

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

magisterské kombinované studium

2010 - 2012

Diplomová práce

Ivo Spilka

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

Praha 2012

**Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Josef Novotný, CSc.**

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part time) Studies

2010 - 2012

Master Thesis

Ivo Spilka

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

Prague 2012

**The Master Thesis Work Supervisor:
PhDr. Josef Novotný, CSc.**

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. března 2012

Ivo Spilka

Poděkování

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

Dále děkuji PhDr. Josefu Novotnému, CSc. za trpělivost při vedení práce.

Autor

Anotace

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

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

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

Klíčové pojmy:

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

Annotation

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

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

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

Key words

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

OBSAH

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1.1 Geneze pohledů na poruchy autistického spektra	12
1.1.1 Počátky problematiky	12
1.1.2 Historické omyly	13
1.1.3 Náprava omylů	15
1.2 Specifika Aspergerova syndromu z pohledu terapie, výchovného působení a vzdělávání	16
1.2.1 Behaviorální fenotyp Aspergerova syndromu	16
1.2.2 Kritéria pro Aspergerův syndrom	19
1.2.3 Funkčnosti Aspergerova syndromu	24
1.2.4 Terapeutické, výchovné a vzdělávací možnosti dospívajících s Aspergerovým syndromem	26
1.3 Strukturované učení jako optimální modelový program pro jedince s narušeným autistickým spektrem	28
1.3.1 Fyzická struktura jako první krok	30
1.3.2 Vizuální podpora jako druhý krok	32
1.3.3 Individuální přístup jako (ne)poslední krok	35
1.4 Kirkpatrickův čtyřstupeňový model měření efektivity rozvojových aktivit	35
1.4.1 Rozvoj v interakci s pracovním prostředím	35
1.4.2 Čtyři stupně měření ve vzdělávání	39
1.5 360° zpětná vazba jako možný nástroj měření sebezměny	43
1.5.1 Čtyři dimenze sebezpoznání	44
1.5.2 Využití 360° zpětné vazby pro vyhodnocení efektu tréninkových aktivit	44
2. PRINCIPY APLIKOVANÉ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY A JEJÍ MOŽNOSTI ZAŘAZENÍ DO TRÉNINKOVÝCH PROGRAMŮ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH A SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	46
2.1 Vznik a následný vývoj aplikované behaviorální analýzy	48
2.1.1 Funkčnost chování	49
2.1.2 Současný proces aplikované behaviorální analýzy	51
2.1.3 Aplikované techniky rozšiřující behaviorální analýzu o kognitivní složku	59
2.1.3.1 Techniky zastavení negativních myšlenek	59
2.1.3.2 Kognitivní restrukturalizace	61
2.2 Účinky aplikace behaviorální analýzy pro sebezměnu	66
2.2.1 Expozice jako významný nástroj pro sebezměnu	67
2.2.2 Behaviorální experiment jako alternativa k expozici	70
3. VYUŽITÍ PRINCIPŮ KAIZEN PRO ELIMINACI NEŽÁDOUCÍCH STEREOTYPŮ A BUDOVÁNÍ NOVÝCH UŽITEČNÝCH NÁVYKŮ U STUDENTŮ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	75
3.1 Kaizen jako producent sebezměny	76
3.1.1 Biologické a fyziologické aspekty amygdaly	76
3.1.2 Emoční účinky amygdaly	78
3.1.3 Na amygdalu jedině Kaizenem aneb Kaizen jako „méně je více, když se to dělá pravidelně“	80
3.2 Postup implementace principů Kaizen do tréninkového programu pro studenty s Aspergerovým syndromem	83
3.2.1 Kombinace rozvoje zážitkem s principy Kaizen jako unikátní řešení na řízení sebezměny	83
3.2.2 Chronologie témat a modelových situací	85
3.2.3 Používaná výuková technika	89
4. PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI AUTORA S FIXACÍ NOVÝCH NÁVYKŮ POMOCÍ TECHNIK NEUROLINGVISTICÉHO PROGRAMOVÁNÍ	94
4.1 NLP jako účinný transformátor kognitivních procesů a antistresor	94
4.1.1 Principy NLP	95
4.1.2 Vytvoření účinné kotvy	97
4.1.3 Logické úrovně v NLP	98

4.2	Kombinace NLP s ABA a principy Kaizen otevírá nové možnosti	100
5.	PRŮZKUM VYBRANÉHO VZORKU DOSPÍVAJÍCÍCH S DIAGNOSTIKOVANÝM ASPERGEROVÝM SYNDROMEM POMOCÍ 360° ZPĚTNÉ VAZBY	101
5.1	Rozpad kompetenčního modelu do projevů chování	101
5.1.1	Zapojení studentů a jejich učitelů prostřednictvím metody Jigsaw	102
5.1.2	Baterie otázek	103
5.1.3	Škála	104
5.2	Vlastní tvorba formuláře 360° zpětné vazby	105
5.2.1	Elektronické zpracování vstupů	105
5.2.2	Elektronické zpracování výsledků	107
5.3	Výsledky 360° zpětné vazby	109
5.3.1	Charakteristika zkoumaného vzorku	109
5.3.2	Interpretace výsledků 360° zpětné vazby	114
5.3.3	Posouzení efektivnosti metodologie prostřednictvím třetího stupně Kirkpatrickového modelu	127
	ZÁVĚR	130
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	133
	INTERNETOVÉ ZDROJE	136
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	137
	SEZNAM PŘÍLOH	139

ÚVOD

Jednadvacáté století přineslo do našich životů značné zrychlení, dynamiku, častější změny, a to vše pro nás znamená být více adaptabilní, flexibilní, otevření 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 kvůli nim vystupovat ze své zóny komfortu. Trh práce doslova dychtí po lidech s řešitelským optimizmem, kteří si umějí každou překážku přetavit do nového podnětu, díky čemuž v nich vidí 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. Prostě, výrobků a služeb je hodně - důležitější než vyrobit, či schopnost poskytnout nějakou službu je potřeba se postarat o její umístění na trhu.

