dobu oproti těm komunikačním. Dílčí hypotézu o tom, že na škále, která sytí jen komunikační kompetence, bude v porovnání se škálou, která sytí jen sociální kompetence, patrná na konci druhé řady vyšší míra účinku jsme nakonec museli zamítnout. V diskuzi jsme uvažovali o tom, co mohlo být za překvapivými hodnotami Cohenova d a AUC v případě dílčích škál a museli jsme připustit možný vliv dvou problematických položek, které současně sytí obě klíčové kompetence, na což jsme přišli testováním faktorové validity 360° zpětné vazby. To byl jeden z nepříjemných důsledků toho, že na tvorbě dotazníku se pod naším vedením podíleli studenti i učitelé gymnázia. Zároveň jsme v rámci statistického ověřování platnosti hypotézy prověřovali shodu v hodnocení třídních učitelů a ostatních učitelů našeho výzkumného vzorku. Získaná Cohenova κ prokázala dostatečnou shodu.

Vedle statistického ověřování účinnosti rozvojového programu na zlepšování sociálních a komunikačních kompetencí našeho výzkumného souboru jsme se zabývali detailně behaviorálním fenotypem Aspergerova syndromu, jeho klinickou manifestací i rozsáhlou symptomatikou. Porovnávali jsme studie renomovaných psychologů a terapeutů se specifickými behaviorálními projevy našeho vzorku a uvažovali jsme o tom, jaké faktory spouští a jaké zpevňují specifická chování lidí s Aspergerovým syndrom, která často bývají okolím těchto lidí vnímána jako značně problematická a obtěžující. Komentovali jsme odlišnosti v kognitivních procesech, odlišnou senzitivní reaktivnost, jiné zvládnání kognitivních a emocionálních zatížení, odlišnosti v představitivosti a seznamovali jsme čtenáře i s některými vlastními specifickými zkušenostmi.

V empirické části jsme hodně prostoru věnovali také sdílení našich zkušeností s implementací našeho systému – s cílem ukázat, že jeho zavedení je poměrně rychlé, když se využije kapacita 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 makry, která minimalizují sběr nekvalitních dat a která některé rutiny zcela automatizují a přizpůsobují okamžitým potřebám. To všechno se záměrem inspirovat, povzbudit a aktivizovat další therapeuty, psychology, učitele a

odborníky v oblasti speciální pedagogiky. Námí předvedený způsob práce se studenty s poruchou autistického spektra je s nepatrnými odchylkami zcela jistě aplikovatelný i na jiných školách a nejen tam.

SOUHRN

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, tedy obklopotvat se správnými lidmi, rozumět svým emocím, uřídit je v našem každodenním procesu prosazování se a v neposlední řadě vyjádření sebe jako originálu (tedy schopností realizovat svůj životní talent). To všechno 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 i 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.

Prvním tématem, kterému se v naší práci věnujeme, je klinická manifestace Aspergerova syndromu, jeho široký behaviorální fenotyp, specifika, jakým tito lidé vnímají a poznávají svět, jaké jsou jejich možnosti a limity ve fungování ve společnosti. Dostali jsme s k nepříliš jasné etiologii, která je dosud pečlivě zkoumána a kde dosud nepanuje shoda.

Na toto téma bezprostředně navazuje druhé téma – možnosti a limity kognitivně-behaviorálních technik, když jsou zasazeny do nějakého komplexního rozvojového programu. Zabýváme se postupnou expozicí, kterou zasazujeme do rámce behaviorálního fenotypu této diagnózy, ukazujeme vliv emočních center nervové soustavy na proces učení a změn a ukazujeme rozdíly u lidí s poruchou autistického spektra. A postupně se tak dostáváme k možným terapeutickým a rozvojovým řešením. Na konkrétních příkladech z naší praxe představujeme využití některých velmi účinných kognitivně-behaviorálních technik, ať už je to kognitivní restrukturalizace, behaviorální experiment či aplikovaná (kognitivně-) behaviorální analýza. V následující kapitole pak ze všech těchto teoretických východisek vytváříme teoretické zázemí pro náš výzkum a představujeme design obou tréninkových řad, které jsme v posledních devíti letech vyvíjeli a postupně zdokonalovali.

Efektivitu rozvojového programu měříme na výzkumném vzorku patnácti studentů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, kteří náš program absolvovali, pomocí 360° zpětné vazby se 63 položkami, které sytí šest klíčových kompetencí, jež mají za úkol střední školy ve svých kurikulech rozvíjet. Získané výsledky porovnáváme v jednotlivých tréninkových vlnách, zajímají nás změny v hodnocení dvou kompetencí – ① sociální a

② personální a komunikační – na jejichž zlepšování v čase program primárně cílí a porovnáme je mezi jednotlivými třemi zájmovými skupinami studentů – třídního učitele, spolužáků a rodičů. V empirické části představujeme výzkumný problém, způsob sběru a analýzy dat, charakterizujeme výzkumný vzorek, deskriptivním způsobem interpretujeme některé výsledky 360° zpětné vazby. Tuto použitou metodu resp. použitou škálu posuzujeme psychometrickými testy – hodnotíme mimo jiné její vnitřní konzistenci, retestovou reliabilitu a kriteriální validitu. Až po ověření kvality testové metody formulujeme hypotézu, kterou stavíme na porovnávání výsledků výzkumné a kontrolní skupiny a pomocí t-testu pro dva nezávislé soubory resp. Mann-Whitney U-testu nulovou hypotézu zamítáme a přijímáme tu naši – o tom, že mezi výzkumným vzorkem a kontrolní skupinou existují v první vlně signifikantní rozdíly v hodnocení položek, které sytí dvě výše sledované kompetence. Zamítáme ovšem dílčí hypotézu, že míra účinku testu bude v případě komunikačních kompetencí v první tréninkové vlně vyšší než u sociálních a personálních.

V diskuzi se zamýšlíme nejen nad unikátností námi vyvinuté tréninkové metody, ale zmiňujeme i alternativní interpretace, slabiny a omezení naší studie. Efektivita programu 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 její kognitivní deriváty, 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 postupné expozice, která využívají spojení malých změn a nepřetržitosti (pravidelnosti). Zejména poslední princip ty dva předcházející výrazně zintenzivňuje, a v konečném důsledku tak i zefektivňuje. Synergii zmiňovaných tří principů lze charakterizovat podstatným paradoxem – 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 delšího časového odstupu jsou požadované výsledky patrné a co je důležité – děje se tak zákonem "nejmenšího úsilí".

ZDROJE

- Abrahams, B. S., & Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nature Reviews Genetics*, 9(5), 341–355. doi:10.1038/nrg2346.
- Atwood, T. (2008). *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál.
- Autism Spectrum Australia (2. prosince 2019). *We Belong: The experiences, aspirations and needs of adults with Asperger's disorder and high functioning autism*. Získáno z https://www.autismspectrum.org.au/sites/default/files/Autism_Spectrum_WE_BELONG_Research_Report-FINAL_LR_R.pdf.
- Baeza-Velasco, C., Hamonet, C., Baghdadli, A. & Brissot, R. (2016). Syndrome Hypermobility-Type: Similarities in clinical presentation: Trastornos del Espectro Autista y Síndrome de Ehlers-Danlos Hiper Móvil: Similitudes en la presentación clínica. *C. Med. Psicosom*, 118, 49–58.
- Baron-Cohen, S., Auyeung, B., Nørgaard-Pedersen, B., Hougaard, D. M., Abdallah, M. W., Melgaard, L., & ... Lombardo, M. V. (2015). Elevated fetal steroidogenic activity in autism. *Molecular Psychiatry*, 20(3), 369–376. doi:10.1038/mp.2014.48.
- Baron-Cohen, S., Johnson, D., Asher, J., Wheelwright, S., Fisher, S. E., Gregersen, P. K., & Allison, C. (2013). Is synaesthesia more common in autism?. *Molecular Autism*, 4(1), 2–14. doi:10.1186/2040-2392-4-40
- Beranová, I., Thorová, K., Hrdlička, M. & Popper, L. (2014). Specifické diagnostické metody. In: Hrdlička, M., & Komárek, V. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. (91–104). Praha: Portál.
- Beyer, J. (2006). *Autismus a hra*. Praha: Portál.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brugha, T.S., McManus, S. & Bankart J. (2011). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders in Adults in the Community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68(5), 459–465. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.38.
- Croen, L. A., Grether, J. K., Yoshida, C. K., Odouli, R., & Hendrick, V. (2011). Antidepressant use during pregnancy and childhood autism spectrum disorders. *Archives General Psychiatry*, 68, 1104–1112. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.73.
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.
- Dočekal, V. (2011). *Modality andragogiky optikou zkušenostní vědy*. (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. (6. prosince 2012). *Aplikace MŠMT*. Získáno z <http://aplikace.msmt.cz/pdf/ATIIIIVlastnimaterial.pdf>.
- Dostál, D. (2018). *Statistické metody v psychologii*. Nepublikovaná skripta. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dubin, N. (2007). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál.
- Dudová, I., Beranová, Š. & Hrdlička, M. (2013). Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. *Pediatric pro praxi*, (3), 153–156.
- Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., & Happé F. (2012). How Different Are Girls and Boys Above and Below the Diagnostic Threshold for Autism Spectrum Disorders?. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*. 51(8), 788–797.
- Eisenmajer, R., Prior, M. & all. (1996). Comparison of Clinical Symptoms in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1523–1531.
- Elias, M. J., Friedlander, B. S. & Tobias S. E. (2000). *Raising Emotionally Intelligent Teenagers: Parenting with Love, Laughter, and Limits*. New York: Harmony.
- Folkman, J. R. (2006). *The Power of Feedback: 35 Principles for Turning Feedback from Others to Personal and Professional Change*. Hoboken : John Wiley & Sons.
- Ghaziuddin, M., Ghaziuddin, N., & Greden, J. (2002). Depression in Persons with Autism: Implications for Research and Clinical Care. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 32(4), 299–306.
- Gillberg, Ch. & Peeters, T. (2008). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál.

- Gillberg, Ch. (1991). *Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies*. In Frith, U. (Ed.). (1991). *Autism and Asperger Syndrome* (122–146). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gould, J., & Ashton-Smith, J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good Autism Practice*, 12(1), 34–41.
- Havlovicová, M., Propper, L., Novotná, D., Mušová, Z., Hrdlička, M., & Sedláček Z. (2002) Genetická studie 20 pacientů s poruchami autistického spektra. *Časopis lékařů českých*. Vol. 141(12), 381–387.
- Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Howlin, P. (2012). Understanding savant skills in autism. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54(6), 484. doi:10.1111/j.1469-8749.2012.04244.x.
- Hrdlička, M. & Komárek, V. (2004). *Dětský autismus*. Praha: Portál.
- Hrdlička, M. (2006). Novinky v oblasti výzkumu dětského autismu. *Česká a slovenská psychiatrie*. Vol. 102 (1), 24–30.
- Hrdlička, M., Komárek, V., Propper, L., Kulísek, R., Zumrová, A., Faladová, L., & ... Urbánek, T. (2004). Not EEG abnormalities but epilepsy is associated with autistic regression and mental functioning in childhood autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(4), 209–213.
- Jain, A., Marshall, J., Buikema, A., Bancroft, T., Kelly, J. P., & Newschaffer, C. J. (2015). Autism Occurrence by MMR Vaccine Status Among US Children With Older Siblings With and Without Autism. *Journal Of The American Medical Association*, 313(15), 1534–1540. doi:10.1001/jama.2015.3077.
- Johnson, Ch. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*. 120(5), 1183–1215. doi: 10.1542/peds.2007-2361.
- Jůn, H. (2010). *Moc, pomoc a bezmoc v sociálních službách a ve zdravotnictví: Strategie práce s klienty, krizové scénáře*. Praha: Portál.
- Jůn, H. (2007). *Co spouští problémové chování klientů v ústavech sociální péče* In Čadilová, V., Jůn, H. & Thorová, K. (2007). *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál.
- Kalkbrenner, A. E., Braun, J. M., Durkin, M. S., Maenner, M. J., Cunniff, C., Lee, L., & Daniels, J. L. (2012). Maternal Smoking during Pregnancy and the Prevalence of Autism Spectrum Disorders, Using Data from the Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. *Environmental Health Perspectives*, 120(7), 1042–1048. doi:10.1289/ehp.1104556.
- Kamio, Y., Inada, N., Koyama, T., Inokuchi, E., Tsuchiya, K. & Kuroda, M. (2014). Effectiveness of Using the Modified Checklist for Autism in Toddlers in Two-Stage Screening of Autism Spectrum Disorder at the 18-Month Health Check-Up in Japan. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 44(1), 194–203. doi:10.1007/s10803-013-1864-1.
- Kubeš, M. & Šebestová, L. (2008). *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada Publishing.
- Lee, B. H., Paciorowski, A. R. & Smith, T. (2015). Autism Spectrum Disorder and Epilepsy: disorders with a shared biology. *Epilepsy Behav*, 47, 191–201. doi: 10.1016/j.yebeh.2015.03.017.
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., & ... Lainhart, J. E. (2006). Comorbid Psychiatric Disorders in Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 36(7), 849–861. doi:10.1007/s10803-006-0123-0.
- Luhman, N. (2006). *Sociální systémy – Nárys obecné teorie*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury – CDK.
- Magner, M. (2014). *Autismus z pohledu dětského lékaře*. In *Autismus – závažný společenský problém, anebo módní záležitost?*. Praha: APLA.
- Markram, H., Markram, K. & Rinaldi, T. (2007). The Insense World Syndrome – An Alternative Hypothesis for Autism. *Front Neurosci*, 1(1), 77–96. doi: 10.3389/neuro.01.1.1.006.2007.
- McDermott, I. & O'Connor, J. (1999). *Neurolingvistické programování v manažerské praxi*. Praha: Management Press.
- Miles, J. H. & Hillman, R. E. (2000). Value of a clinical morphology examination in autism. *American Journal of Medical Genetics*, 91(4), 245–253.
- Možný, P. & Praško, J. (1999). *Kognitivně-behaviorální terapie*. Praha: Triton.
- Murdoch, D. (1996). *Základy behaviorální terapie*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity.

- Orel, M. (2015). *Nervové buňky a jejich svět*. Praha: Grada.
- Orel, M. a kol. (2016). *Psychopatologie: Nauka o nemocech duše*. Praha: Grada.
- Orel, M., Facová, V. (2009). *Člověk, jeho mozek a svět*. Praha: Grada Publishing.
- Phillips, C. (2013). Predictors for an autism spectrum disorder diagnosis: A risk modeling endeavor. In *10th International Autism-Europe Congress 2013*. Budapest: Autism Europe.
- Praško, J. a kol. (2009). *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál.
- Preissman, Ch. (2010). *Život s Aspergerovým syndromem: průvodce psychoterapií*. Praha: Portál.
- Ptáček, R. & Raboch, J. (2010). Určení rozsahu souboru a power analýza v psychiatrickém výzkumu. *Čes a slov Psychiat*, 106(1), 33–41.
- Roth, I. (2010). *The Autism Spectrum in the 21st Century: Exploring Psychology, Biology and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schopler, E. & Mesibov, G. B. (1997). *Autistické chování*. Praha: Portál.
- Schovanec, J. (2014). *O kolečko mň*. Praha: Pasparta.
- Schultz, R. T., Gauthier, I., Klin, A., Fulbright, R. K., Anderson, A. W., Volkmar, F., & ... Gore, J. C. (2000). Abnormal Ventral Temporal Cortical Activity During Face Discrimination Among Individuals With Autism and Asperger Syndrome. *Archives Of General Psychiatry*, 57(4), 331–332.
- Sifferlin, A. (2015). *Why Girls with Autism Are Diagnosed later than boys?* Získáno 2. prosince 2019 z <http://time.com/3837896/autism-girls-diagnosis/>.
- Sinclair, J. (1993). *Don't Mourn for Us. In Our Voice, Autism Network International newsletter*. 1993, 1, 3. Získáno 2. prosince 2019 z <http://www.students.uiuc.edu>.
- Solomon, M., Miller, M., Taylor, S., Hinshaw, S., & Carter, C. (2012). Autism Symptoms and Internalizing Psychopathology in Girls and Boys with Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 42(1), 48–59. doi:10.1007/s10803-011-1215-z.
- Steensel, F., Bögels, S., & Perrin, S. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents with Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 14(3), 302–317. doi:10.1007/s10567-011-0097-0.
- Straussová, R. & Knotková, M. (2011). *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Praha, Portál.
- Sulli, A, Talarico, R. & Scirè, C. A. (2018). Ehlers-Danlos syndromes: state of the art on clinical practice guidelines. *RMD Open*, 4. doi: 10.1136/rmdopen-2018-000790.
- Swinkels, S. N., van Dietz, C., Daalen, E. M., Kerkhof, I. M., van Engeland, H. & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for Autistic Spectrum in Children Aged 14 to 15 Months. I: The Development of the Early Screening of Autistic Traits Questionnaire (ESAT). *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 36(6), 723–732. doi:10.1007/s10803-006-0115-0.
- Šporclová, V. (2016). *Úprava, ověření, standardizace a vydání elektronické podoby screeningového dotazníku Dětské autistické chování (DACH)* (Disertační práce). Získáno 25. října 2018 z Repozitáře závěrečných prací Univerzity Karlovy a Theses database.
- Tantam, D. (2011). Lifelong excentricity and social isolation: Asperger's Syndrome or Schizoid Personality Disorder? *British Journal of Psychiatry*, 153, 783–791.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2. prosince 2019). *What is SEL?* Získáno z <http://casel.org/what-is-sel/>.
- Thorová, K. & Šporclová, V. (2012). Poruchy autistického spektra v dospělosti. *Psychiatrie pro praxi*. Vol.13 (3), 53–57.
- Thorová, K. (2007). *Informační příručka: Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha: APLA.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Tordjman, S., Somogyi, E., Coulon, N., Kermarrec, S., Cohen, D., Bronsard, G., & ... Chaste, P. J. (2014). Gene x environment interactions in autism spectrum disorders: role of epigenetic mechanisms. *Frontiers In Psychiatry*, 51–17. doi:10.3389/fpsy.2014.00053.
- Treffert, D. (2014). Savant Syndrome: Realities, Myths and Misconceptions. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 44(3), 564–571. doi:10.1007/s10803-013-1906-8.
- Velechovská, E. (2008). *Devět tváří člověka aneb rozvoj a růst s enneagramem*. Praha: Veva.
- Vermeulen, P. (2013). *I'm Special*. London: Jessica Kingsley Publishers