Obecně platí, že pro lidi s narušeným autistickým spektrem vytváří takováto doba ještě větší dezorientaci, což velmi často vede k jejich sociálnímu vyloučení. V případě Aspergerova syndromu přitom může společnost přicházet o výjimečná řešení, po kterých je díky tlaku na konkurenceschopnost takový hlad. 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 stále aktuální. Je to dáno možná i tím, že na rozdíl od jiných poruch autistického spektra se určité jinakosti přikládá v mladším školním věku menší pozornost, protože snížená schopnost rozumět běžné komunikaci a pravidlům chování ve společnosti je často maskována celkově dobrým intelektem a dobrými vyjadřovacími schopnosti dítěte. To však na dítě klade ještě vyšší nároky a nezřídka se stává to, že dysbalanci 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. Zdaleka ne u všech dětí se provede diagnostika či se tato diagnóza potvrdí až

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

Problematice Aspergerova syndromu a specifik práce s těmito dětmi se v poslední době věnuje poměrně hodně psychologů, psychoterapeutů a speciálních pedagogů. Za monografii je považována publikace Tonyho Attwooda, který Aspergerův syndrom poprvé konzistentně představil široké odborné i laické veřejnosti jako vrozenou poruchu sociálních vztahů a komunikace. Kateřinu Thorovou považuje odborná veřejnost za nejvýznamnější zprostředkovatelku této problematiky u nás.² Atwoodovu definici Aspergerova syndromu totiž posunula do výstižněji znějící sociální dyslexie. Pozornost si jistě zaslouží i propagátorka strukturovaného učení v České republice Věra Čadilová, která zpřístupňuje a doplňuje Schoplerův odkaz, problematice zvládnutí problémového chování pomocí kognitivních a behaviorálních technik se věnuje Hynek Jůn a mohli bychom jmenovat další pracovníky APLA³. K dalším českým autoritám, které mají k této problematice co říci, patří bezesporu Dana Krejčířová z Thomayerovy nemocnice v Praze. Současné poznání se ustálilo na tom, že

¹ Scott (2002) uvádí výskyt jednoho dítěte s Aspergerovým syndromem na 200 narozených dětí a předpokládá, že výskyt této poruchy autistického spektra je stejný ve všech zemích. Thorová (2007, s. 37) s ohledem na velký počet lidí, kteří neobdrželi správnou diagnózu, uvádí širší odhad v rozmezí 0,35-0,5%. To znamená, že v České republice žije přibližně 35 000 až 50 000 osob s Aspergerovým syndromem a můžeme odhadovat, že každým rokem se u nás narodí 350 až 500 dětí s touto diagnózou. Thorová (tamtéž) rovněž zmiňuje, že běžně uváděný poměr chlapců vůči děvčatům 9:1 rovněž nemusí být přesný s ohledem na předpoklad ne zcela dokonalé diagnostiky u děvčat, u kterých je deficit v oblasti sociálního chování méně zřetelný. Přisuzuje to faktu, že zájmy u děvčat nemívají technický charakter a bývají tak méně nápadné. Navíc potvrzuje, že emoční reaktivita a sklony k agresivitě jsou u děvčat umírněnější.

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

³ **APLA** = **A**sociace **p**omáhající lidem s **a**utismem

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 a speciálních pedagogů se shodují na tom, že, že strukturované učení, vizuální management a jistá míra předvídatelnosti jsou možnosti, které mohou u těchto dětí velmi dobře fungovat. Adaptabilita bude pro ně vždy značným problémem, přesto i tady existuje řešení pomocí behaviorálních technik, se kterými lze s poměrně spolehlivým výsledkem řešit nejistotu, vznikající v důsledku nějaké nepředvídatelné změny. Navzdory těmto poznatkům existují stále některé školy, které rodiče odrazují od integrace. 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.

Hlavním cílem této práce je prostřednictvím 360° zpětné vazby navázané na kompetenční model gymnázia prokázat efektivitu použití aplikované behaviorální analýzy a strukturovaného učení při nácviku komunikačních a sociálních situací a při řešení nejrůznějších forem problémového chování u vybrané skupiny studentů, u kterých byl Aspergerův syndrom diagnostikován. Autor využívá svůj vlastní rozvojový program, který pro tuto skupinu studentů vytvořil. Zároveň si klade za cíl představit další možnosti, jak lze účinnost terapie problémového chování zvyšovat kombinací aplikované behaviorální analýzy resp. dalších behaviorálních technik a neurolingvistického programování pomocí „kotvení“. Vedlejším cílem je pak nabídnout dalším učitelům tuto unikát-

ní kombinaci jako širší intervenční řešení problémových situací i u běžných žáků s neporušeným autistickým spektrem.

Empirická část této práce, jejíž hlavním úkolem je prokázat změnu v chování po skončení rozvojového programu, je opřena o již existující kompetenční model pro gymnázia, na základě čehož si účastníci projektu vytvořili baterii typických projevů chování, která naplňují jednotlivé kompetence. Tato baterie bude pak následně vyhodnocována 360° zpětnou vazbou. Abychom získali zprávu o změně, bude 360° zpětná vazba provedena dvakrát - před zahájením projektu a pak zhruba šest týdnů po jeho dokončení. V této části autor představí způsob, jak se dá poměrně rychle vytvořit baterie otázek, které respektují jazykový kód cílových skupin, jak lze do této fáze zapojit účastníky programu a také jak pak smysluplně prezentovat a následně interpretovat rozdíly ve výsledcích 360° zpětné vazby před spuštěním projektu a současným stavem. Autor si dává ambici, že tyto ukázky mohou další učitele inspirovat k využití tohoto nástroje pro měření efektivity jakýchkoli didaktických forem i u studentů s neporušeným autistickým spektrem.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Geneze pohledů na poruchy autistického spektra

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

Jim Sinclair

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

Dnes víme, že poruchy autistického spektra (dále jen PAS) jsou **vývojově pervazivní**⁴, přesně ve smyslu, jakým jej popsal Sinclair výše, tj. ovlivňují fungování dítěte a později dospělého člověka v mnohých ohledech, zejména v komunikačních a sociálních dovednostech. Z tohoto důvodu je i bude chování takového jedince výrazně odlišné od okolí, což logicky přináší do života řadu komplikací, ať už v kontaktu s rodinou, při vzdělávání, tak následně i v kontaktu s vrstevníky, při osobnostním zrání v adolescenci a v neposlední řadě i při hledání společenského uplatnění v dospělosti. V tomto úvodním oddíle si uděláme rychlý exkurz do nedávné minulosti, abychom na něm ukázali, jak se vyvíjely a postupně měnily přístupy k dětskému autismu.

1.1.1 Počátky problematiky

Průkopnickou a v celosvětovém měřítku nejznámější prací vztahující se k pervazivním vývojovým poruchám - tedy nikoli první, jak uvádí Hrdlička (2004, s. 11) - je práce amerického psychiatra rakouského původu Leo Kanner *Autistické poruchy afektivního kontaktu* z roku 1943, který se deskriptivně a poněkud ateoreticky pokusil popsat svých jedenáct pacientů, jež charakterizoval deficitem ve schopnostech vytvářet vztahy s druhými lidmi, narušenou řečí, abnormálními reakcemi na některé běžné podněty z okolí a obsedantní touhou po neměnnosti, přičemž některé schopnosti, zejména pak mechanická paměť,

⁴ všepromikající

zůstávaly zachované. Hrdlička (tamtéž) však upozorňuje na jistou problematičnost této práce: „... *Použití slova autismus pro nově popsanou poruchu se z pozdějšího pohledu ukázalo jako nepřilíš šťastné a zavádějící a bohužel bylo jedním z faktorů, jež pak následně nasměrovaly další výzkum problému ne-správným směrem.*“ Hrdlička (tamtéž) v této souvislosti 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*“. Kanner rozhodně zcela určitě neměl o tři desetiletí později na mysli vytvořit spojení svého pozorování se schizofrenií, ale jeho záměrem nejspíše bylo „*konstatovat, že jím pozorované děti žijí ve svém vlastním a pro okolí špatně pochopitelném světě*“ (Hrdlička, 2004, s. 12). Bohužel tato asociace mezi autismem a schizofrenií zakořenila a byla následně v dalších třech desetiletích chybně rozvíjena.

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

1.1.2 Historické omyly

Jako černé období vývoje přístupů k PAS hodnotí Thorová (2006, s. 38) období po druhé světové válce, které umožnilo expandovat psychoanalýzu i na území USA. Shoduje se s Hrdličkou (2004, s. 13) v tom, že se záminkou pro zkoumání rodičovských charakteristik pod vlivem psychoanalýzy se stala poněkud nešťastně míněná Kannerova zmínka o „*odtažitých a intelektuálně zaměřených rodičích*“ jeho pacientů, Hrdlička (tamtéž) ji považuje z dnešního pohledu za druhou problematickou stránku Kannerovy práce. Paradoxně sám

Kanner pak tomuto pokušení podlehl, třebaže ještě na konci čtyřicátých let (stejně jako Asperger) uvažoval o genetické etiologii autismu. „*Rodiče autistických dětí označil za tvrdé, úspěšné, chladné, sobecké, zajímající se pouze o své vlastní problémy, odmítající poskytovat pomoc svému dítěti.*“ (Thorová, tamtéž) a dokonce o nich následně tvrdil, že se ke svým dětem chovají jako k předmětu.⁵ Kanner tak došel k chybnému závěru, že za příčinu autismu lze považovat „*konstitucionální predispozici k chybnému vývoji ega působící v kombinaci s patologickou emocionální atmosférou vytvořenou rodiči*“ (Wolman, 1972 In Thorová, 2006, tamtéž). Thorová (tamtéž) to vysvětluje jako výsledek dlouhodobého procesu emocionálního ochlazování 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. Pocity viny, které si rodiče vzájemně kladli za vinu dítěte, často vedly k rozvratům rodin.

Thorová (2006, tamtéž) zmiňuje i další autory, kteří se nechali zlákat psychoanalytickými interpretacemi autismu a kteří razili teorie, ve které jsou viníky rodiče dítěte: Margaret Mahlerovou a Bruna Bettelheima. Teorie Mahlerové byla striktně psychoanalytická a z dnešního pohledu velmi kontroverzní. Podle Thorové (2006, tamtéž) byla Mahlerová přesvědčena o tom, že každé dítě je autistické první tři měsíce života, proto nekomunikuje, neboť si neuvědomuje vnější svět. To nastane v okamžiku, kdy nastává pravidelný cyklus tělesná tenze → uspokojení → úleva, což reprezentují matčina prsa, obličej, hlas a dotyk⁶. Mezi třetím a čtvrtým měsícem si tedy dítě začíná uvědomovat vnější realitu a reaguje na zvuky, vizuální stimuly, usmívá se. Mahlerová (1952) In Thorová (2006, s. 39) doslova tvrdí: „*Pokud osoba, která o dítě pečuje, není emocionálně vřelá a o dítě fyzicky nepečuje, pak dítě z této autistické fáze nikdy nevyroste.*“ Takové dítě není dle Mahlerové dostatečně stimulováno, a proto se tedy nenaučí komunikovat (Thorová, tamtéž). Ovšem Mahlerová jde

⁵ „*V celé skupině je jen hrstka srdečných rodičů. Jinak jsou příliš zaměstnaní a nemají o své dítě zájem. Dokonce i šťastná manželství jsou spíše chladná a formální*“ (Kanner, 1972 In Thorová, 2006, s. 38).

⁶ dle Freuda orální a anální stádium vývoje (poznámka autora).

s těmito úvahami ještě dále - ve své pozdější práci (1958) pak objasňuje sebezraňování dětí, které vysvětluje jako patologický pokus vyjádření pocitu, že existují. Mahlerová se domnívá, že v sebezraňujícím chování a sebepoškozování lze vždy najít orální, anální nebo falický obsah, protože místo identity získávají děti s PAS aspoň pocit svého těla a své existence. „*Dětské psychózy se objevují až později, až když je ego více diferencované,*“ domnívá se Mahlerová (In Thorová, tamtéž).