- Vosmik, M. & Bělohávková, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra na základní škole*. Praha: Portál.
- Watson, L. R., Baranek, G. T., Crais, E. R., Steven Reznick, J., Dykstra, J. & Perryman, T. (2007). The First Year Inventory: Retrospective Parent Responses to a Questionnaire Designed to Identify One-Year-Olds at Risk for Autism. *Journal Of Autism & Developmental Disorders*, 37(1), 49–61. doi:10.1007/s10803-006-0334-4.
- Wetherby, A. M., Brosnan-Maddox, S., Peace, V. & Newton, L. (2008). Validation of the Infant—Toddler Checklist as a broadband screener for autism spectrum disorders from 9 to 24 months of age. *Autism: The International Journal Of Research & Practice*, 12(5), 487–511. doi:10.1177/1362361308094501.
- White, S., O'Reilly, H., & Frith, U. (2009). Big heads, small details and autism. *Neuropsychologia*, 47(5), 1274–1281.
- Yang, M. S., & Gill, M. (2007). A review of gene linkage, association and expression studies in autism and an assessment of convergent evidence. *International Journal Of Developmental Neuroscience*, 25(2), 69–85. doi:10.1016/j.ijdevneu.2006.12.002.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍKLADŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Umístění genů v genotypu, které se podílejí na vzniku autismu.....	18
Obrázek 2: Klíčové kompetence sociálně-emocionálního učení.....	37
Obrázek 3: Emoční škála vytvořená společně se studenty s Aspergerovým syndromem – ukázka z tréninkového programu designovaného autorem	56
Obrázek 4: Tři úrovně myšlení	61
Obrázek 5: Souvztažnost kognitivních událostí, procesů a schémat	61
Obrázek 6: Bludný kruh fungování u Vaška.....	67
Obrázek 7: poloha amygdaly v mozku.....	69
Obrázek 8: Hipokampus	69
Obrázek 9: Obvyklá struktura tréninkových setkání realizovaná postupnou expozicí.....	74
Obrázek 10: "Ne-problém" a jeho vztah k problému a řešení situací.....	80
Obrázek 11: Pyramida čtyř úrovní hodnocení podle Kirkpatricka	81
Obrázek 12: Kirkpatrickův model z pohledu rizik a příležitostí	83
Obrázek 13: Ukázka elektronického formuláře 360° zpětné vazby v prostředí MS Excel 2016	121
Obrázek 14: Ukázka importovaných dat v souhrnné tabulce	122
Obrázek 15: Ukázka zpracování dat v kontingenčních tabulkách.....	122
Obrázek 16: Příklad výstupu 360° zpětné vazby.....	123
Obrázek 17: Příklad porovnání sebereflexe studenta s hodnocením učitele a spolužáků.....	124
Obrázek 18: Ukázka připravených zdrojových dat pro statistické zpracování.....	124

Seznam tabulek

Tabulka 1: Kritéria pro Aspergerův syndrom	24
Tabulka 2: Behaviorální fenotyp Aspergerova syndromu podle Thorové (Typické obtíže, společné charakteristiky, ale rozdílní lidé).....	24
Tabulka 3: Atypická senzoriční reaktivita u dětí a dospívajících s Aspergerovým syndromem.....	27
Tabulka 4: Rozhodovací matice pro volbu terapie podle Jůna.....	49
Tabulka 5: Behaviorální experiment – struktura vstupní hypotézy vytvořené chybnou interpretací.....	60
Tabulka 6: Záznam incidentu pro behaviorální experiment	63
Tabulka 7: Interpretace Kirkpatrickůva čtyřstupeňového modelu s rozpracovanými částmi	82
Tabulka 8: Charakteristika výzkumného vzorku pilotní studie z roku 2012	95
Tabulka 9: Ukazatelé reliability celkové škály	99
Tabulka 10: Cohenova κ pro dva nezávislé hodnotitele.....	100
Tabulka 11: Retestová reliabilita 360° zpětné vazby	101
Tabulka 12: Faktorové náboje EFA na 63 položkové 360° zpětné vazbě	102
Tabulka 13: Kritériální validita 360° zpětné vazby vyjádřená shodou hodnocení třídního učitele a nejčastěji vyskytující se hladinou u dalších 14 učitelů	103
Tabulka 14: Gweetův koeficient AC shody 14 dalších učitelů s hodnocením třídního učitele pro stanovení kritériální validity	104
Tabulka 15: Deskriptivní charakteristika zkoumaného vzorku z pohledu věku.....	108
Tabulka 16: nejčastěji používané hodnoty z_α a z_β	109
Tabulka 17: Charakteristika celého výzkumného vzorku	110
Tabulka 18: Analýza kazuistik z pohledu spouštěčů a zpevňovačů problémového chování.....	114
Tabulka 19: Analýza kazuistik Lukáše – představitele středně funkčního Aspergerova syndromu.....	116
Tabulka 20: Srovnání vybraných škál u experimentální a kontrolní skupiny – s použitím parametrických i neparametrických testů	126
Tabulka 22: Míra shody v hodnocení trenéra s hodnocením třídních učitelů absolventů tréninkového programu (sociální a komunikační kompetence).....	127

Seznam grafů

Graf 1: Porovnání výsledků 360° zpětné vazby před začátkem tréninkového programu s hodnocením po jeho skončení – pohled na všechny čtyři účastníky a na dvě sledované kompetence – sociální a komunikační.....	97
Graf 2: Složení výzkumného vzorku dle funkčnosti Aspergerova syndromu	117
Graf 3: Složení výzkumného vzorku podle typologie Wingové (viz příloha D).....	117
Graf 4: Pohled na celou tréninkovou skupinu a změnu úrovně sociálních a komunikačních kompetencí v čase.....	132
Graf 5: Největší "skokan" skupiny v sociálních a komunikačních kompetencích.....	133
Graf 6: Zatím nejnižší účinek programu na sociální a komunikační kompetence.....	135
Graf 7: Nejmarkantnější posun ve vnímání změn v sociálních a komunikačních kompetencích u třídního učitele... ..	135

Seznam příkladů

Příklad 1: Atypická sensorická reaktivita u Tadeáše.....	26
Příklad 2: Incident na hodině chemie	40
Příklad 3: Použití metody "5krát proč" pro analýzu nejistého chování chemikáře v přítomnosti Vaška.....	47
Příklad 4: Vytvoření účinné kotvy	53
Příklad 5: Vliv logických úrovní na kontrolu nepohody vzniklé v důsledku časového tlaku.....	54
Příklad 6: Ukázka kognitivní restrukturalizace – terapeutický rozhovor.....	56
Příklad 7: Ukázka záznamu kognitivní restrukturalizace	58
Příklad 8: Incident v učebně fyziky	59
Příklad 9: Incident v učebně fyziky – behaviorální experiment pro Matěje	64
Příklad 10: Plán postupné expozice.....	67
Příklad 11: Vliv neokortexu na zvládání emocí z amygdalu z vývojového pohledu	70
Příklad 12: Postupná expozice v běžném životě.....	72
Příklad 13: Rizika černobílého vidění v komunikaci lidí s PAS na internetu	77
Příklad 14: Nepochopitelná urážka.....	78

PŘÍLOHY

Příloha A: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské diplomové práce	I
Příloha B: Poučený souhlas	III
Příloha C: Historický exkurz na vývoj přístupů k problematice poruch autistického spektra a Aspergerovu syndromu	IV
Příloha D: Typologie jedinců s poruchou autistického spektra podle Wingové.....	VI
Příloha E: Kritéria pro Aspergerův syndrom	X
Příloha F: Folkmanovy principy	XI
Příloha G: Metoda Jigsaw	XII
Příloha H: Kompetenční model gymnázia v Mimoni.....	XIII
Příloha I: Struktura první tréninkové řady na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností	XXIV
Příloha J: Struktura druhé tréninkové řady na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností	XXXI
Příloha K: Baterie položek ve 360° zpětné vazbě v návaznosti na jednotlivé kompetence	XXXVII
Příloha L: Datová tabulka zpracovaných odpovědí v dotazníku 360° zpětné vazby	XXXVIII
Příloha M: Detailní pohled na změny v hodnocení kompetencí po skončení celého tréninkového programu	XL

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Využití aplikované kognitivně-behaviorální analýzy v komplexních rozvojových programech zaměřených na sociálně-emocionální učení a na eliminaci problémového chování u dospívajících s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem

Autor práce: Ivo Spilka

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová

Počet stran a znaků bez příloh: 151 (348757)

Počet příloh: 12 (A–M)

Počet titulů použité literatury: 74

Abstrakt:

Bakalářská 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, nácvičce komunikačních dovedností a také při řešení problémového chování. Představuje i další možnosti, jak jejich účinky zintenzivnit – zejména prostřednictvím aplikace principů postupné expozice, sociálně-emocionálního učení a některých technik neuro-lingvistického programování.

Teoretickými východisky práce jsou 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 postupné expozice, která umožňuje dosahovat velkých změn prostřednictvím pravidelně realizovaných malých pokroků.

Účinnost vlastního projektu je prokazována 360° zpětnou vazbou, postavenou na kompetenčním modelu gymnázia, které integruje studenty s poruchami autistického spektra. Výzkumný soubor tvořilo 15 studentů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem. Výstupy rozdílů hodnocení kompetencí výzkumné skupiny prostřednictvím 360° zpětné vazby se už v první rozvojové vlně signifikantně liší od rozdílů hodnocení kontrolní skupiny, jejichž členové podstoupili tradičně pojatou kognitivně-behaviorální terapii a strukturované učení.

Klíčové pojmy: 360° zpětná vazba, aplikovaná kognitivně-behaviorální analýza, Aspergerův syndrom, postupná expozice, Kirkpatrickův čtyřstupňový model měření efektivit rozvojových aktivit, kognitivně-behaviorální techniky, kompetenční modely, neuro-lingvistické programování, sociálně-emocionální učení.

ABSTRACT OF BACHELOR DIPLOMA THESIS

Title: Exploitation of Applied Cognitive Behavioral Analysis in Complex Development Program focused on Social-Emotional Learning & Problem Behavior Reduction in Adolescents Diagnosed with Asperger Syndrome

Author: Ivo Spilka

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová

Number of pages & characters: 151 (348757)

Number of appendices: 12 (A–M)

Number of references: 74

Abstract:

This Bachelor 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 Continuous Exposition application and of some Neuro-Linguistic-Programming techniques.

Theoretical starting points are 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 gradual exposure as a maker of extensive changes through continuous improvement.

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. The research group consisted of 15 students with diagnosed Asperger syndrome. The results of the 360degree feedback assessment evaluation differences of the research group in the first development wave differed significantly from the control group evaluation differences whose members underwent traditional cognitive-behavioral therapy and the structured learning.

Key words: 360degree feedback, Applied Cognitive-Behavior Analysis, Asperger's Syndrome, Cognitive Behavior Therapy, Competence Model, Gradual exposure, Kirkpatrick four-level model of learning processes effectiveness measurement, Neuro-Linguistic-Programming, Social & Emotional Learning.

PŘÍLOHA B: POUČENÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Já níže podepsaný/á _____ souhlasím – nesouhlasím _____ (zakroužkujte vybrané)

s použitím anonymizovaných výstupů z kazuistik a hodnocení kompetencí

pro účely publikování výsledků rozvojového programu,

kterého se můj syn _____ (jméno a příjmení)

pod vedením Iva Spilky účastnil.

V Mimoni dne _____

Jméno a podpis

PŘÍLOHA C: HISTORICKÝ EXKURZ NA VÝVOJ PŘÍSTUPŮ K PROBLEMATICE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA A ASPERGEROVU SYNDROMU

Průkopnickou a v celosvětovém měřítku nejznámější prací vztahující se k PAS – tedy nikoli první, jak uvádí Hrdlička (2004) – 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 ně-ktelé schopnosti, zejména pak mechanická paměť, zůstávaly zachované. Hrdlička (2004, 11) však upozorňuje na jistou problematičnost této práce: „*Použití slova autismus pro nově popsanou poruchu se z pozdějšího pohledu ukázalo jako nepříliš šťastné a zavádějící a bohužel bylo jedním z faktorů, jež pak následně nasměrovaly další výzkum problému nesprávným směrem.*“ Dále připomíná, že pojmu "autismu" poprvé použil Eugen Bleuler v roce 1911 při označování „*schizofrenního stažení se z reálného světa a ponoření se do vlastního, nesrozumitelného světa nemoci*“ (Hrdlička, 2004). 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, 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 kazuistiku 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 (2004) 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.

Jako černé období vývoje přístupů k PAS hodnotí Thorová (2006) období po druhé světové válce, které umožnilo expandovat psychoanalýzu i na území USA. Shoduje se s Hrdličkou (2004) 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 (2004) 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, zajímavější se pouze o své vlastní problémy, odmítající poskytovat pomoc svému dítěti.*“ (Thorová, 2006, 39) a dokonce o nich následně tvrdil, že se ke svým dětem chovají jako k předmětu. 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). Thorová (2006) 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) 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 Bettleheima. Teorie Mahlerové byla striktně psychoanalytická a z dnešního pohledu velmi kontroverzní. Podle

Thorové (2006) 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 dotyk. 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, 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, 2006). 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, 2006, 40).

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 (2006) 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, 39).

Hrdlička (2004) 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.

Teprve v sedmdesátých letech se svět dočkal vymezení autismu oproti schizofrenii vlivem nových medicínských přístupů. Thorová (2006) 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) 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 (2006) dochází od osmdesátých let ke sblížení obou konceptů, přestože je dodneška vedena rozsáhlá diskuze o tom, zda se jedná o dvě nosologické 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, 14). Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na terminologické rozdíly a vysvětlení některých dalších pojmů týkajících se pervazivních vývojových poruch (tamtéž).

Zdroj: Autor

PŘÍLOHA D: TYPOLOGIE JEDINCŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PODLE WINGOVÉ

Typ	Popis projevů v oblasti sociálního chování
<p>① Osamnělý (Aloof)</p>	<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 Nezáměr o sociální kontakt, tj. nevyhledá společnost, nestojí o přátele, společnou hru, ... Nezáměr o komunikaci – dává přednost sebeobsluze Dítě je samotářské, nevěnuje příliš pozornost svému okolí Vyhýbá se očnímu kontaktu, resp. naváže vágní oční kontakt bez komunikačního záměru Nevyhledává sociální útěchu, může mít snížený práh bolesti Nezáměr o vrstevníky – odmítá míčové hry, ve skupině dětí se stahuje do ústraní V raném věku vůbec neprojevuje separační úzkost, nedrží se v blízkosti rodičů 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 S věkem se většinou kontakt s blízkými osobami zlepšuje</p> <hr/> <p>Výňatek z kazuistiky: „<i>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 roztáčel 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 myslí, 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...</i>“</p>
<p>② Pasivní (Passive)</p>	<p>Omezená spontaneita v sociální interakci – kontaktu se nevyhýbá, ani ho neinicuje Sociální chování méně diferencované 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 Malá schopnost projevit své potřeby Malé potěšení z jakéhokoli sociálního kontaktu (konverzace, společenské akce, styk s novými lidmi, ...) Omezená schopnost empatie a sociální intuice Omezená schopnost poskytovat útěchu, podělit se, poprosit o pomoc 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 Sociální komunikace nespontánní nebo zcela chybí – komunikaci využívá hlavně k uspokojení základních potřeb Poruchy chování méně časté, hypoaktivní</p> <hr/> <p>Výňatek z kazuistiky: „<i>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 projevuje 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.</i>“</p>

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

Výňatek z kazuistiky: „*Devítiletý Jakub má ze sociálního kontaktu vyloženě 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. Vypytává 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?' Vypytává 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, děti se vypytává 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,
stilted)**

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
Odtahité chování se může projevovat i vůči rodinným příslušníkům
Obľiba 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: „*Honza 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 Honza velmi často protestuje proti hovoru s učitelkou či proti vyvolání, dost často bývá negativistický a někdy dokonce i verbálně agresivní. Některé jeho průpovídky 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 rozzlobení u blízkých osob. Jirkova matka popisuje situace, jak se při její snaze u Jirky vydolovat sdělení nějakého konkrétního pocitu se Honza stává doslova mistrem úniku. Říká, že city jsou irelevantní, že přeci není jasnovidce a že se o to zajímají jenom pitomci. 'V rodině žiju s fenou, mikroby a roztoči a také bohužel s matkou a otcem,' napsal Honza 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 Honza, 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 vybíhá ze třídy. Učitelka na něj křičí, že 'ji chce dostat do blázince'. Občas Honza vykládá cizím lidem různé smyšlenky, např. že měl samé pětky a trojku z chování, že chodí spát v jednu hodinu a v noci lítá 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 Honza nasazuje obvykle při nejrůznějších psychologických vyšetřeních...“*

⑤ **Smíšený – zvláštní (Combined)**

Sociální chování je velmi nesourodé – záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou kontakt navazuje

Vyznačuje se prvky osamělosti, pasivity, ovšem i aktivního a formálního přístupu

Sociální chování je považováno za zvláštní

Velké výkyvy v kvalitě kontaktu

Často je méně problémové chování vůči rodičům

Často využívá prvky chování a mnohé slovní výrazy, které imituje po dospělých – budí tím tak falešný dojem sociální zralosti

Osamělé prvky, jako např. „Nech mě být!“ „Nemám zájem!“ „Nic ti do toho není!“ „To je mé tajemství!“ ve skutečnosti znamená „Nevím.“, anebo „Pozor, tenký led!“

Pasivní prvky – jako např. pěkný sociální úsměv, zdvořilé podřídivé chování, četné vyjadřování souhlasu

Aktivní prvky – jako např. naučené dotazy a prohlášení, živý zájem o kontakt okolo úzce vyhraněných témat, která jej zajímají

Formální prvky – jako např. naučené fráze, mentorování, pedantické dodržování pravidel

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. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, 64–76.