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

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

1.1.3 Náprava omylů

Teprve v sedmdesátých letech se svět dočkal vymezení autismu oproti schizofrenii díky medicínským přístupům. Thorová (2006, s. 41) zmiňuje šedesátá léta, kdy vědci začali pátrat i po jiných příčinách autismu, než byly ty psychogenní a důvody obhajující psychoanalytické teorie se začaly rozpadat. Hrdlička (2004, s. 13) uvádí DeMyera a další americké autory, kteří v roce 1981 poprvé užili výraz „vysoce funkční autismus“ pro podskupinu autistických pacientů, kteří disponovali normálním či nadprůměrným intelektem. Shodou okolností v témže roce Lorna Wingová prosadila výraz Aspergerův syndrom pro pacienty dříve označovaní jako „autističtí psychopati“. Podle Hrdličky

(tamtéž) dochází od osmdesátých let ke sblížení obou konceptů, přestože je dodneška vedena rozsáhlá diskuze o tom, zda se jedná o či 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, s. 14). Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na terminologické rozdíly a vysvětlení některých dalších pojmů týkajících se pervazivních vývojových poruch (tamtéž).

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

1.2.1 Behaviorální fenotyp Aspergerova syndromu

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo skvělým umělcem, musíte mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa,“ tvrdil Hans Asperger, rakouský pediatr, který již v roce 1944 na vídeňské dětské klinice pro děti s obtížemi ve vývoji publikoval článek, ve kterém na příkladu čtyř chlapců popsal jejich zvláštní chování. Muselo uběhnout dlouhých padesát let, než byla tato diagnóza, kterou tehdy Asperger pracovníčně nazval „*autistickou poruchou osobnosti*“, zařazena do klasifikačních systémů, čímž se stala mezinárodně uznávanou diagnostickou kategorií náležící do skupiny **pervazivních vývojových poruch**. Dětský autismus a **Aspergerův syndrom** (dále AS) se tak staly dvěma samostatnými diagnózami, které dnes obě řadíme mezi PAS.⁷

⁷ Thorová (2006, s. 185) upozorňuje na stále trvající spory o tom, zda AS existuje jako samostatná jednotka, či zda se jedná pouze o část autistického kontinua. V některých publikacích se dokonce můžeme setkat s příměrem, že AS je vysoce funkční forma autismu! Nicméně my se v naší práci budeme držet pojetí, že AS je samostatná 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, s. 187) a srovnávací pohled na kritéria pro AS u obou známých a respektovaných systémů (Gilberg and Gilberg, 1989 a Szatmari, Brenner and Nagy, tentýž rok) uvádíme v [PŘÍLOHA D](#).

Thorová (2006, s. 185) tuto diagnózu vnímá jako velmi různorodý syndrom, jehož symptomatika plynule přechází do normy: „*Je obtížné, ne-li nemožné u určité hraniční skupiny odlišit, zda se jedná o AS, či jen o sociální neobratnost spojenou např. s vyhraněnými zájmy a výraznějšími rysy osobnosti,*“ zdůrazňuje (tamtéž). Podle ní (2007, s. 9) je jedním z důvodů, proč je u relativně hodně dětí potvrzen AS až v pozdějším věku (pokud vůbec!), fakt, že tyto děti se na první pohled nemusejí ničím lišit od svých vrstevníků. Diagnózu relativně maskuje obvykle dobrý intelekt a také velmi dobré vyjadřovací schopnosti.⁸ Určitou „jinakost“ sice odhalí mateřská školka, případně pak následně základní škola, ale dokud učitelé a rodiče nezačnou u dítěte reflektovat určitou sebestřednou, jednostrannou zaměřenost a poměrně tristní sociální a emoční nezralost, neporozumění řadě sociálních situací a pravidlům fungování mezi lidmi, tak psychologické vyšetření odkládají, třebaže nechápou, co je vlastně příčinou jejich někdy divného chování. „*Vůbec netuší, že za projevy, které vypadají jako drzost, sobeckost a nevychovanost, stojí handicap způsobený některými nedostatečně rozvinutými psychickými funkcemi, které jsou odpovědné za řízení sociálního chování, plánování a organizování činností. Přitom afekty, agrese a destrukce, nebo naopak pasivita a odmítání některých činností mohou vyvěrat z masivní nejistoty a napětí, které způsobuje chronické nechápání situací, které jsou pro ostatní děti naprosto jasné,*“ upozorňuje Thorová (tamtéž). Wingová (In Atwood, 2005, s. 11) tyto rozpory velmi výstižně „vysvětluje“ následujícími otázkami: „... *Lidem s AS musíme připadat zvláště, jsme pro ně záhadou.*

☞ *Proč jim neřekneme, co chceme?*

☞ *A proč jim říkáme tolik věcí, které nemyslíme vážně?*

☞ *Proč tak často mluvíme o zbytečnostech, které nic neznamenaají?*

⁸ Podle Preißmannové (2007, s. 16) existuje reálné riziko, že i osoby jinak tolerantní k lidem s nějakým typem postižením budou považovat jejich problémy za záměrnou provokaci. S tím se často setkáváme ve školách. Např. když osoba s AS na otázku reaguje mlčením, může to být považováno za projev neslušnosti a tvrdošijnosti.

- ☞ *Proč znervózníme a jsme netrpěliví, když nám člověk s AS líčí stovky fascinujících informací o jízdách v raketách, různých druzích mrkve nebo o pohybech planet?*
- ☞ *Jak je možné, že zvládáme směsici zrakových, čichových, dotykových a chuťových podnětů, aniž bychom se zmítali ve zmatku?*
- ☞ *Proč nás zajímá postavení lidí ve společnosti, když můžeme s každým jednat stejně?*
- ☞ *Proč používáme tolik komunikačních signálů a jak je možné, že se v nich vůbec vyznáme?*
- ☞ *A proč ve srovnání s lidmi s AS uvažujeme tak nelogicky?“*

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

Deficit v sociálních dovednostech se řada dětí s AS snaží kompenzovat nadměrným napodobováním dospělých. Mentorují a někdy se až necitelně snaží organizovat činnosti ostatních, což se projevuje zejména při hře nebo obecně při jakékoli týmové práci, a dělají to obvykle takovými výroky a chováním, které ostatní spolužáky rozčilují. Dokonce se velmi často autoritativně ujmou vedení a vyžadují, aby ostatní striktně dodržovali jen jimi určené způsoby. Na-

prosto je pak vyvede z míry, když se někdo odkloní od určitých pravidel. Je logické, že spolužáci dříve či později zjistí, že se takový jedinec chová „divně“ a pokud včas nezasáhne učitel, mohou jej z kolektivu vyloučit nebo se mu začnou posmívat, provokovat ho a případně i šikanovat.⁹ Přihlédneme-li k faktu, že dospívající s AS je nepřiměřeně citlivý na svou osobu, mohou být tyto reakce spolužáku spouštěčem k depresivním stavům, které bohužel jedinec jen velmi obtížně vyjadřuje navenek. Ke konfliktům s vrstevníky dochází často i při narušení jejich teritoria (např. jeden student s AS odmítne vstoupit do třídy, pokud v jeho lavici už někdo sedí) nebo při jakémkoli soupeření.

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

1.2.2 Kritéria pro Aspergerův syndrom

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

⁹ Problematice šikany dětí s PAS, zvláště pak AS, se detailněji věnuje Dubin (2007).

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 opoždění vývoj řeči	První slůvka před druhým rokem Věty s komunikačním významem před třetím rokem
(5) Kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeoblužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně jako adaptivní chování (vyjma sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí	
(6) Dyspraxie (nemotornost)	Není podmínkou diagnózy

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

Poznámka:

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

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

Tato kritéria Thorová (2007, s. 24) dále rozpracovává do společných charakteristik¹⁰, z nichž vybíráme ty nejdůležitější.

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

Charakteristiky v ranném vývoji	Řeč není výrazně opožděná. Dítě ve dvou letech říká alespoň slova a ve třech letech mluví v jednoduchých větách. Obtíže v kolektivu - dítě není schopné plného zapojení, selhává v kontaktech a vztazích s vrstevníky. Obtížná výchovná usměrnitelnost, výrazný negativismus nebo přílišná pasivita. Celkový mentální vývoj není opožděný, často je dítě považováno
--	--

¹⁰ Thorová (tamtéž) upozorňuje, že lidé s AS bývají velmi odlišní a že roli v celkovém (velmi individualizovaném obrazu) sehrává osobnost člověka, jeho životní zkušenosti, rodina, temperament, charakter a schopnosti.

váno za nadprůměrně inteligentní, zná brzy číslice a písmena, v ranném věku umí číst a počítat, má encyklopedické nebo technické znalosti i nad úrovní svého věku.

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

Vyhraněné zájmy, někdy stereotypní, fixace na předměty.

Obtíže v komunikaci

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

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

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

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

Obtíže v interakci s lidmi

Snížené dovednosti v oblastech, které zařazujeme pod emoční nebo sociální intelekt. Chápání sociálních situací a vztahů je výrazně pod 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 soustrasti, komplimentu, zdvořilého zájmu a spoluúčasti), znemožňují komplikovanější podvod a lhaní.

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

Kvůli své sociální odlišnosti a do očí bijící naivitě se často stávají obětmi šikanování. Jejich schopnost obrany je kvůli

sociální nezdatnosti vůči posměváčkům nebo trýznitelům minimální.

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 představivosti,
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, imaginární přítel, 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, řady 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 usuzují, co si ostatní myslí - u AS velmi problematické kvůli snížené schopnosti číst neverbální klíče).

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

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

Obtíže se smyslovým vnímáním

Nápadné vyhledávání určitých smyslových podnětů -

- taktilních (tj. snaha se někam vmáčknot, 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, pohazení, objektů),
- zrakové (např. negativní reakce na osvětlení, sluneční světlo nebo třeba i určitý vzhled jídla),
- chuťové (extrémní vybíravost, odmítání určité konzistence jídla).

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

Zvláštní projevy v motorických projevech

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

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

Některé děti mohou mít stereotypní pohyby, ty jsou však frekventovanější u nízko funkčním 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.

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

1.2.3 Funkčnosti Aspergerova syndromu

Thorová (2007, s. 18) zmiňuje úroveň „**funkčnosti**“¹¹, kterou lze stejně jako u PAS orientačně určit na základě schopnosti míry adaptability dítěte. Funkčnost logicky koreluje s mírou sociálně-komunikačního deficitu, s výskytem problémového chování, s přítomností stereotypního a ritualizovaného chování, přiměřeností emoční reaktivity, případně s výskytem některých souběžně probíhajících psychických poruch či onemocnění.

Rozlišuje tři základní hladiny

(1) **Vysoce funkční AS**

- pro tuto hladinu je charakteristické relativně samostatné fungování. Thorová (2007, s. 19) upozorňuje na potřebu vyšší míry kontroly a nadstandardní vysvětlování. Výborné pro tuto skupinu

¹¹ lze „přeložit“ jako míru schopnosti přizpůsobit se běžnému životu (poznámka autora).

žáků a studentů je fakt, že se snaží pomocí imitace a rozumové analýzy dohánět svůj handicap v sociálním myšlení. Velmi dobře u nich fungují nácviky nových dovedností. V dospělém věku fungují relativně samostatně, jen bývají považováni za nepraktické a sociálně nepříliš zdatné jedince. Pro bližší představu odkazujeme na [KAZUISTIKA B. 1: PETR 19 LET \(VYSOCE FUNKČNÍ AS\)](#) v příloze. Thorová (tamtéž) upřesňuje některá další specifika: „... *Sociální naivita a nezralost spíše než sociální slepota, v reaktivitě převažuje klid a pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo pouze mírně odlišná emoční reaktivita, průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, bez výskytu problémového chování, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, mnohdy je lze využít i ve vzdělávacím procesu nebo v pracovním zařízení, ochota věnovat se i jiným činnostem, zachované projevy sociálně-emoční vzájemnosti, uvědomování si své odlišnosti a snaha na sobě pracovat a učit se sociálním dovednostem,...*“