Doplněno autorem o vlastní kazuistiky.

PŘÍLOHA E: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM

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

Zdroj: Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, 187.

PŘÍLOHA F: FOLKMANOVY PRINCIPY

Než se pustíme do prezentace tzv. Folkmanových principů, dovolíme si pár komentářů ke **360° zpětné vazbě**. Ta se ukazuje jako velmi vhodný nástroj **měření třetí úrovně Kirkpatrickova modelu**. Vodák a Kucharčíková (2007) 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 (poznámka autora).

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 pracovníkovi 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 ①jeho **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.

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 odmítnat nejen kritickou zpětnou vazbu, ale bohužel i toho, kdo nám ji poskytuje.*** Další princip zdůrazňuje to, že neefektivnějším 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 neodmítnat, 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.***

Zdroje: Kubeš, M. & Šebestová, L. (2008). *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada

a Folkman, J. R. (2006). *The Power of Feedback: 35 Principles for Turning Feedback from Others to Personal and Professional Change*. Hoboken: John Wiley & Sons.

PŘÍLOHA G: METODA JIGSAW

Princip této metody spočívá v tom, že se 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 dle našeho přesvědčení vybírat relativně rychle nejefektivnější řešení. Způsob práce "on-the-job" rozvíjí analytické myšlení, představivost a v neposlední řadě vyjednávání, prosazování a prezentační umění.

Kromě těchto výše zmiňovaných výhod nemíme zapomenout na tu nejpodstatnější. Objekty změny se tak stávají jejími subjekty, protože 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. (2010). *Tréninky měkkých dovedností pro výrobní leadery s využitím principů Kaizen*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze.

PŘÍLOHA H: KOMPETENČNÍ 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
<p>(1) K UČENÍ</p> <p>1.1 Najde potřebné informace.</p> <p>1.2 Pracuje na základní úrovni třídění knihoven archívů</p> <p>1.3 Kriticky hodnotí historické prameny, hledá primárně intenci, s níž byly napsány.</p> <p>1.4 Svě závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti.</p> <p>1.5 Napíše krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi (tj. poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi).</p>	<p>1.1 Své učení a pracovní činnost si sám organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj</p>	<p>1.1.1 Vytváří si pro učení a pracovní činnost optimální podmínky</p> <p>1.1.2 Stanovuje si časové obsahové priority</p> <p>1.1.3 Vytváří si časový plán a dodržuje jej</p> <p>1.1.4 Využívá maximálně své schopnosti a překonává maximálně svá vnitřní omezení.</p> <p>1.1.5 Využívá maximálně své schopnosti a překonává maximálně svá vnitřní omezení.</p> <p>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.</p> <p>1.1.7 Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech.</p>
	<p>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</p>	<p>1.2.1 Využívá vědomě při svém učení různé metody a postupy, zvažuje jejich využití vzhledem k cíli učení.</p> <p>1.2.2 Seznamuje se samostatně s dalšími metodami učení, než které mu byly nabídnuty ve škole a zkouší je.</p> <p>1.2.3 Rozpozná, jaké metody a postupy při učení jsou pro něj nejefektivnější.</p> <p>1.2.4 Vyhodnotí, nakolik jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti dostačují pro různé úkoly a jaké poznatky si musí doplnit pro jejich úspěšné plnění.</p> <p>1.2.5 Rozpozná vlastní pokrok a stagnaci v učení.</p> <p>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.</p> <p>1.2.7 Změní způsob práce, když se přesvědčí o jeho neefektivnosti.</p>
	<p>1.3 Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi</p>	<p>1.3.1 Vyhodnotí využitelnost a věrohodnost různých zdrojů informací, které při učení používá.</p> <p>1.3.2 Třídí informace a vybírá relevantní informace pro určité téma.</p> <p>1.3.3 Hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje informace se svými dosavadními poznatky.</p> <p>1.3.4 Uspořádá přehledně získané informace.</p> <p>1.3.5 Využívá získané informace při učení a pracovních činnostech.</p> <p>1.3.6 Využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů.</p>

	<p>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</p>	<p>1.4.1 Analyzuje výsledky svého učení a práce, posuzuje je vzhledem ke svým předpokladům a možnostem a vzhledem ke zvoleným strategiím.</p> <p>1.4.2 Vyhodnocuje a upravuje průběžně své učební a pracovní postupy s ohledem na zadání, kritéria a předpokládané výstupy.</p> <p>1.4.3 Získává zpětnou vazbu týkající se efektivity jeho učení či práce od vrstevníků i dospělých.</p> <p>1.4.4 Vyhodnotí kritiku, radu či pochvalu a použije je ke zlepšování svých učebních a pracovních metod a postupů.</p>
<p>(2) K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ</p> <p>2.1 Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.</p> <p>2.2 Najde paralely současných událostí v historii.</p>	<p>2.1 Rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části</p>	<p>2.1.1 Identifikuje účastníky problémové situace a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy.</p> <p>2.1.2 Rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité.</p> <p>2.1.3 Rozpozná příčinu jevu a jeho důsledek a vztah mezi nimi.</p> <p>2.1.4 Rozpozná, zda je aktuální problém podobný dříve známým problémům, a určí, v čem se problémy liší a v čem se shodují.</p> <p>2.1.5 Rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat.</p> <p>2.1.6 Schematicky vyjádří strukturu problému nebo systému, kterého se problém týká.</p>
	<p>2.2 Vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy.</p>	<p>2.2.1 Formuluje hypotézy na základě dostupných informací.</p> <p>2.2.2 Rozpozná, zda jsou hypotézy ověřitelné.</p> <p>2.2.3 Navrhuje metody k ověření hypotézy nebo ke zjištění nějaké skutečnosti.</p> <p>2.2.4 Navrhuje ukazatele, na základě kterých bude možno posoudit úspěšnost řešení.</p> <p>2.2.5 Zvažuje úlohu jednotlivých faktorů a osob při řešení problému.</p> <p>2.2.6 Vyhledá partnery (popř. sestaví tým) podle zadání, které má řešit.</p>
	<p>2.3 Zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.</p>	<p>2.3.1 Po zvážení informací se dokáže rozhodnout a přijímá za své rozhodnutí zodpovědnost.</p> <p>2.3.2 Vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení – přínosy a nežádoucí dopady. Předvídá další postup.</p> <p>2.3.3 Navrhuje opatření vedoucí ke zmírnění či vyloučení negativních důsledků navrhovaných řešení.</p>

	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 představivosti 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	Navrhne 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.

<p>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.</p>	<p>3.3.1 Svě sdělení vyjádří písemně uceleně, se souvislou stavbou vět, odstavců a celého textu.</p> <p>3.3.2 Zvolí optimální styl a jazykové prostředky podle toho, jakého účinku na čtenáře chce dosáhnout.</p> <p>3.3.3 Vyjadřuje se gramaticky a stylisticky správně, podle komunikační situace zvolí optimální formální úpravu textu.</p> <p>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.</p> <p>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“.</p> <p>3.3.6 Pracuje cileně se svým hlasovým projevem (tempo, hlasitost, melodie, rytmus, pauzy) podle situace.</p> <p>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.</p> <p>3.3.8 Udržuje oční kontakt, při rozhovoru respektuje osobní zónu druhého, verbálně i neverbálně dává najevo porozumění pro pocity druhého (přítakává).</p> <p>3.3.9 V diskusi srozumitelně sděluje a vysvětluje své myšlenky, postoje, argumenty, sám diskutuje k věci.</p> <p>3.3.10 Svoje argumenty si připraví, odhadne slabé a silné argumenty, připraví se na námítky a dokáže se přizpůsobit vývoji jednání.</p> <p>3.3.11 Polemizuje s názory, ne s osobami jejich autorů – nezesměšňuje je, nezlehčuje; názory vyvrací pomocí věcných argumentů.</p> <p>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, ...).</p> <p>3.3.13 V diskusi využívá myšlenky druhých jako východiska pro svá tvrzení a navazuje na ně.</p> <p>3.3.14 Odlišné názory (kritiku jeho názorů) si „nebere osobně“, ale snaží se jednat věcně.</p> <p>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.</p> <p>3.3.16 Vyhýbá se paušálním soudům a předsudkům.</p> <p>3.3.17 Prakticky rozlišuje diskusi a polemiku (snaha porovnat své názory vs. snaha přesvědčit druhé o svém názoru na věc), nezaměňuje je.</p> <p>3.3.18 Zvládá své vlastní emoce, ohradí se proti agresivnímu jednání druhého.</p> <p>3.3.19 Všimá si neverbálních signálů druhého, interpretuje je a vhodně na to reaguje; vlastní neverbální projevy, které jsou v danou chvíli nevhodné, potlačuje.</p> <p>3.3.20 Řídí (moderuje) diskusi.</p>
---	---

		3.3.21	Vyjadřuje se jako „já“, nikoli „ono se“ nebo „my“, pokud se nejedná o týmovou záležitost.
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 pohoťově.
		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	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 nejpravději, 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 promyslí, 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.

<p>4.2 Stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky.</p>	<p>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.</p>
<p>4.3 Odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje.</p>	<p>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.</p>
<p>4.4 Přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje.</p>	<p>4.4.1 Vší má 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.</p>
<p>4.5 Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů.</p>	<p>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 alternativní 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.</p>

	4.6	Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.	4.6.1	Chová se slušně, je pozorný k druhým a ve svém jednání na ně bere ohled, pomáhá podle potřeby.	
			4.6.2	Vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory – zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení.	
			4.6.3	Reflektuje své předsudky při kontaktu s lidmi.	
			4.6.4	K druhým přistupuje s respektem, nepovyšuje se nad slabší a nekoří se před autoritou.	
	4.7	Projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých.	4.7.1	Předvídá, jak by jeho aktivity mohly ohrozit jeho zdraví i zdraví druhých, a snaží se ohrožení vyhnout.	
			4.7.2	Kriticky hodnotí nabídky na zlepšení vzhledu, hmotnosti, mužnosti apod.	
	4.8	Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům	4.8.1	Na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá.	
			4.8.2	Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí).	
			4.8.3	Umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený.	
			4.8.4	Podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.	
			4.8.5	Pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.	
			4.8.6	Nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich.	
4.8.7			Je ostražitý a skeptický vůči davovým náladám.		
(5) OBČANSKÁ	5.1	Informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě	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.	
5.1.2			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.		
5.1.3			Svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlí 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.
5.1			Najde paralely současných událostí v historii		
5.2			Hledá v historii poučení.		
5.3			Váží si historie svého národa i jiných národů, uvede, v čem konkrétně má minulost vliv na jeho život.		
5.4			Dovede ocenit historické památky, spatřuje v nich zdroj vnitřního obohacení.		

<p>5.3 Respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí</p>	<p>5.3.1 Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.</p> <p>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.</p> <p>5.3.3 Ve svém i cizím myšlení odhaluje předsudky a brání se jejich vlivu na své názory a činy.</p>
<p>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</p>	<p>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.</p> <p>5.4.2 Svě úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované.</p> <p>5.4.3 Rozpozná, kdy vysvětlení pravidel a zákonů směřuje k jejich smyslu, a kdy jde jen o výklad úzce doslovný.</p> <p>5.4.4 Při posuzování prohřešku vůči své osobě nebo vůči společným zásadám uvádí a bere v úvahu také osobní důvody nebo pocity hříšníka a sleduje, zda je prohřeškem něco zásadně poškozeno, či zda je na místě být velkorysý.</p> <p>5.4.5 Svě chápání a výklady pravidel, zákonů, zvyklostí a norem nepokřivuje osobními zájmy.</p> <p>5.4.6 Předvídá, jaká omezení svobody nebo bezpečnosti pro jeho vlastní osobu může znamenat, když je omezována svoboda a bezpečnost druhých.</p> <p>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.).</p> <p>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.</p>
<p>5.5 Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání</p>	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>5.5.4 Kontroluje svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné.</p> <p>5.5.5 V případě, že usoudí, že některá hodnota má být hájena, projednává a realizuje spolu s druhými přiměřené kroky k její ochraně.</p>

<p>5.6 Chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc</p>	<p>5.6.1 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadhledem poskytuje oporu ve zmatku.</p> <p>5.6.2 Organizuje spolupráci při poskytování pomoci.</p> <p>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 nadhledem poskytuje oporu ve zmatku.</p> <p>5.6.4 Organizuje spolupráci při poskytování pomoci.</p> <p>5.6.5 Zřetelně a účinně varuje při hrozícím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé.</p>
<p>5.7 Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí</p>	<p>5.7.1 Události politické a veřejné neodbývá jako zbytečné ani jako bezvýhodné, ale hledá rozumné jádro nebo alternativu.</p> <p>5.7.2 Při posuzování informací o politice vždy počítá s možným mediálním či osobním zkresením a využívá svou kompetenci komunikační k tomu, aby odlišil věcné jádro od skupinových nebo osobních zájmů.</p> <p>5.7.3 Nevzdává se možnosti ovlivňovat práci volených zástupců, hledá účinné postupy.</p>
<p>(6) K PODNIKAVOSTI</p>	
<p>6.1 Cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření</p>	<p>6.1.1 Pojmenuje, jakými disponuje schopnostmi, znalostmi a dovednostmi.</p> <p>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.</p> <p>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).</p> <p>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.</p>
<p>6.2 Rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě</p>	<p>6.2.1 Identifikuje příležitosti pro svůj další osobní rozvoj a uplatnění.</p> <p>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.</p> <p>6.2.3 Reflektuje svou zkušenost s činnostmi, které se podobá jí budoucí profesi, o kterou má zájem, a vyhodnocuje, jak dalece se pro něj profese hodí a nakolik on se hodí pro ni.</p> <p>6.2.4 Zjišťuje si, jaké nároky a jaké přínosy má profese pro další rozvoj člověka, který v ní působí.</p>

6.3 Uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace	<p>6.3.1 Uvědomuje si, ve kterých oblastech svého života dává přednost proměnám, kde je toleruje a kde mu nevyhovují.</p> <p>6.3.2 Přijímá zodpovědnost za své konání, nevyhýbá se takovým úkolům nebo věcem, které jsou spojené s přijetím zodpovědnosti.</p> <p>6.3.3 Snaží se včas odhadnout situaci a včas reagovat, nenechává se jen tlačit okolnostmi, ale snaží se realitu kolem sebe ovlivňovat.</p> <p>6.3.4 Přichází s vlastními nápady, nečeká jen na to, jaké řešení navrhnou ostatní.</p> <p>6.3.5 Umí přijmout změnu, vyrovná se se změněnými podmínkami, na které byl zvyklý, a nepodlehne neefektivní rutině.</p> <p>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.</p>
6.4 Získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit	<p>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.</p> <p>6.4.2 Umí zformulovat, jaké aspekty budoucího zaměstnání jsou pro něj nejdůležitější.</p> <p>6.4.3 Posuzuje svůj vztah k produktům, k procesům a k podmínkám práce v daném oboru.</p>
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	<p>6.5.1 Stanovuje si takové cíle, které jsou přiměřeně náročné a dosažitelné jak z hlediska času, tak vlastních možností.</p> <p>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.</p> <p>6.5.3 Pokud to situace vyžaduje, ztotožňuje se s cíli, které mu stanovil někdo jiný.</p> <p>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.</p> <p>6.5.5 Dokáže rozvinout nápad druhého, dosahovat cílů jako člen týmu.</p> <p>6.5.6 Nespokojí se pokaždé jen s přesně zadaným úkolem, ale uvažuje, jak by se dal úkol vyřešit efektivněji, lépe apod.</p> <p>6.5.7 Umí se pro práci a řešení úkolů motivovat, najít pro sebe vnitřní motivaci.</p> <p>6.5.8 Umí si rozvrhnout svou práci a řešení úkolů tak, aby dosáhl cíle, a přitom ho řešení úkolu nestálo neúměrně času a sil.</p> <p>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.</p>
6.6 Posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést	<p>6.6.1 Dokáže posoudit situaci a předvídat možná rizika.</p> <p>6.6.2 Porovnává různé složky rizika se svými dispozicemi a možnostmi a se svou ochotou do nich vstupovat.</p>

-
- | | |
|--|---|
| 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 | <p>6.7.1 Uvědomuje si, kde všude může uplatnit podnikavý způsob myšlení (doma, v práci, v širší komunitě).</p> <p>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.</p> <p>6.7.3 Dokáže myslet „projektově“ (především plánovat, definovat priority, identifikovat problémy k řešení, cíle a postupy, jak jich dosáhnout, vyhodnocovat jejich dosažení).</p> |
|--|---|

Zdroj: *Klíčové kompetence gymnázií*. Metodický portál RVP. Získáno z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf. Následně autorem upraveno o kompetenční model gymnázia v Mimoni.