(2) **Nízko funkční AS**

- je výrazně problematičtější. Život rodiny s takovým dítětem je hodně zátěžový. Dítě vyžaduje vysokou míru dohledu a hlavně i pomoc zvenčí, která je vzhledem k věku silně nadstandardní. Thorová (tamtéž) míru poskytované pomoci přirovnává s péčí o lidi s mentálním postižením a upřesňuje další důležitá specifika: „... *výrazné problémové chování, obtížná výchovná usměrnitelnost, vyžadování rituálů od ostatních, nutnost dodržování rituálů doprovázená zřetelnou úzkostí nebo nepřiměřenými, obtížně zvladatelnými afektivními stavy, výrazné a obtížně sklonitelné opakující se chování, stigmatizující frekventované užívání pohybových stereotypů, nepřiměřená emoční reaktivita, destruktivní chování, nízká frustrační tolerance, silný negativizmus,...*“, „... v sociálním a komunikačním chování nutkavé navazování kontaktu bez ohledu na druhé osoby, agresivita, zarputilá ignorace a odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, neustálá

snaha testovat hranice, odmítání kontaktu s druhými lidmi, emoční chlad a odstup,...“ , ..., „... průměrné či podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivita, poruchy pozornosti, výrazná neobratnost,...“ Blíže In [KAZUISTIKA B. 2: VOJTA 12 LET \(NÍZKO FUNKČNÍ AS\)](#)

(3) **Středně funkční AS**

- je jakousi střední hladinou mezi oběma výše uvedenými extrémy, i když Thorová (tamtéž) upozorňuje na výskyt podobných obtíží jako u nízko funkčního AS, ale ne v takové frekvenci a pronikavosti. V některých oblastech života je nutná vyšší míra asistence. Blíže In [KAZUISTIKA B. 3: MATĚJ 8 LET \(STŘEDNĚ FUNKČNÍ AS\)](#).

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

1.2.4 Terapeutické, výchovné a vzdělávací možnosti dospívajících s Aspergerovým syndromem

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

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

konce i navzdory tomu, mají-li osobního asistenta. Pak je na zvážení speciální škola.

Protože AS s sebou téměř vždy nese disharmonický vývoj osobnosti dítěte, je velmi vhodné volit individuální přístup zejména v kompenzaci v oblastech, kde dítě zaostává.¹² 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 rozumovou analýzou. Proto se někdy používá videotrénink s následnou sebereflexí.

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

¹² Thorová (2007, s. 35) upozorňuje na takové paradoxy, že např. dítě, které si pamatuje okolo stovky telefonních čísel a zvládá násobilku už od šesti let, selhává pak při nejjednodušších slovních úlohách.

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

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

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

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

Většina dětí a dospívajících se běžnou výchovou a socializací naučí respektovat fakt, že některé události vstupují do našich životů náhle a že život zkrátka stoprocentně naplánovat nejde. Je však omylem, pokud bychom se domnívali, že nepotřebujeme k našemu optimálnímu fungování určitou míru předvídatelnosti. Dá se zjednodušeně říci, že odhad a předvídání se rozvíjí socializací a souvisí s nejen s našimi předcházejícími zkušenostmi, ale také s intuicí. Ta je ve spolupráci s předcházejícími zkušenostmi klíčová pro naši adaptaci na nové podmínky a jak už jsme zmiňovali v úvodu naší práce, současná společnost vyžaduje od lidí flexibilitu a zejména pak adaptabilitu. Mnozí zaměstnavatelé tuto schopnost či dovednost považují za klíčovou! Přitom je zřejmé, že v situacích, kdy si nevíme rady, velmi rádi saháme k nějaké struktuře, pravidlům a pokynům, které pak zase rádi opouštíme, v okamžiku, kdy opět můžeme nastartovat naše fungování s využitím naší adaptability a flexibility.

Lidé s PAS mají v tomto ohledu výrazný handicap. Thorová (2007) jej nazývá jakousi „vnitřní slepotou“, která vzniká jako důsledek neschopnosti předvídat a plánovat události. Je zřejmé, že tento handicap mění svět v chaos a zcela výrazně ztěžuje jakoukoli orientaci v prostoru, čase a událostech, a ten může být bezpochyby spouštěčem nejrůznějších forem problémového chování. Thorová (tamtéž) navíc upozorňuje na riziko opožďování vývoje v důsledku stresu, a to navzdory tomu, že AS obecně nedoprovází intelektový deficit. Psychologie učení potvrzuje existenci korelace mezi dlouhodobým stresem a neschopností se učit a rozvíjet své schopnosti.

Strukturované učení v České republice (dále jen SU) se inspiroje státním modelovým programem **TEACCH**¹³, který má kořeny v Severní Karolíně a který se stal následně modelem péče o lidi s PAS i v řadě jiných zemí, včetně

¹³ z angl. zkratka pro **T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and **C**ommunication **H**andicapped **C**hildren (= péče a vzdělávání dětí s autismem a s problémy v komunikaci). Program funguje v USA několik desítek let, za zakladatele je považován Schopler (1972). Zajímavostí je, že tento program vznikl „on-the-job“ - spoluprací rodičů a profesionálů jako protest vůči tvrzení, že děti s PAS jsou obecně nevzdělatelné a jejich porucha je zapříčiněna špatnou výchovou rodičů.

nás. Thorová (2006, s. 385) ovšem upozorňuje na fakt, že pouhé strukturované učení ve třídě by nemělo být označováno jako TEACCH.¹⁴ Zároveň podtrhuje nesporný význam strukturalizace pro děti a dospívající s PAS, vč. AS: „*Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupností činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje,*“ konstatuje Thorová (2006, s. 384) a dodává: „*Tento specifický přístup alespoň částečně kompenzuje komplikovaný handicap, jakým PAS bezesporu je. Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty a bezpečí, které umožní akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné.*“... „*Správně aplikované metody strukturovaného jsou přínosem i pro děti hyperaktivní, s mentální retardací nebo obecně pro lidi, kteří mají potíže se sebeorganizací,*“ shrnuje Thorová (tamtéž).