PŘÍLOHA I: STRUKTURA PRVNÍ TRÉNINKOVÉ ŘADY 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> <i>Kdo jsem já a jak mě vnímají jiní</i>	Promyslet využití jednotlivých typů pro spolupráci ve třídě. Promyslet, jaký může být můj přínos	40 min
		Sebereflexe				
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	40 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 „Všiml 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	40 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 nepříjemně</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	40 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		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	<i>Když zapojím protějšek do řešení, můžu změnit jeho postoj z „musím“ na „chci“</i>		
		Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Reflexe nejsilnějšího zážitku	Modelová situace – prosadit doma návštěvu aqua parku v Babylonu přes techniku UUUU			
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 pílu" 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 nepříjemně 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 autokontrolu 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 – zakres bludného 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 Cvičení Reflexe Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Stres vs tlak Co se mnou dělá stres 4 hlavní zdroje stresu Technika na změnu nežádoucího stavu	<i>Zvýšený výkon mohu (krátkodobě!) podávat v tlaku, ale nikoli ve stresu!</i> <i>Stres je autoregulační mechanismus – obrana organismu</i> <i>Mysli na to, co si přeješ a ne na to, čeho se obáváš</i>	Najít v praxi jednu situaci, kdy by bylo žádoucí změnit svůj energetický stav (únava, nechut' k něčemu, apatie, sebelítost,...) a vyzkoušet naučenou techniku NLP	90 min

16	Užitečné techniky NLP	Workshop	Představení tří dalších NLP technik ("tabule", "budík" a "obrazovka")	<i>Vše, co si upřímně přeji, si zasloužím</i>	Vyzkoušet techniku "Obrazovka"	90 min
		Cvičení Reflexe Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Mentální relaxace s využitím techniky na změnu nežádoucího stavu			
17	Konfliktní situace v komunikaci – námitky a manipulace	Workshop	Čím se liší námitka od manipulace		Spočítat, kolikrát jsem byl následující den ve třídě manipulován	40 min
		Cvičení ve skupině	Je to námitka, nebo manipulace Jak často jsme manipulováni?	<i>Když to zní dobře, ale přesto se cítím špatně, jsem na 99% manipulován!</i> <i>Manipulace je zakázaná rétorika</i>		
		Sdílení zkušeností	Baterie nejčastějších manipulací ve třídě			
18	Zvládnání námitek	Workshop	Proč protějšky namítají Který typ nejčastěji namítá (odkaz na typologii z modulu 1) Co je skrytá námitka? Představení jednoduché techniky zvládnání 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 čárkují počet námitek			

19	Procvičování zvládání námitek	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelová situace „ <i>Tohle řešení je zbytečně moc komplikované...</i> “ popř. další námítka z připravené (a zrevidované) baterie námitek ze školního prostředí		Nadále procvičovat v praxi – opět jednu situaci připravit na reflektování na příští setkání	40 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 námítka 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	40 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	Procvičování 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	Představení účinné techniky PVC	<i>Zážitek nemusí být nutně příjemný, stačí, když je dostatečně silný</i>	Vizualizovat jednotlivé fáze a propojit s emoční škálou	60 min
		Řízená diskuze	Proč je zakázáno trvat na zpětné vazbě		Na příští setkání vybrat 1+ podnětů ze života	
25	Modelové situace ze života	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelové situace – podněty od účastníků			120 min

Zdroj: Autor

PŘÍLOHA J: STRUKTURA DRUHÉ TRÉNINKOVÉ ŘADY NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

#	Téma	Metodologie / Didaktika	Činnost	"AHA" efekty	Úkol do praxe	Časová dotace
1	Reflexe	Workshop Cvičení	Opakování používání slovesa „Všiml jsem si“ – 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 „Všiml jsem si“ – na příštím setkání aspoň jeden příklad odreflektovat	40 min
2	Procvičování (sebe)reflexí pomocí slovesa „Všiml jsem si, že...“ 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 autokontrolu 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 lidé 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 příští 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 Trénink Křížová (sebe)reflexe Identifikace nejsilnějšího zážitku	Představení "promlouvajících kartiček" Individuální příprava kartiček Modelová situace "Frontální zkoušení v hodině literatury"	<i>Není vždy vše takové, jako to na začátku vypadá</i> <i>Dávej bacha na co myslíš, nebo se ti to splní</i> <i>To, co si o sobě myslím, vytváří to, co si ostatní myslí o mně</i>	Dokončit přípravu individuálních "promlouvajících kartiček" + najít v mezidobí situaci, kde lze odzkoušet Na příštím setkání odreflektovat	60 min

9	Technika rozostřeného vidění jako alternativa k promlouvajícím kartičkám	Nácvik	Ukázka a následné vyzkoušení – využití pro relaxaci		Promyslet, v jaké situaci to půjde odzkoušet a případně to zkusit (a na příštím setkání odreflektovat)	40 min
		Workshop	Proč se nám občas rozostří zrak – jak se při tom cítíme, jak se to dá využít	<i>Každý den jsme 5 minut géniem</i>		
		Řízená diskuze	Využití Alternativa k rušícím stereotypům			
10	Reakce na nepopulární opatření	Workshop a řízená diskuze	Emoční reakce – vysvětlení pomocí emočního kyvadla Představení autokontrolních technik	<i>Komunikace bývá často důsledkem vzájemně užitečných nedorozumění</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
		Videotrénink Křížová (sebe)reflexe	Modelová situace "Změna učitele matematiky"			
		Sdílení zkušeností a nácvik Identifikace nejsilnějšího zážitku	Jaké kognitivní techniky lze zapojit Analýza přes bludný kruh "Přerámování" myšlenek přes tabulku kognitivní restrukturalizace	<i>Všechno, co je nějaké, může být jinaké</i>		
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	Kognitivní experimentování pomocí otázek na výjimky a zdroje			
		Samostatná práce	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	40 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 stále 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 Trénink (použití techniky UUUU)	Připomenutí rozdílů mezi vyjednáváním, přesvědčováním, ovlivňováním a manipulací – vytvoření hladin pomocí škály – vizualizace na flipchartu 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	<i>Při vyjednávání "netlačím na pílu" 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 s protějšky vyjednat něco pro nás přijatelnějšího	40 min
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)	40 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 "Dvojit metr"	<i>Chci-li něco dlouhodobě dosahovat, 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 "Dvojit 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 Trénink (Sebe)reflexe Identifikace nejsilnějšího zážitku – pro následnou práci v mezidobí Řízená diskuze a následný workshop	Představení podstaty techniky legalizace 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>Souhlasit s čím se souhlasit dá ve spojení s vizualizovanou parafrází je nejlepší způsob, jak protějšek argumentačně odzbrojit</i> <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>	Najít ve svém okolí někoho, kdo typologicky odpovídá pragmatikovi a přemýšlet o situaci, na jejíž řešení by se hodila technika legalizace	90 min
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	40 min	

19 Procvičování reakcí na neadekvátní podnět – pomocí KB technik	Workshop a řízená diskuze	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	<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	90 min
	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelové situace na základě reflexí z mezidobí	<i>Nešikovně volá o mou pomoc</i>		
20 Modelové situace z praktického života	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelové situace – podněty od účastníků			120 min

Zdroj: Autor

**PŘÍLOHA K: BATERIE POLOŽEK VE 360° ZPĚTNÉ VAZBĚ
V NÁVAZNOSTI NA JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE**

#	Text	Oblast
#1	Často se zamýšlím nad vlastním stanoviskem z různých úhlů pohledu	K. k řešení problémů
#2	Mám dobrý odhad budoucího vývoje předcházejících změn	K. k podnikavosti
#3*	Dokážu pozitivně reagovat na nepříjemné změny	Sociální a personální k.
#4	Problémy převádím na příležitosti	K. k podnikavosti
#5	Jsem dobře připraven	K. k učení
#6*	Umím rozdělit úkol mezi ostatní a dbám pak na to, aby všichni odpovědně úkol doručili	Sociální a personální k.
#7*	Umím efektivně "prodat" svou myšlenku skupině	Sociální a personální k.
#8*	Své výroky doplňuji obrázky a příklady	Komunikační k.
#9*	Jsem k dispozici druhým a naslouchám jim	Sociální a personální k.
#10*	Dokážu ocenit, když někdo udělá něco přínosného	Sociální a personální k.
#11	Hledám souvislosti	K. k řešení problémů
#12	Dokážu si vytvořit nadhled nad situacemi kolem sebe	K. k řešení problémů
#13*	Umím zvládnout kritiku a asertivitu	Sociální a personální k.
#14	Umím si dobře vybrat zdroje a relevantní informaci pro svou další práci	K. k učení
#15*	V diskuzi jsem věcný a srozumitelný	Komunikační k.
#16	Na základě předchozí domluvy naplánuji další kroky	K. k řešení problémů
#17	Projevuji kreativní přístupy	K. k podnikavosti
#18*	Stojím si za tím, co říkám	Sociální a personální k.
#19*	Přiznám se, když udělám nějakou chybu	Sociální a personální k.
#20*	Vyjednávám tak, aby se nakonec obě strany cítily dobře	Sociální a personální k.
#21*	Dokážu se prosadit ve třídě	Sociální a personální k.
#22*	Podporuji akce ostatních	Sociální a personální k.
#23*	Usměrňuji ostatní, když odbíhají od tématu	Sociální a personální k.
#24*	Umím říct NE	Sociální a personální k.
#25*	Při zvládnání konfliktů se snažím dosáhnout shody názorů	Sociální a personální k.
#26*	Umím se omluvit	Sociální a personální k.
#27	Plánuji své aktivity	K. k učení
#28	Nejdřív přemýšlím a pak teprve mluvím	Občanská k.
#29	Hledám potřebné informace	K. k řešení problémů
#30*	Umím si představit očekávání druhých	Komunikační k.
#31	Hecuji sám sebe i ostatní	K. k podnikavosti
#32*	Změnu vnímám jako příležitost	Sociální a personální k.
#33	Přináším neobvyklá řešení	K. k podnikavosti
#34*	Prosazuji změny	Sociální a personální k.
#35	Efektivně využívám předešlé zkušenosti	K. k řešení problémů
#36*	Umím přiznat chybu	Sociální a personální k.
#37*	Aktivně naslouchám	Sociální a personální k.
#38	Myslím o krok dále	K. k řešení problémů
#39*	Umím se ovládat	Sociální a personální k.
#40*	Projevuji zájem	Sociální a personální k.
#41*	Dobře argumentuji	Komunikační k.
#42*	Ověřuji pochopení	Sociální a personální k.
#43	Zvažuji alternativy	K. k řešení problémů
#44	Vidím věci v souvislostech	K. k řešení problémů
#45*	Hledám přijatelné kompromisy	Sociální a personální k.
#46	Stanovuji měřitelné cíle	K. k řešení problémů
#47	Vím, proč to dělám	K. k podnikavosti
#48	Zvažuji širší kontext	K. k řešení problémů
#49	Hledám stále nová řešení	K. k řešení problémů
#50	Mám reálný odhad	K. k podnikavosti
#51	Uvažuji v alternativách	K. k řešení problémů
#52*	Obhajuji své názory a zároveň respektuji názory druhých	Sociální a personální k.
#53	Znám své cíle	K. k učení
#54*	Dávám prostor - časový i názorový	Sociální a personální k.
#55*	Využívám svou individualitu ve prospěch týmu	Sociální a personální k.
#56*	Slyším, i to, co není řečeno	Sociální a personální k.
#57*	Umím využít přednosti svých spolužáků	Sociální a personální k.
#58*	Hledám společná řešení	Sociální a personální k.
#59*	Umím se zeptat	Sociální a personální k.
#60	Umím se zastat slabších	Občanská k.
#61	Pracuji s prioritami	K. k učení
#62*	Používám gesta k podpoře sdělení	Komunikační k.
#63	Pomáhám ostatním	Občanská k.

**PŘÍLOHA L: DATOVÁ TABULKA ZPRACOVANÝCH ODPOVĚDÍ
V DOTAZNÍKU 360° ZPĚTNÉ VAZBY**

#	Stupeň	Hodnocení	Funkčnost AS	Věk	Hodnotitel	Skupina	d_HS*	d_HS	d_HS_d	
1	90	Benjamin*	vysoce funkční	17	učitel	0	13	41	28	
2	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák1	0	-2	-20	-18	
3	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák2	0	0	0	0	
4	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák3	0	26	56	30	
5	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák4	0	19	27	8	
6	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák5	0	2	0	-2	
7	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák6	0	16	25	9	
8	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák7	0	0	-16	-16	
9	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák8	0	22	35	13	
10	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák9	0	-40	-91	-51	
11	90	Denis*	středně funkční	15	učitel	0	24	28	4	
12	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák1	0	-77	-72	5	
13	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák2	0	23	29	6	
14	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák3	0	-100	104	4	
15	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák4	0	1	3	4	
16	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák5	0	0	6	6	
17	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák6	0	22	31	9	
18	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák7	0	106	180	74	
19	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák8	0	-138	-234	-96	
20	180	Denis*	středně funkční	15	spolužák9	0	82	181	99	
21	20	Domink*	vysoce funkční	18	učitel	0	-14	-35	-21	
22	21	90	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák1	0	-5	-12	-7
23	22	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák2	0	10	28	18
24	23	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák3	0	-3	3	6
25	24	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák4	0	-15	-36	-21
26	25	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák5	0	76	142	66
27	26	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák6	0	-28	-58	-30
28	27	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák7	0	7	14	7
29	28	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák8	0	33	64	31
30	29	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák9	0	-21	-50	-29
31	30	180	Domink*	vysoce funkční	18	spolužák1	0	11	16	5
32	31	90	František*	vysoce funkční	16	učitel	0	4	3	-1
33	32	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák1	0	0	0	0
34	33	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák2	0	4	3	-1
35	34	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák3	0	0	0	0
36	35	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák4	0	0	0	0
37	36	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák5	0	-29	-56	-27
38	37	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák6	0	0	1	1
39	38	180	František*	vysoce funkční	16	spolužák7	0	5	7	2
40	39	90	Honza*	vysoce funkční	18	učitel	0	4	4	0
41	40	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák1	0	42	65	23
42	41	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák2	0	7	9	2
43	42	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák3	0	-5	-15	-10
44	43	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák4	0	0	0	0
45	44	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák5	0	0	0	0
46	45	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák6	0	-130	-220	-90
47	46	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák7	0	-23	-33	-10
48	47	180	Honza*	vysoce funkční	18	spolužák8	0	17	33	16
49	48	90	Jakub*	vysoce funkční	16	učitel	0	52	56	4
50	49	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák1	0	39	45	6

#	Stupeň	Hodnocení	Funkčnost AS	Věk	Hodnotitel	Skupina	d_HS*	d_HS	d_HS_d	
51	50	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák2	0	-30	-33	-3
52	51	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák3	0	9	13	4
53	52	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák4	0	60	104	44
54	53	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák5	0	-9	-10	-1
55	54	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák6	0	26	53	27
56	55	180	Jakub*	vysoce funkční	16	spolužák7	0	20	18	-2
57	56	90	Josef*	vysoce funkční	16	učitel	0	0	0	0
58	57	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák1	0	-54	-111	-57
59	58	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák2	0	-35	-63	-28
60	59	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák3	0	23	53	30
61	60	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák4	0	-27	-64	-37
62	61	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák5	0	5	18	13
63	62	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák6	0	43	73	30
64	63	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák7	0	-42	-84	-42
65	64	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák8	0	-23	-40	-17
66	65	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák9	0	1	-7	-8
67	66	90	Martin*	vysoce funkční	16	učitel	0	-59	-59	0
68	67	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák1	0	0	0	0
69	68	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák2	0	-33	-52	-19
70	69	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák3	0	-82	-134	-52
71	70	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák4	0	11	21	10
72	71	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák5	0	0	0	0
73	72	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák6	0	34	49	15
74	73	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák7	0	-2	-3	5
75	74	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák8	0	0	0	0
76	75	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák9	0	0	0	0
77	76	90	Pavel*	vysoce funkční	16	učitel	0	31	56	25
78	77	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák1	0	0	0	0
79	78	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák2	0	0	0	0
80	79	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák3	0	0	0	0
81	80	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák4	0	11	35	24
82	81	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák5	0	-35	-63	-28
83	82	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák6	0	0	0	0
84	83	180	Pavel*	vysoce funkční	16	spolužák7	0	10	18	8
85	84	90	Tadeáš*	vysoce funkční	17	učitel	0	-7	5	12
86	85	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák1	0	28	28	0
87	86	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák2	0	0	0	0
88	87	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák3	0	0	0	0
89	88	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák4	0	-85	-137	-52
90	89	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák5	0	13	37	24
91	90	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák6	0	7	7	0
92	91	90	Karel	vysoce funkční	16	učitel	1	56	52	-4
93	92	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák1	1	41	40	-1
94	93	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák2	1	152	196	44
95	94	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák3	1	54	41	-13
96	95	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák4	1	64	50	-4
97	96	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák5	1	99	126	27
98	97	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák6	1	36	-19	-55
99	98	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák7	1	116	131	15

#	Stupeň	Hodnocení	Funkčnost AS	Věk	Hodnotitel	Skupina	d_HS*	d_HS	d_HS_d	
100	99	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák8	1	110	139	29
101	100	180	Karel	vysoce funkční	16	spolužák9	1	89	66	-3
102	101	90	Lukáš	středně funkční	16	učitel	1	89	155	66
103	102	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák1	1	124	153	29
104	103	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák2	1	-1	36	37
105	104	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák3	1	-3	-10	-7
106	105	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák4	1	48	81	33
107	106	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák5	1	71	124	53
108	107	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák6	1	-25	-44	-19
109	108	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák7	1	91	177	86
110	109	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák8	1	60	154	29
111	110	180	Lukáš	středně funkční	16	spolužák9	1	93	95	62
112	111	90	Petr	vysoce funkční	19	učitel	1	93	33	-15
113	112	180	Petr	vysoce funkční	19	spolužák1	1	120	105	12
114	113	180	Petr	vysoce funkční	19	spolužák2	1	158	195	37
115	114	180	Petr	vysoce funkční	19	spolužák3	1	144	180	36
116	115	180	Petr	vysoce funkční	19	spolužák4	1	130	161	31
117	116	180	Petr	vysoce funkční	19	spolužák5	1	140	170	30
118	117	90	Vašek	vysoce funkční	17	učitel	1	136	164	48
119	118	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák1	1	44	36	-8
120	119	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák2	1	143	213	70
121	120	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák3	1	35	37	2
122	121	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák4	1	28	25	-3
123	122	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák5	1	111	154	43
124	123	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák6	1	44	37	-7
125	124	180	Vašek	vysoce funkční	17	spolužák7	1	105	129	24
126	125	180	Vašek	vysoce funkční	18	spolužák8	1	44	36	-8
127	126	90	Matěj	vysoce funkční	15	učitel	1	44	72	28
128	127	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák1	1	12	8	-4
129	128	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák2	1	-13	-20	-7
130	129	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák3	1	-20	-38	-18
131	130	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák4	1	8	11	3
132	131	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák5	1	13	16	3
133	132	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák6	1	113	149	36
134	133	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák7	1	108	158	50
135	134	180	Matěj	vysoce funkční	15	spolužák8	1	64	118	54
136	135	90	Benjamin*	vysoce funkční	17	učitel	1	135	179	44
137	136	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák1	1	134	179	45
138	137	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák2	1	69	68	-1
139	138	180	Benjamin*	vysoce funkční	17	spolužák3	1	107	118	11
140	139	180								

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	#	Stupeň	Hodnocení	Funkčnost AS	Věk	Hodnotitel	Skupina	d_HS*	d_HS	d_HS_d
199	198	180	Josef*	vysoce funkční	16	spolužák9	1	125	195	70
200	199	90	Martin*	vysoce funkční	16	učitel	1	66	66	0
201	200	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák1	1	115	100	-15
202	201	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák2	1	125	124	-1
203	202	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák3	1	129	144	15
204	203	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák4	1	153	184	31
205	204	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák5	1	91	68	-23
206	205	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák6	1	134	145	11
207	206	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák7	1	111	98	-13
208	207	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák8	1	158	205	47
209	208	180	Martin*	vysoce funkční	16	spolužák9	1	76	47	-29
210	209	90	Pavel**	vysoce funkční	16	učitel	1	11	16	5
211	210	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák1	1	8	-16	-24
212	211	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák2	1	61	74	13
213	212	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák3	1	61	76	15
214	213	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák4	1	102	138	36
215	214	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák5	1	43	44	1
216	215	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák6	1	98	146	48
217	216	180	Pavel**	vysoce funkční	16	spolužák7	1	57	87	30
218	217	90	Tadeáš*	vysoce funkční	17	učitel	1	139	204	65
219	218	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák1	1	104	174	70
220	219	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák2	1	101	139	38
221	220	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák3	1	120	182	72
222	221	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák4	1	162	263	101
223	222	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák5	1	64	73	9
224	223	180	Tadeáš*	vysoce funkční	17	spolužák6	1	73	122	49
225										
226										
227										
228										
229										
230										
231										
232										
233										
234										
235										
236										
237										
238										
239										
240										
241										
242										
243										
244										
245										
246										
247										

Zdroj: Autor

Legenda:

0 ... kontrolní skupina

1 ... experimentální skupina

stupeň 90 ... hodnocení učitele

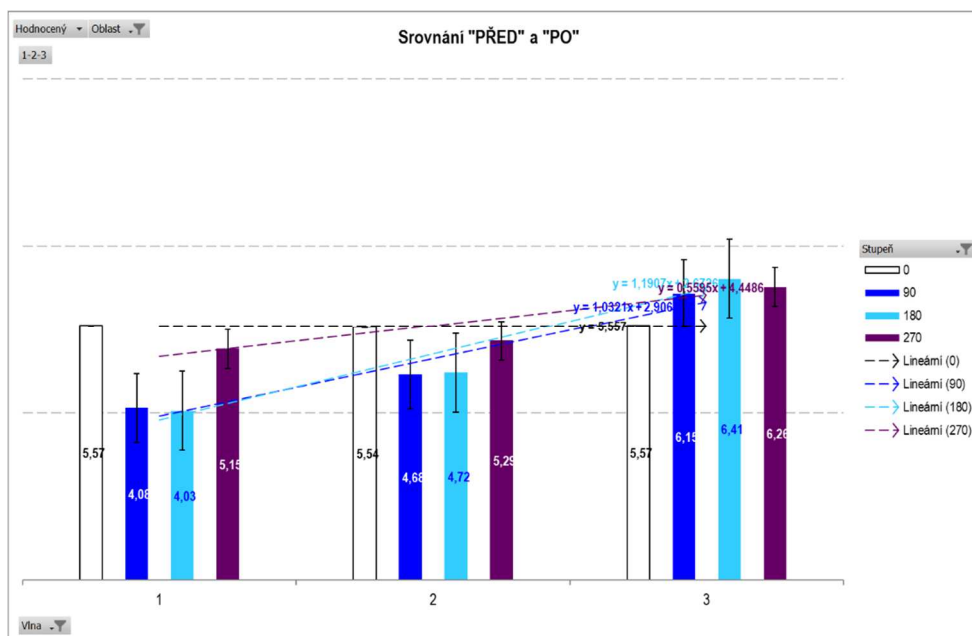
stupeň 180 ... hodnocení spolužáků

Kompletní datový soubor s realizovanými výpočty je ke stažení z <http://bp-ivospilka-data.jdem.cz/>

PŘÍLOHA M: DETAILNÍ POHLED NA ZMĚNY V HODNOCENÍ KOMPETENCÍ PO SKONČENÍ CELÉHO TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU

V této části představujeme grafické znázornění změn v hodnocení dvou kompetencí – ① sociálních a personálních a ② komunikačních – na jejichž zlepšování cílí rozvojový program. Legenda grafu je totožná – viz Graf 4 v hlavní části naší práce.

M. 1: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE – POHLED NA CELOU SKUPINU



Zdroj: Autor

Legenda:

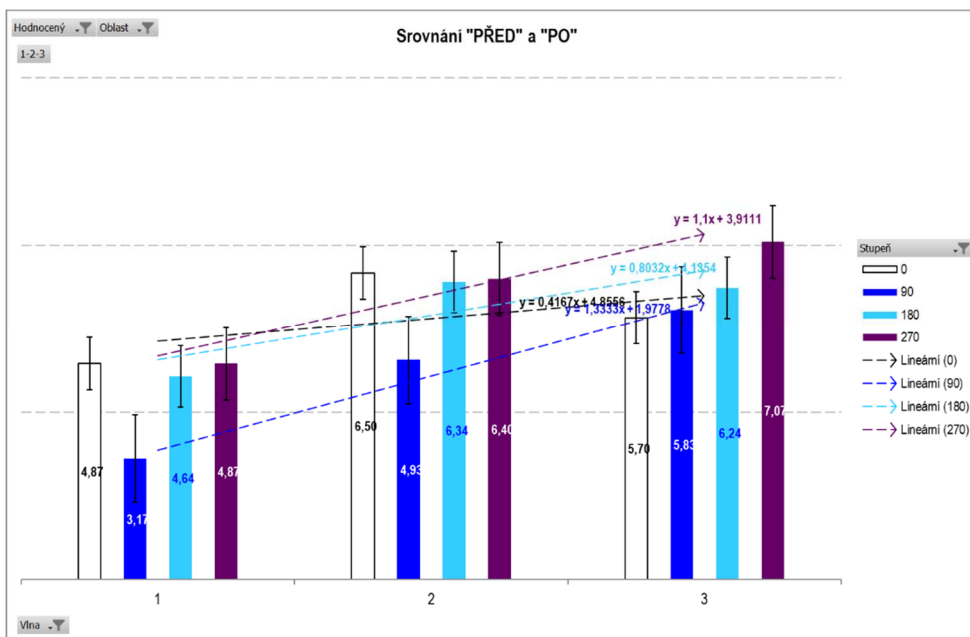
statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
 bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
 tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
 světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
 fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

Přerušované spojnice označují lineární trend.

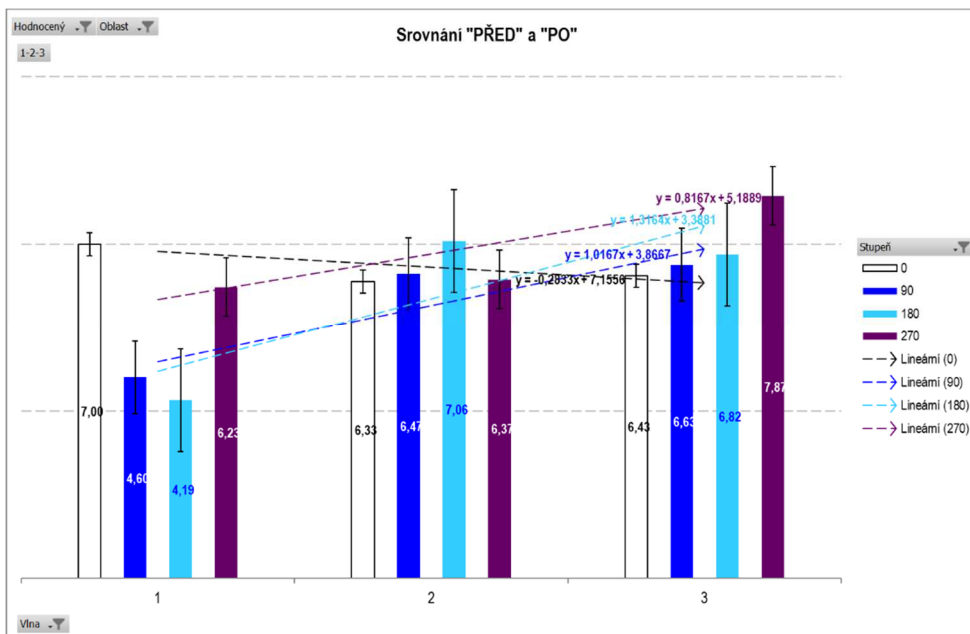
Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M. 2: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE – JEDNOTLIVÍ ÚČASTNÍCI PROGRAMU

M 2. 1: LUKÁŠ



M 2. 2: KAREL



Zdroj: Autor

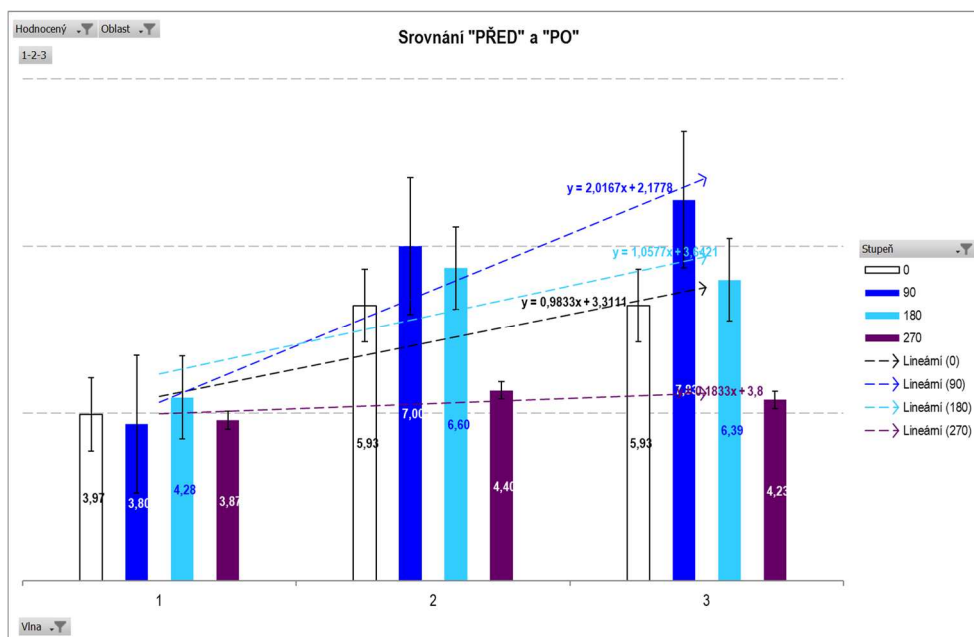
Legenda:

- statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

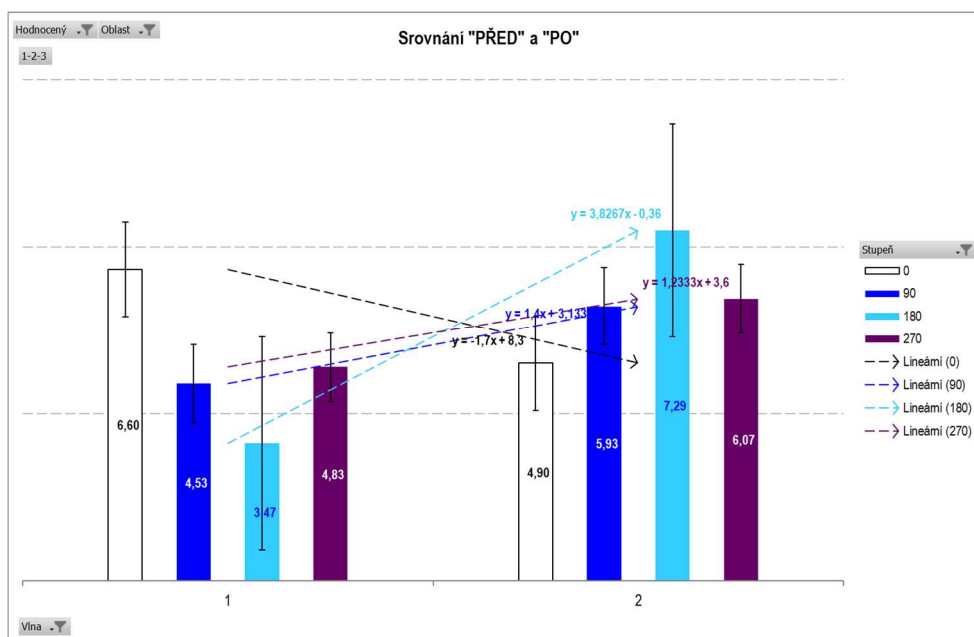
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 3: VAŠEK



M 2. 4: PETR



Zdroj: Autor

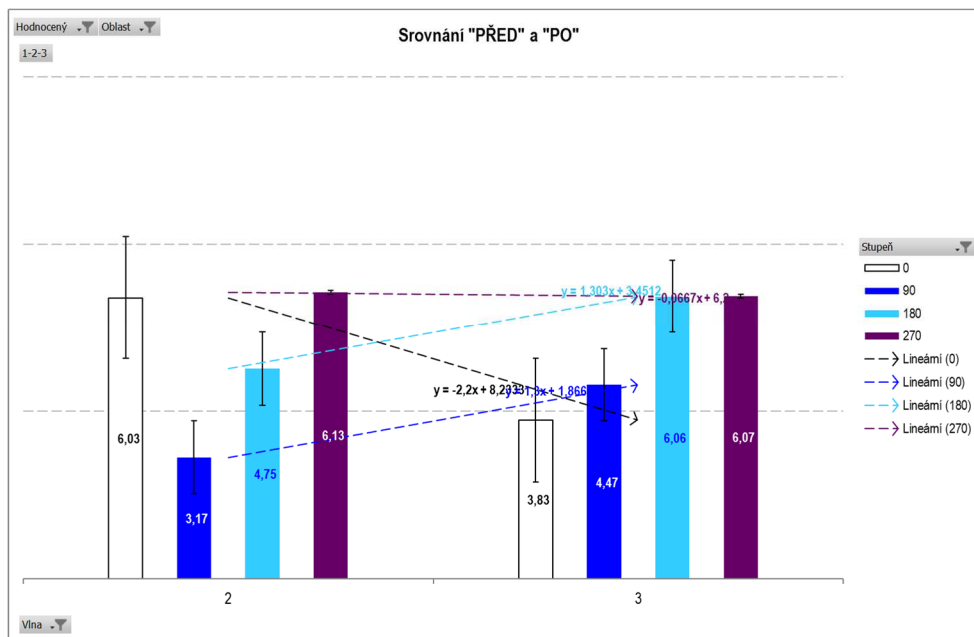
Legenda:

statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
 bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
 tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
 světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
 fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

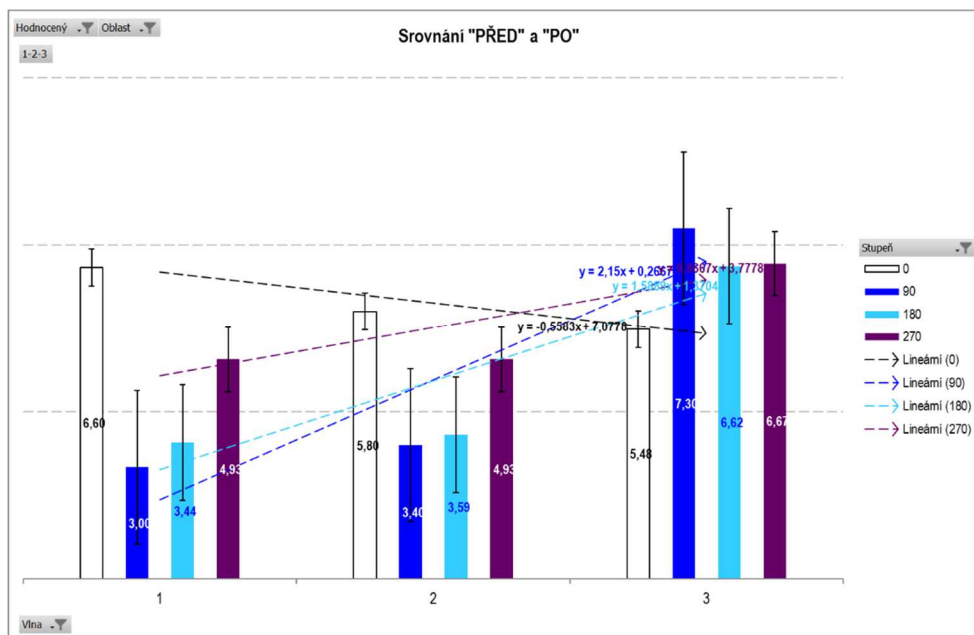
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 5: MATĚJ