Čadilová (2007, s. 65) uvádí více důvodů, které svědčí pro využívání metodiky SU jako kompenzace deficitů v některých kognitivních procesech a sociálních dovednostech. Nás s ohledem na specifika AS budou zajímat především ty, které významněji kompenzují sociální dyslexii¹⁵. Jsou to především:

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

„Lidé s autismem vykazují velmi dobré výsledky ve vizuálním vnímání, a proto je ke zvládnutí výše uvedených dovedností zcela nezbytné používat vizuální

¹⁴ Ve světě totiž existuje více specifických programů, které využívají strukturalizaci a vizuální management pro zefektivnění procesů výchovy a učení, a to nejen pro cílovou skupinu lidí s PAS - např. Higashi (2006, s. 387). Nicméně i behaviorální přístupy, zejména práce v mezidobí mezi jednotlivými sezeními, pracují se strukturalizací a i zde bychom se mohli domnívat, že jde o strukturované učení (poznámka autora).

¹⁵ termín, který poprvé užila Thorová pro charakteristiku AS a kterým budeme v této práci souhrnně charakterizovat veškerou symptomatologii AS.

podpory, přičemž její forma musí odpovídat jejich mentální úrovni,“ shrnuje Čadilová (2007, s. 67). My se s ohledem na specifika AS nemusíme držet jen základních piktogramů, ale můžeme vytvářet i složitější a sofistikovanější procesní schémata a pomůcky.

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

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

1.3.1 Fyzická struktura jako první krok

Tento krok vychází z předpokladu strukturalizace a znamená velmi názorně zorganizovat fyzický prostor a organizaci úkolů. V případě AS jde nejen o uspořádání nábytku, ale především pak pracovních podmínek, aby studentovi stačilo pochopení vzhledem a nemusel se řídit jen podle verbálních resp. neverbálních pokynů. Bezsporně zajímavým je na tomto kroku fakt, že zmíněná logika funguje velmi příznivě i pro lidi bez PAS a že ji v hojné míře využívají i výrobní firmy za účelem vyšší produkce a redukci nepřidané hodnoty („lean management“¹⁶). Uvedená struktura pomáhá v prostorové orientaci a zároveň dává odpověď na otázku „kde“ a nabízí „jistotu“ tím, že vytváří předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním. Thorová (2006, s. 385) doplňuje, že tímto krokem zajišťujeme využití schopností dítěte resp. dospívajícího, jeho

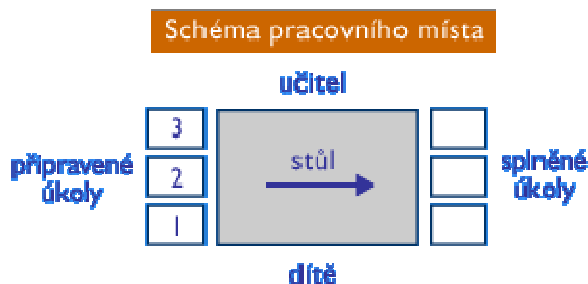
¹⁶ **Lean Management** (z angl. volně přeloženo jako principy „štíhlého“ řízení) je postaveno na eliminaci všech typů plýtvání (existuje jich **7+1**: 1- transport, 2- zásoby, 3- pohyby, 4- čekání, 5- nadvýroba, 6- vícepráce, 7- zmetky, +1- nevyužití dovedností lidí) a aplikaci tzv. **lean principů**, které jsou postaveny na **toku** přidané hodnoty (materiál, služba, informace) u dedikovaných procesů a **tahu** hodnoty a procesů sdílených. Tam, kde tyto principy nelze bez omezení aplikovat, se aplikují další, které pomáhají řídit (kontrolovat) zásobu v mezikrocích (která by jinak byla plýtváním, viz výše). Jedním z používaných nástrojů je **systém 5S**, který zabezpečuje, aby na pracovišti byly pouze věci, které pracovník nezbytně potřebuje, čímž se zefektivňuje jeho práce. Kroky zavedení 5S jsou: 1S- zbavit se všeho, co nepotřebujeme, 2S- zorganizovat, co zbylo, 3S- zafixovat novou organizaci pomocí vizuálních nástrojů (zónový systém), 4S- budovat návyk dodržování nových pravidel, 5S- reprodukovat systém do dalších (podobných) oblastí. S trochou nadsázky lze konstatovat, že tento systém by zcela jistě kompenzoval sociální dyslexii lidí s AS (poznámka autora).

samostatnost, konstatuje rovněž snižování jeho úzkostnosti, nejistoty a dyskoncentrace.

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

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

Obrázek 1: Příklad schématu pracovního místa



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

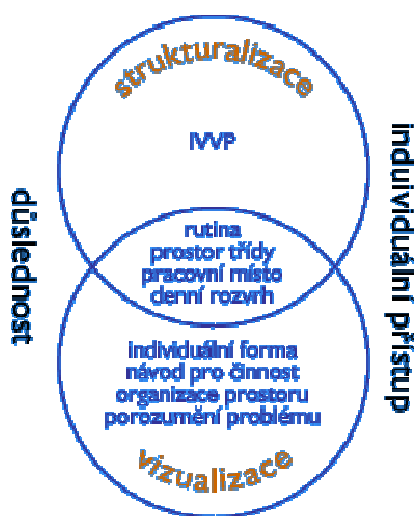
1.3.2 Vizualní podpora jako druhý krok

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

Je vysoce pravděpodobné, že pokud dítěti s PAS neposkytneme takovouto vizuální podporu zvenku, mohou si pomoci sami např. tím, že si svou vlastní předvídatelnost vytvářejí prostřednictvím vlastních stereotypů a rituálů, které jsou z velké většiny nefunkční a mají pouze autostimulační účinek. Jenže v okamžiku, kdy se sled činností nějaký den změní, nastává pro takové dítě chaos, na který zpravidla reaguje problémovým chováním. Existuje přitom relativně vysoká pravděpodobnost, že bude-li tato změna zaznamenána ve „vi-

zualizovaném denním programu“, čímž se na ni dítě bude schopno dopředu připravit, k žádným problémům nemusí dojít. Thorová (2006, s. 385) se navíc domnívá, že kromě snížení úzkosti a získání větší jistoty přispívají tyto režimy k lepšímu chápání vztahů mezi konkrétní činností a symbolem: „*Tím vytvářejí vhodnou půdu pro chápání smyslu komunikace.*“