M 2. 6: BENJAMIN



Zdroj: Autor

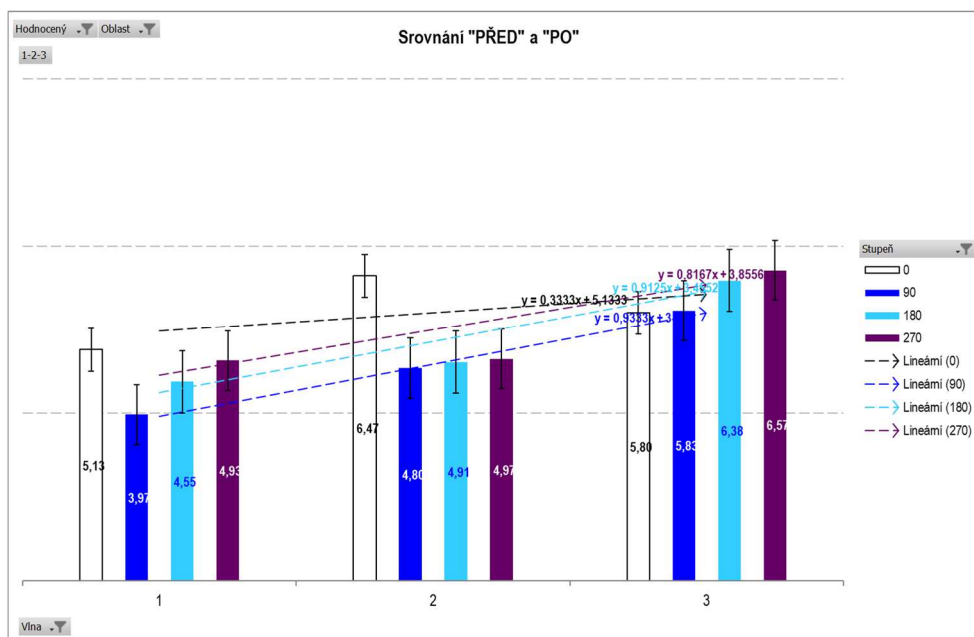
Legenda:

statistická přejímka	... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
bílý sloupec	... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
tmavě modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
světle modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
fialový sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

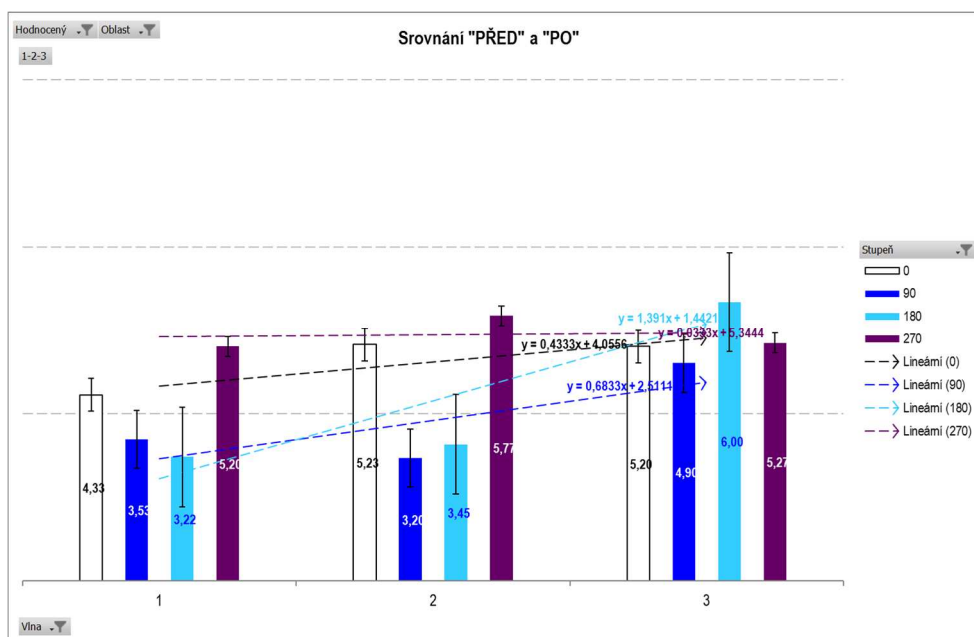
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupece vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 7: DENIS



M 2. 8: DOMINIK



Zdroj: Autor

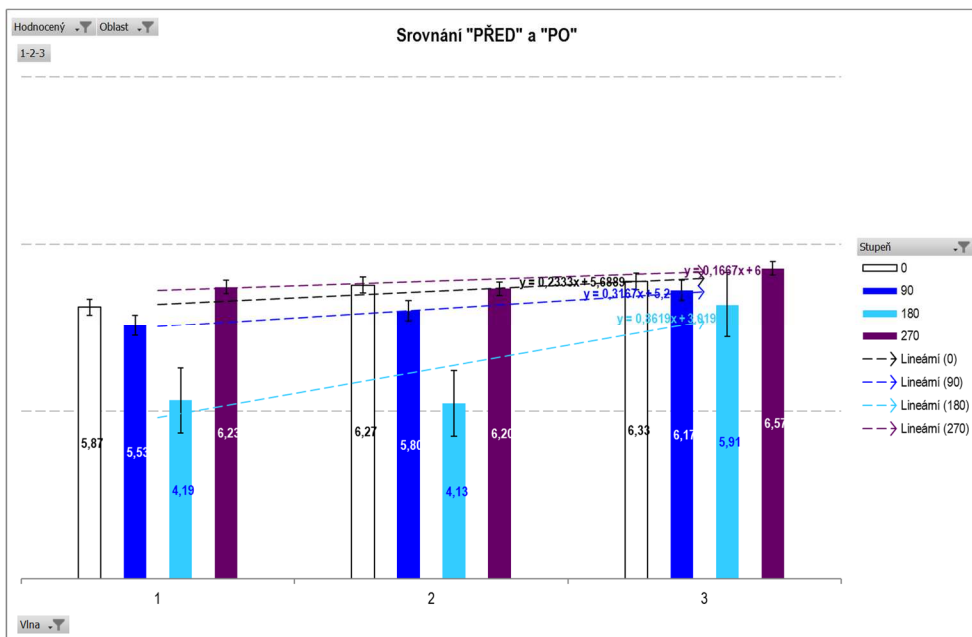
Legenda:

statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
 bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
 tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
 světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
 fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

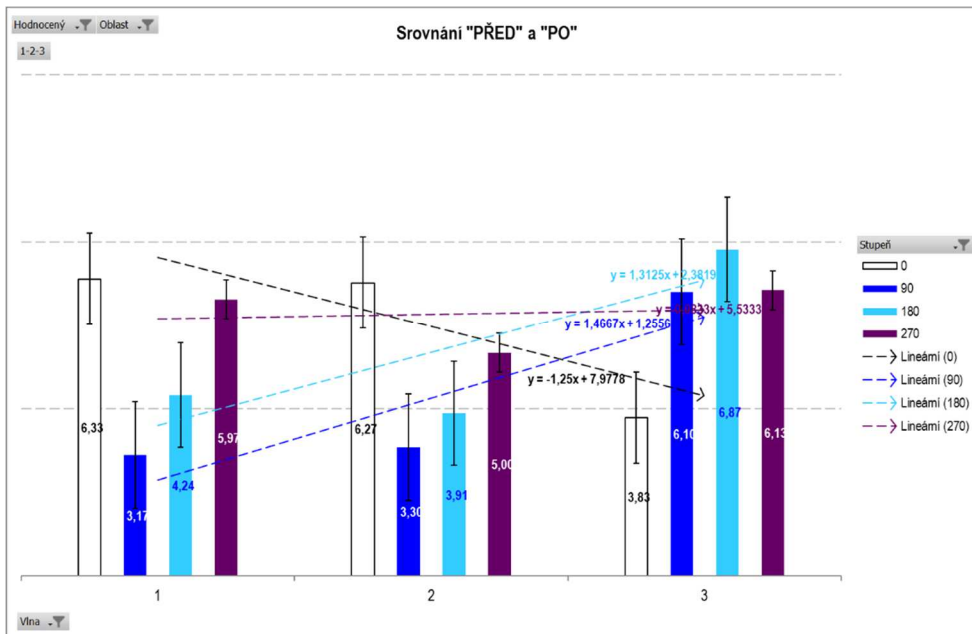
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 9: FRANTIŠEK



M 2. 10: HONZA



Zdroj: Autor

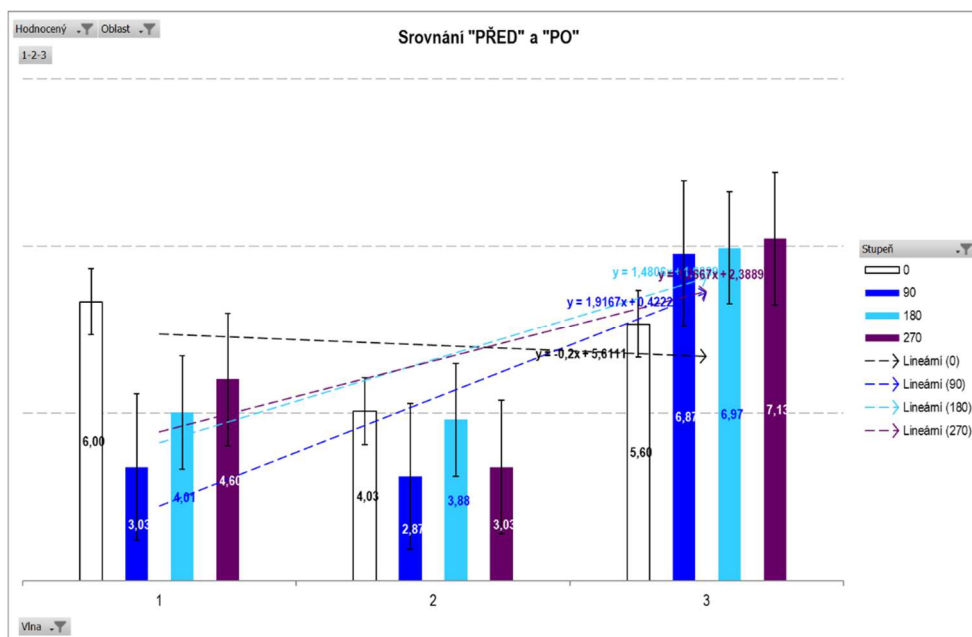
Legenda:

- statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

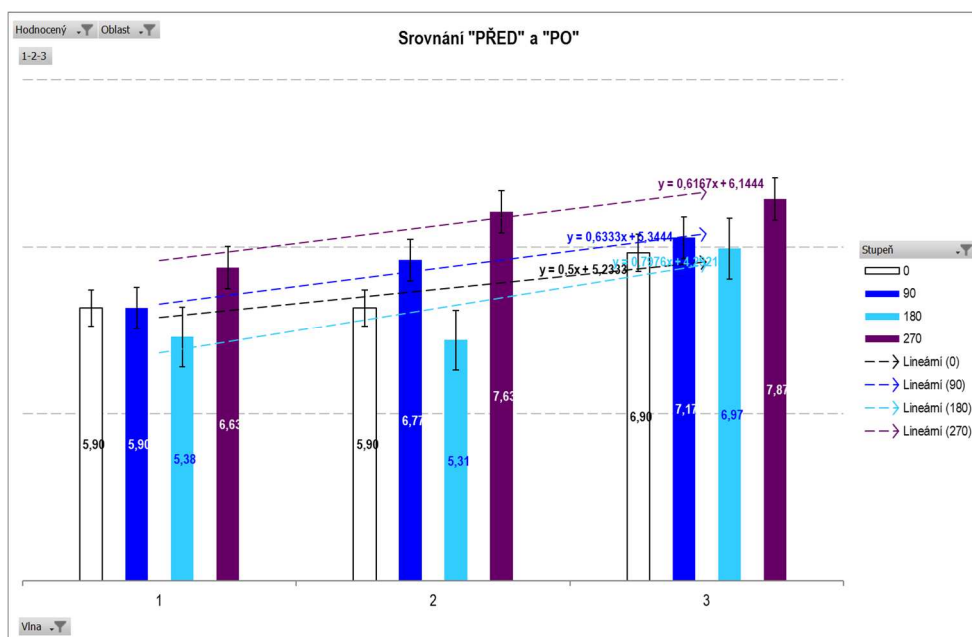
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupece vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 11: TADEÁŠ



M 2. 12: PAVEL



Zdroj: Autor

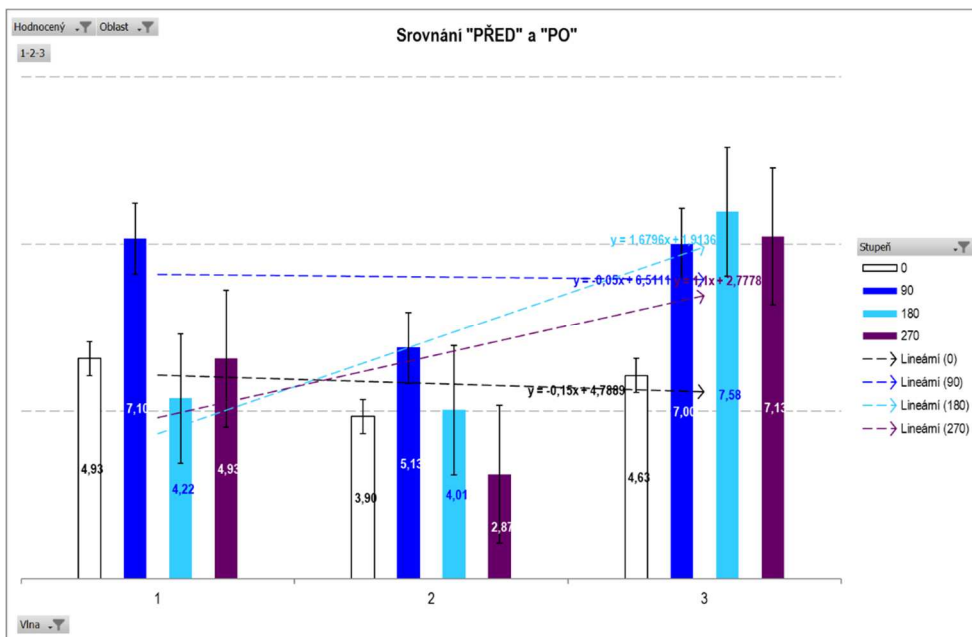
Legenda:

statistická přejímka	... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
bílý sloupec	... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
tmavě modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
světle modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
fialový sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

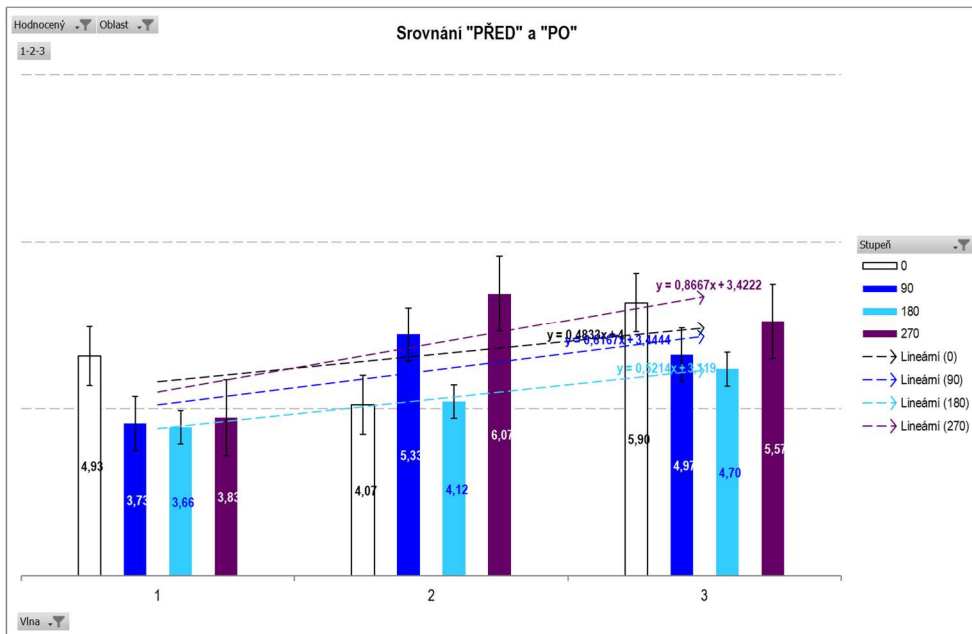
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 13: MARTIN



M 2. 14: JAKUB



Zdroj: Autor

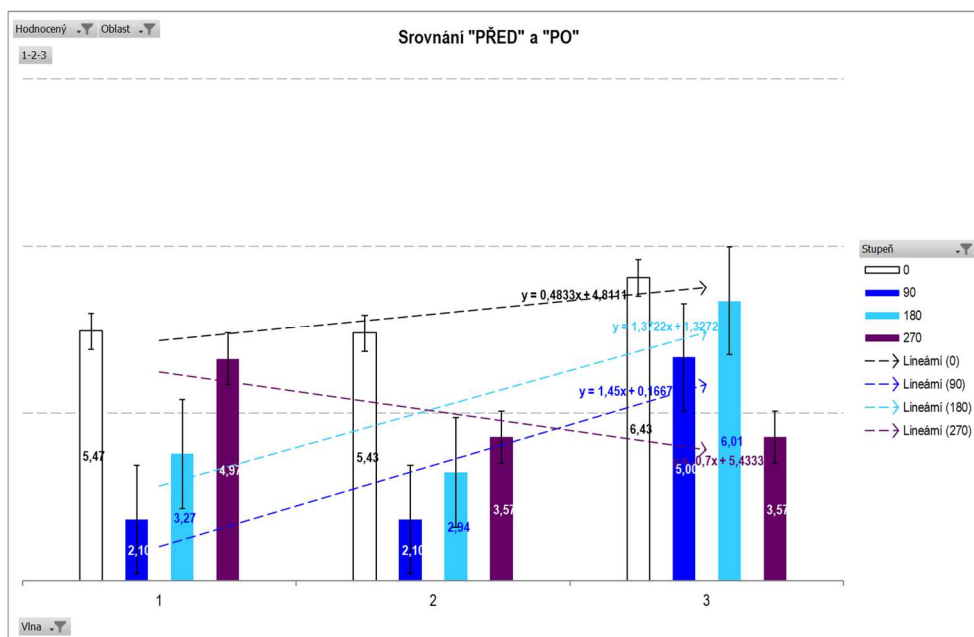
Legenda:

- statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

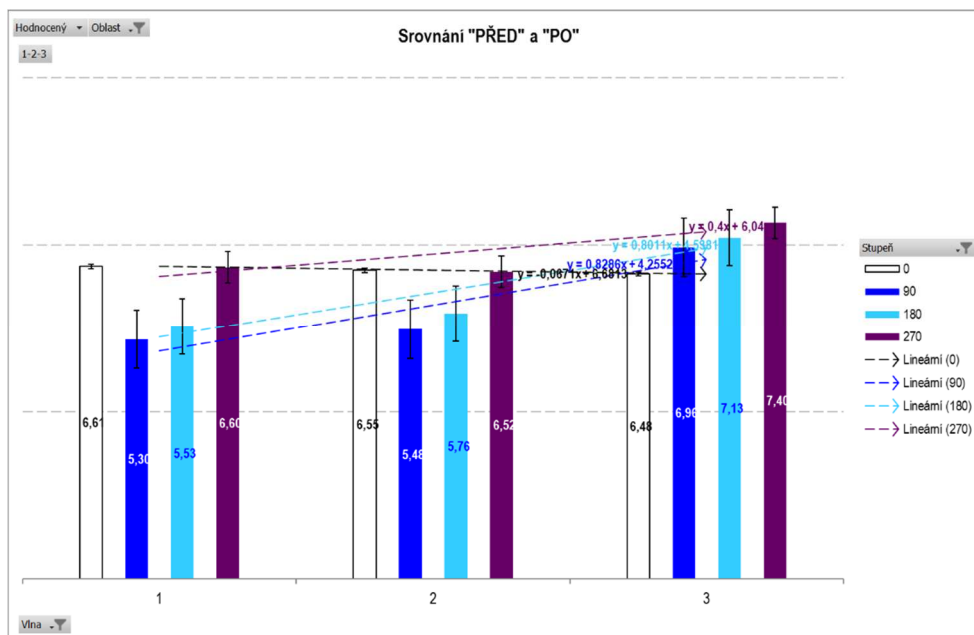
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupece vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 2. 15: JOSEF



M. 3: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE – POHLED NA CELOU SKUPINU



Zdroj: Autor

Legenda:

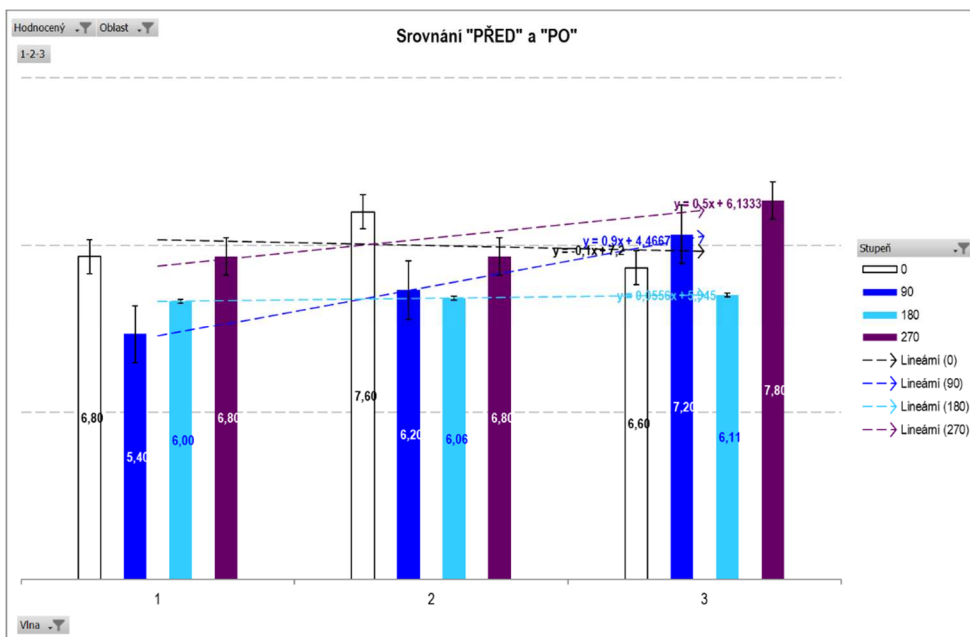
statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
 bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
 tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
 světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
 fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

Přerušované spojnice označují lineární trend.

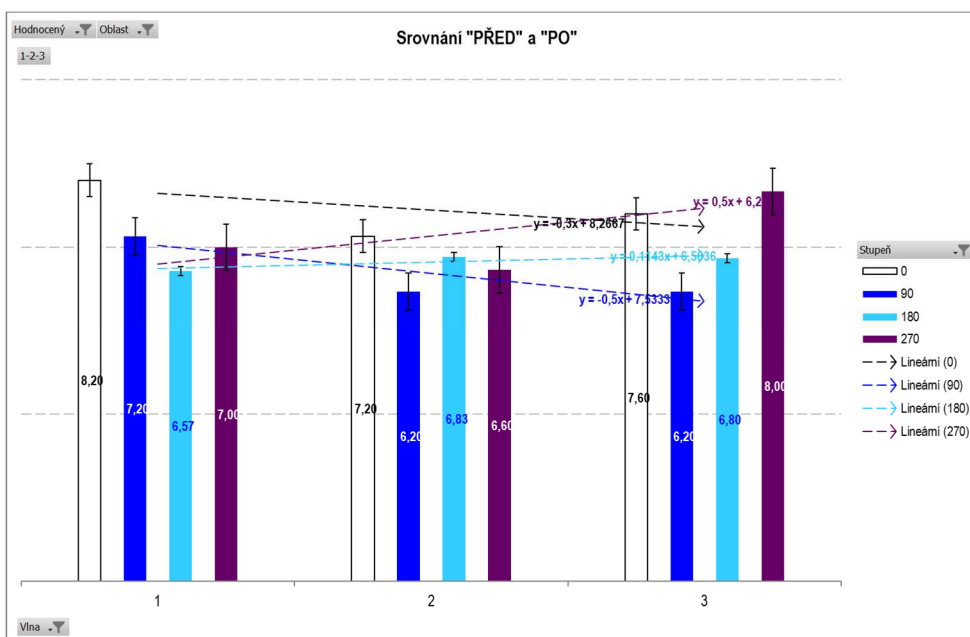
Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M. 4: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE – JEDNOTLIVÍ ÚČASTNÍCI PROGRAMU

M 4. 1: LUKÁŠ



M 4. 2: KAREL



Zdroj: Autor

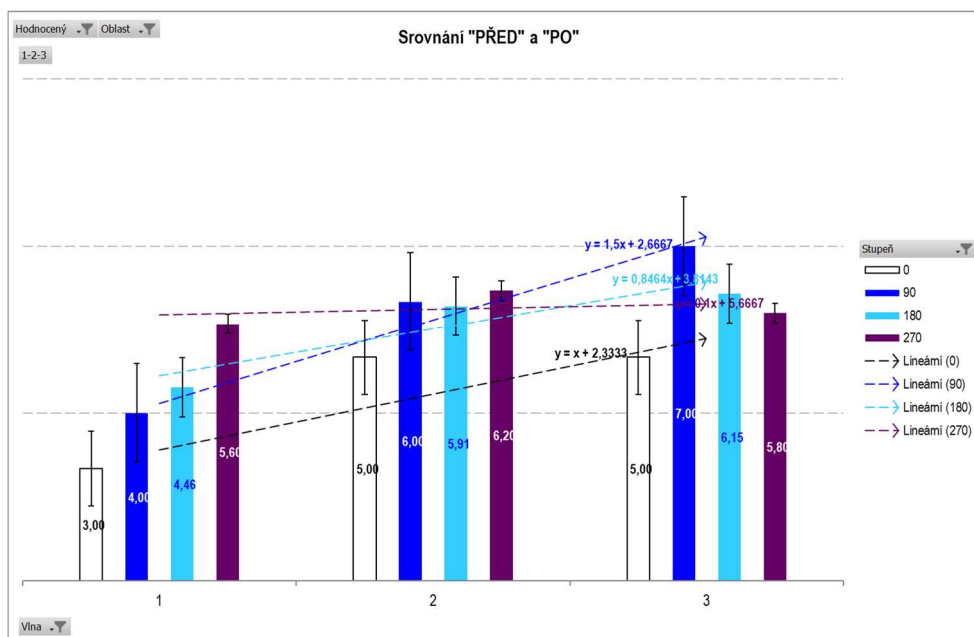
Legenda:

statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
 bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
 tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
 světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
 fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

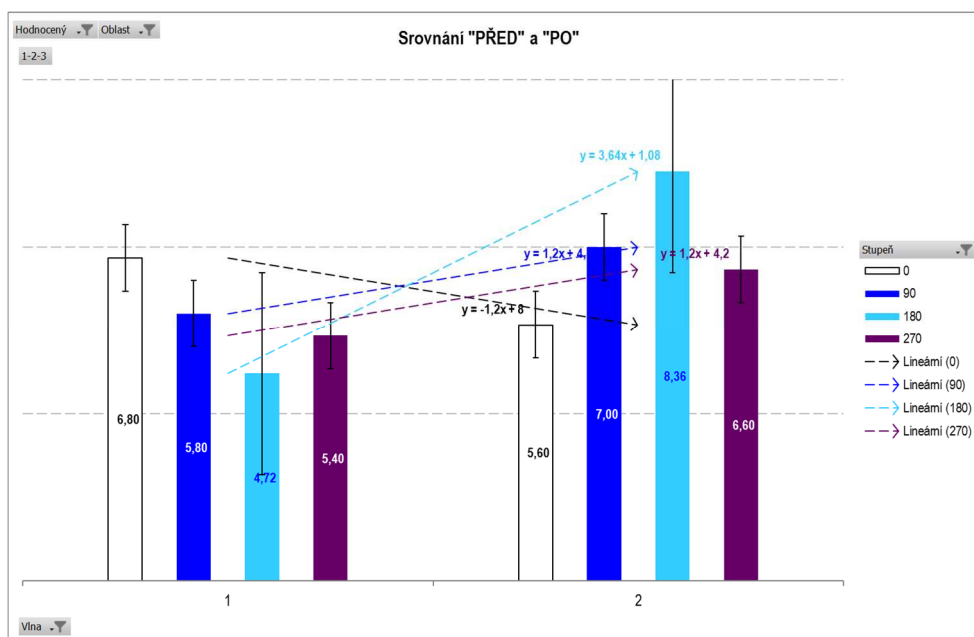
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 3: VAŠEK



M 4. 4: PETR



Zdroj: Autor

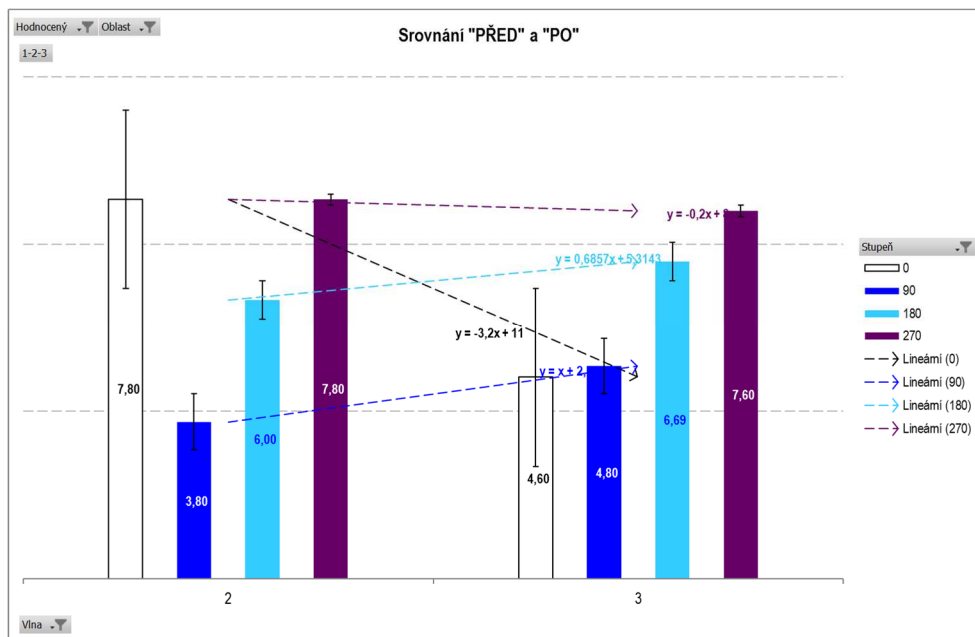
Legenda:

statistická přejímka	... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
bílý sloupec	... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
tmavě modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
světle modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
fialový sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

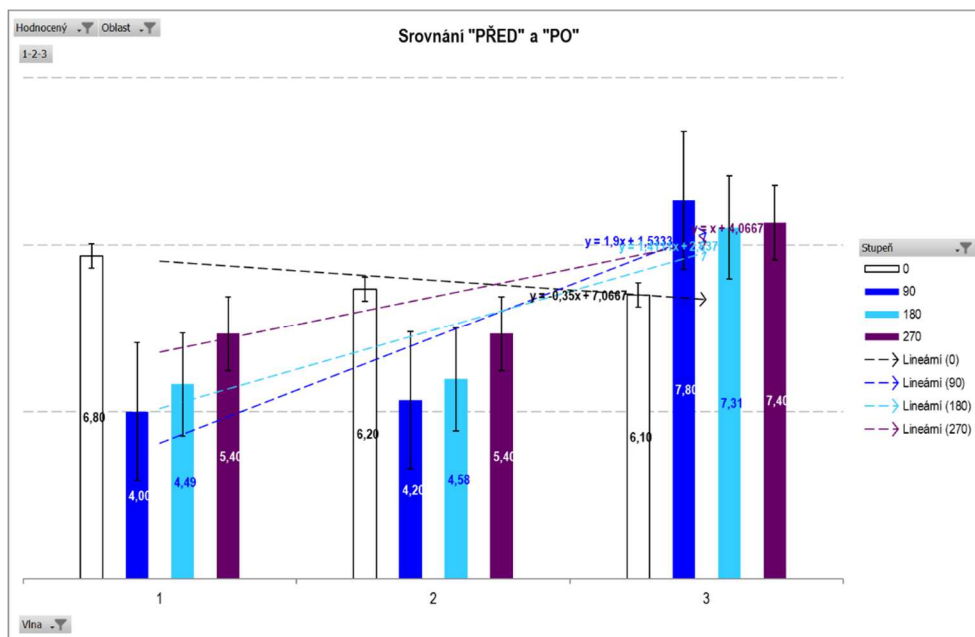
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 5: MATĚJ



M 4. 6: BENJAMIN



Zdroj: Autor

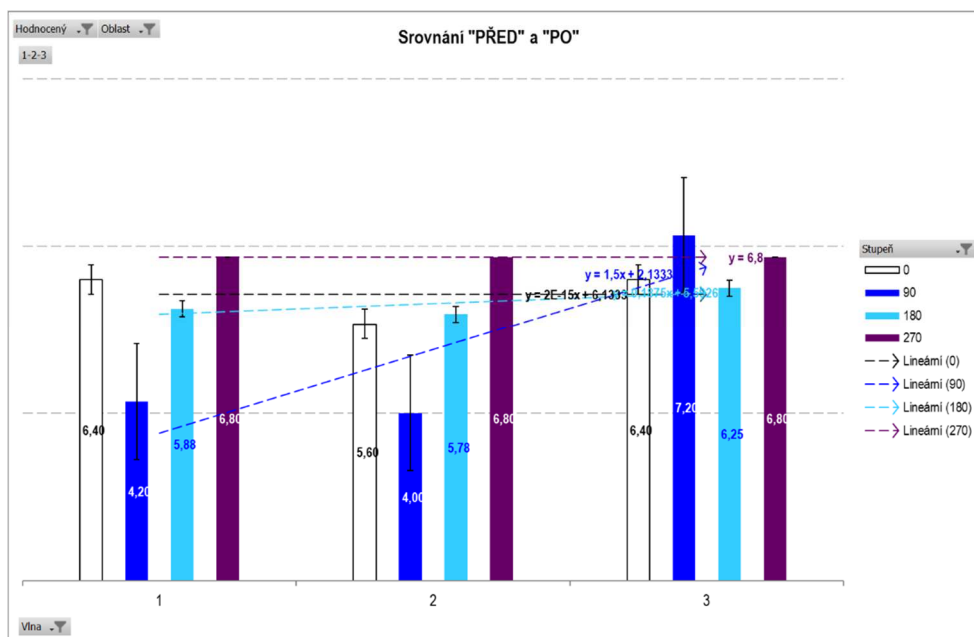
Legenda:

- statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

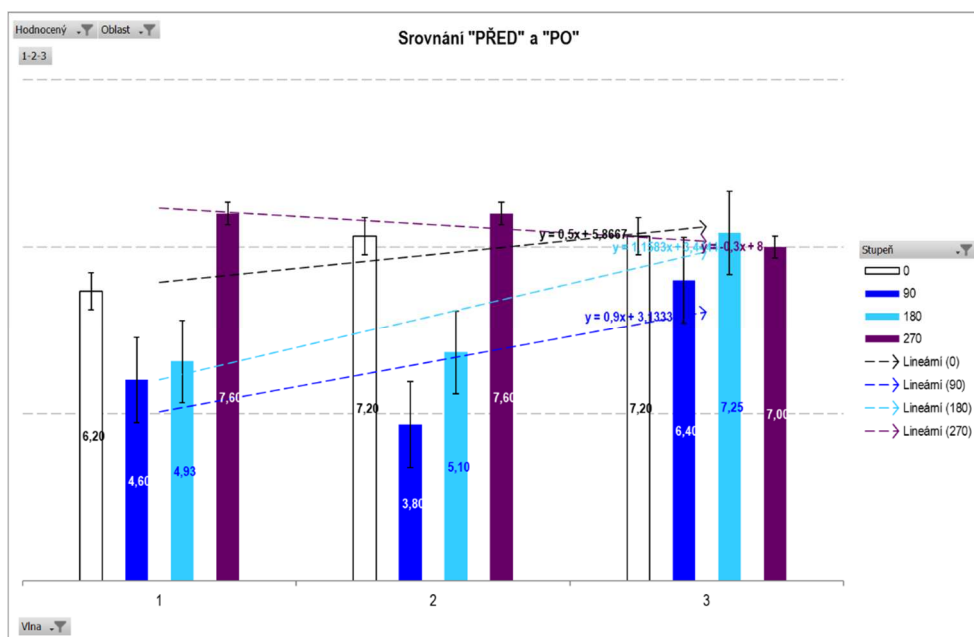
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupece vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 7: DENIS



M 4. 8: DOMINIK



Zdroj: Autor

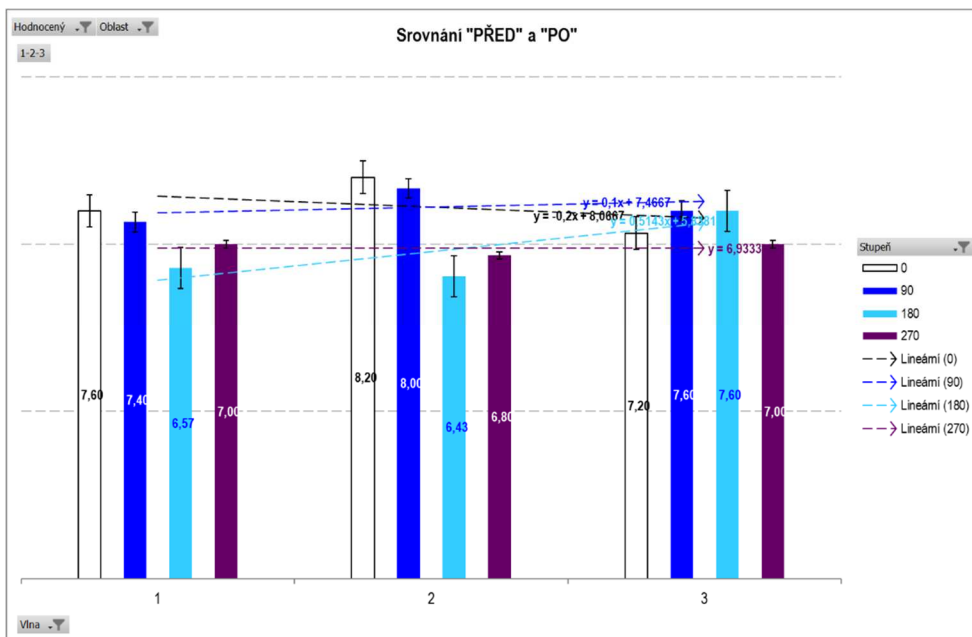
Legenda:

statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
 bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
 tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
 světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
 fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

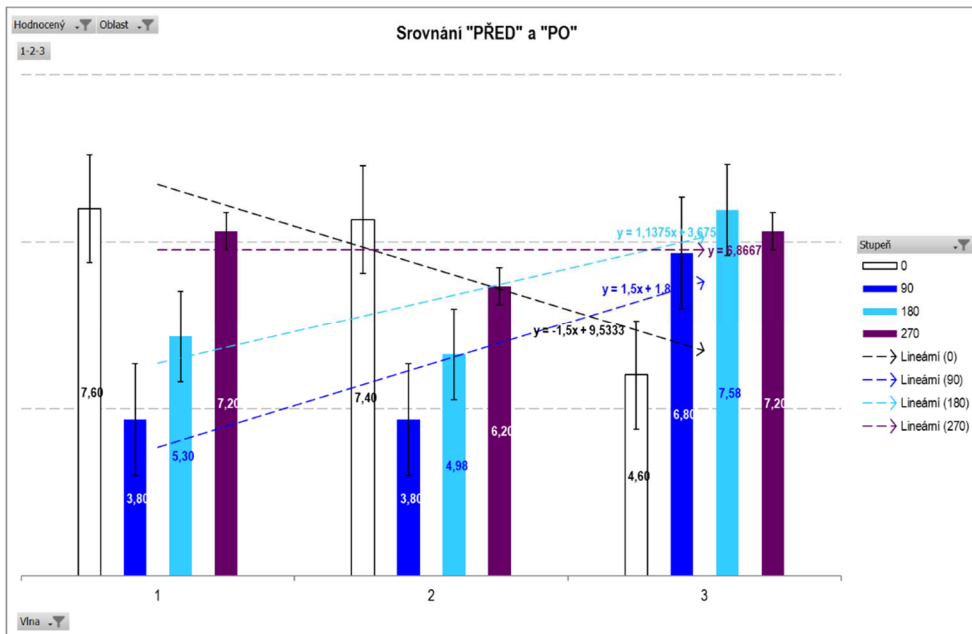
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 9: FRANTIŠEK



M 4. 10: HONZA



Zdroj: Autor

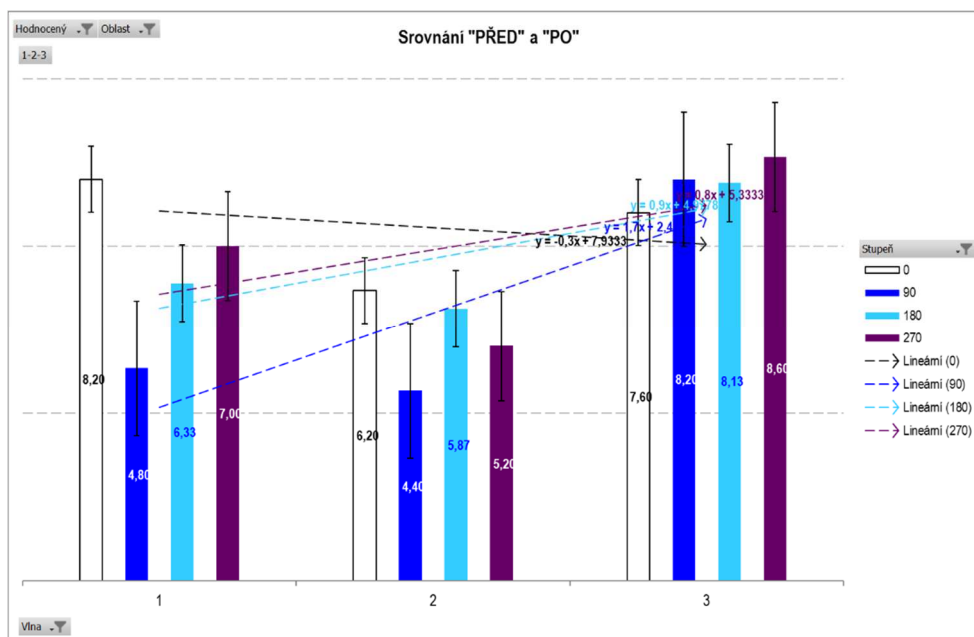
Legenda:

- statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skóre ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skóre z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skóre z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skóre z hodnocení rodičů (pohled 270)

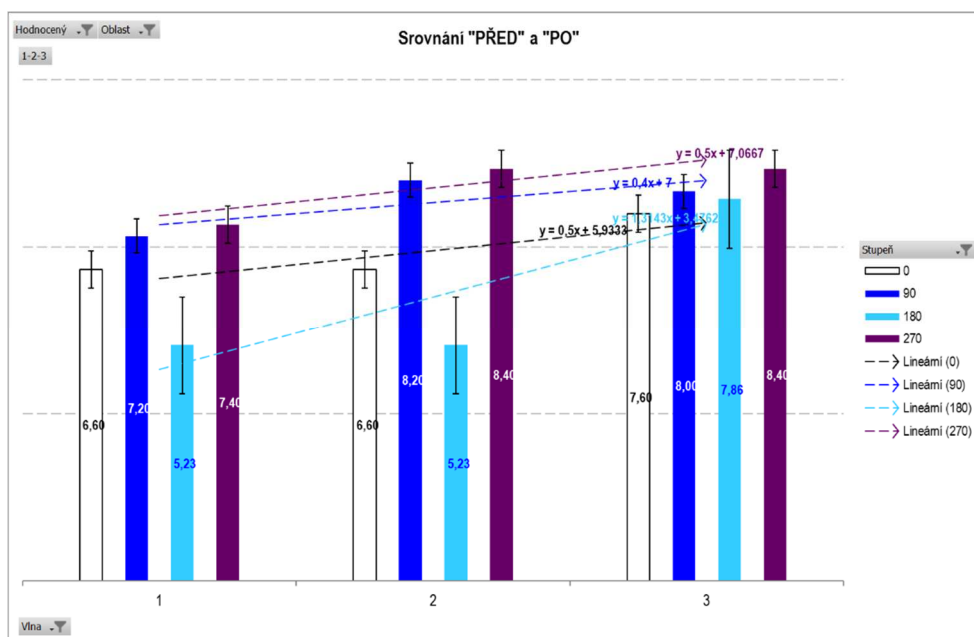
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 11: TADEÁŠ



M 4. 12: PAVEL



Zdroj: Autor

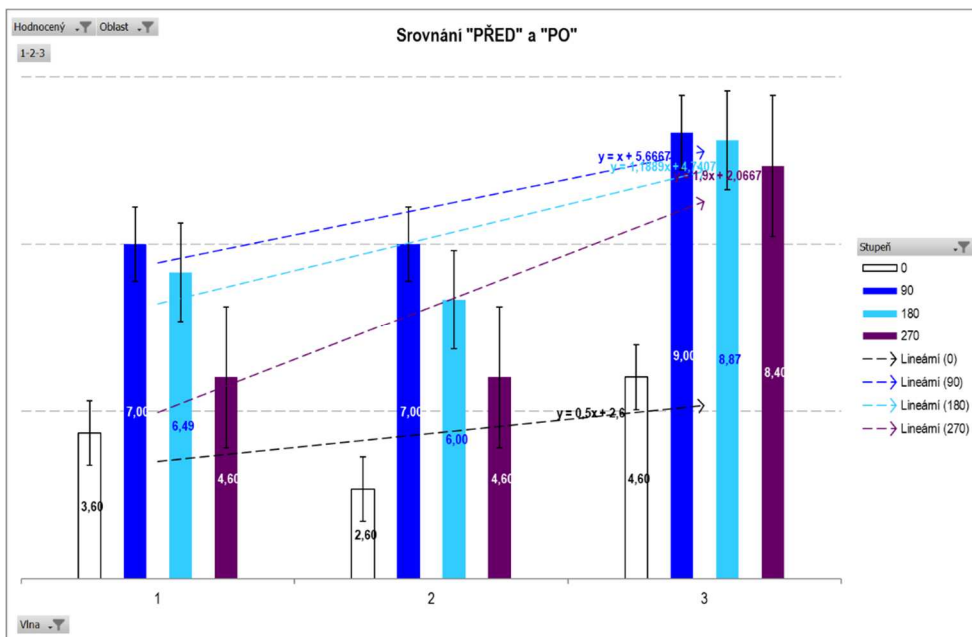
Legenda:

statistická přejímka	... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
bílý sloupec	... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
tmavě modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
světle modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
fialový sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

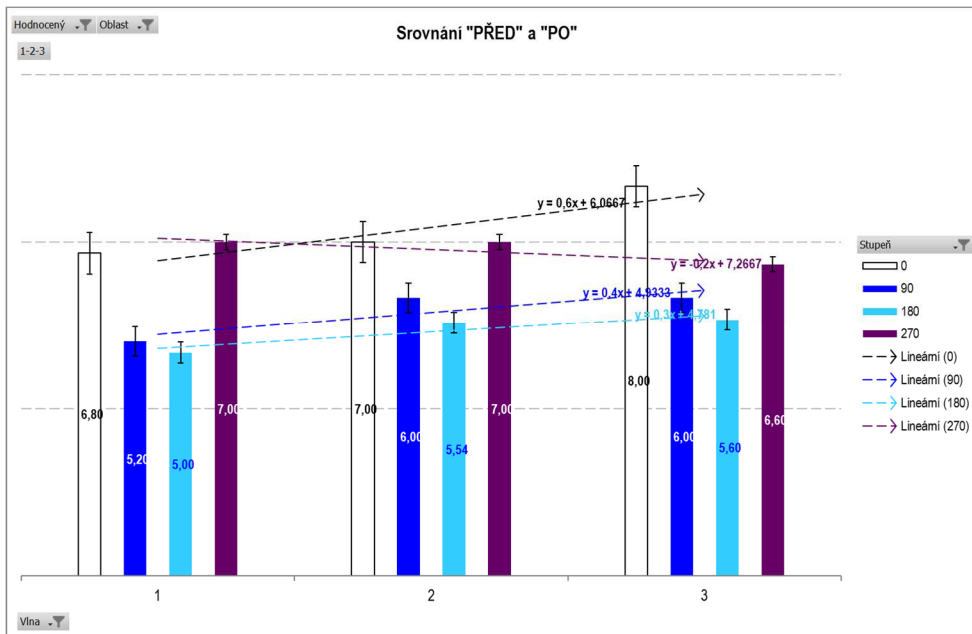
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 13: MARTIN



M 4. 14: JAKUB



Zdroj: Autor

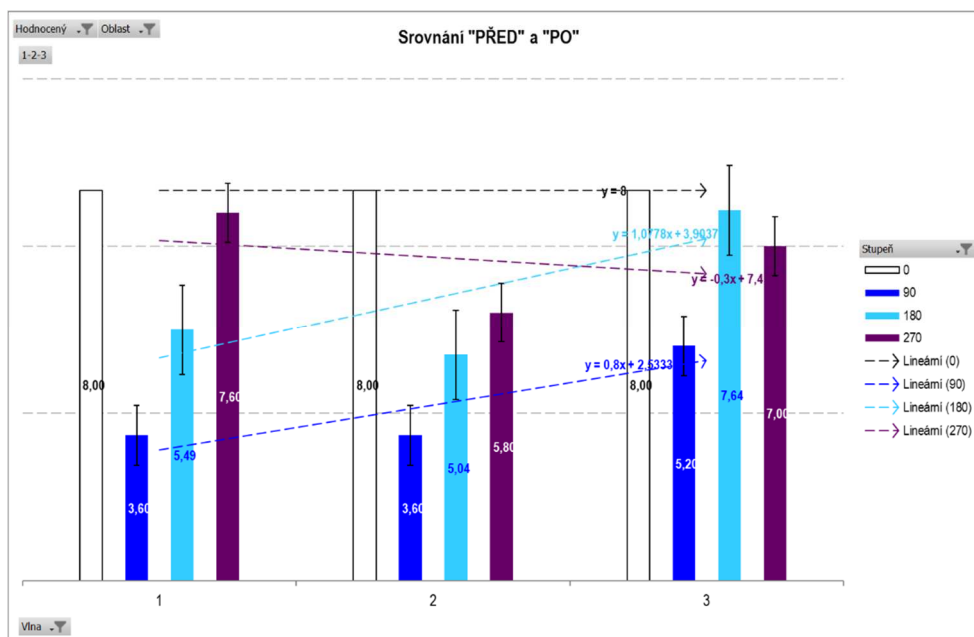
Legenda:

- statistická přejímka ... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
- bílý sloupec ... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
- tmavě modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
- světle modrý sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
- fialový sloupec ... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

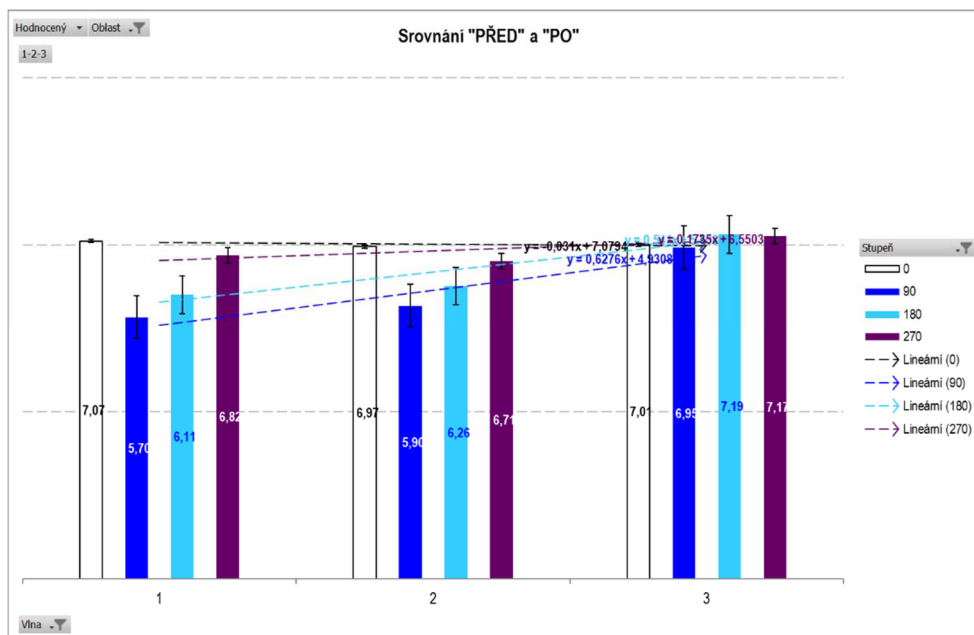
Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupece vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).

M 4. 15: JOSEF



M. 5: OSTATNÍ KOMPETENCE – POHLED NA CELOU SKUPINU



Zdroj: Autor

Legenda:

statistická přejímka	... 15 studentů gymnázia s diagnostikovaným AS
bílý sloupec	... průměrný hrubý skór ze sebehodnocení studentů (pohled 0)
tmavě modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení třídního učitele (pohled 90)
světle modrý sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení spolužáků (pohled 180)
fialový sloupec	... průměrný hrubý skór z hodnocení rodičů (pohled 270)

Přerušované spojnice označují lineární trend.

Chybové úsečky u každého sloupce vyjadřují rozptyl v hodnocení (min, max).