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



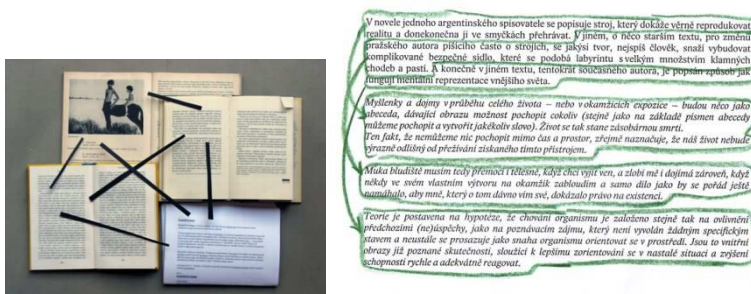
Zdroj: Autismus.cz [online] [cit. 2012-01-20]
 URL:<<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>

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

Matka jednoho patnáctiletého studenta gymnázia s AS uvádí zajímavý paradox: „*Krom toho, že diáře našeho syna vždy spolehlivě zabavily, mají jednu další výhodu: to, co v nich je napsáno, prostě platí. I když jde o něco nepříjemného, jako je např. odběr krve. Vašek se dost bojí doktorů, nedělá mu dobře pach desinfekce v laboratoři, ale když má v diáři napsáno „odběry“, prostě se*

tam jít musí. A to paradoxně i v situaci, když by důvod pro odběr krve pominul, jak se už jednou stalo - Vašek prostě musel aspoň chvíli posedět v čekárně.“

Obrázek 2: Příklad vizualizace sledu činností při studiu

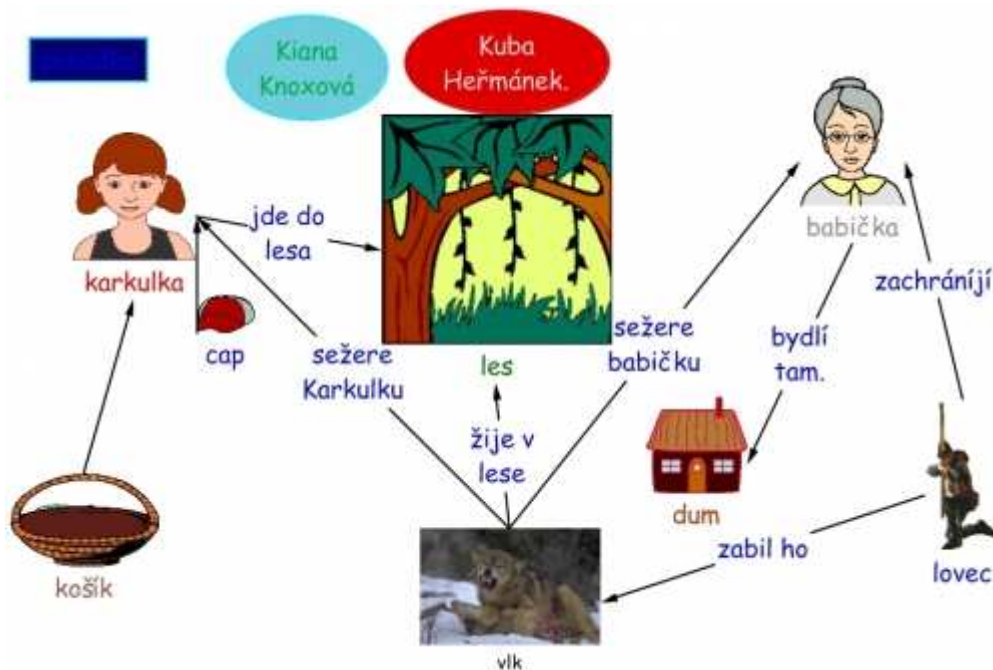


Zdroj: Kognitivní mapy podle Zbyňka Baladrána [online] [cit. 2012-01-20].
URL:<<http://artycok.tv/lang/cs-cz/3927/zbynek-baladrán-cognitive-maps>>.

Poznámka:

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

Obrázek 3: Příklad vizualizace časových souvislostí v pohádce



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

1.3.3 Individuální přístup jako (ne)poslední krok

Hawlin (2005) je přesvědčena, že šance prožít plnohodnotný a nezávislý život koreluje s typem formálního vzdělání, jakého se jim podaří získat. Toto vzdělání může být vstupní branou k dalšímu vzdělávání a k získání dobrého zaměstnání.¹⁷

V České republice je žákům s PAS garantováno vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání, a to s ohledem na jejich aktuální možnosti a závažnost symptomatiky jejich handicapu.¹⁸ Důležitou součástí efektivního vzdělávání žáků s PAS na školách běžného typu je možnost zřízení funkce **asistenta pedagoga**¹⁹, která je upravena aktuálními legislativními normami. Atwood (2005, s. 21) upozorňuje, že nejdůležitější podmínkou úspěšného vzdělávání žáků s PAS je osobnost a schopnosti pedagoga a jeho ochota spolupracovat s dalšími odborníky.

1.4 Kirkpatrickův čtyřstupňový model měření efektivity rozvojových aktivit

1.4.1 Rozvoj v interakci s pracovním prostředím

Rozvoj a vzdělávání se zdaleka nerealizuje ve školských institucích, dnešní doba stále více podporuje i neformální vzdělávání. To se zpravidla odehrává v prostředí různých organizací, tedy už mimo klasickou školní učebnu a má podobu podpory požadavků na dovednosti a vědomosti orientované na pracovní požadavky. Také dnešní střední školství se tomuto trendu začíná postup-

¹⁷ Toto samozřejmě platí i pro děti s neporušeným autistickým spektrem (poznámka autora).

¹⁸ Žáci základních škol resp. studenti středních škol mohou být vzdělávání v zásadě následujícími způsoby

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

¹⁹ **Asistent pedagoga** se spolupodílí na výchovné práci zaměřené na rozvoj a zkvalitnění společenského chování, pomáhá žákovi při komunikaci se spolužáky a pedagogy a při přizpůsobování se školnímu prostředí. Pozoruje a vyhodnocuje žákovo chování. Přizpůsobuje a upravuje žákovi učební látku a konkrétní úkoly. Úzce spolupracuje se zákonnými zástupci a pedagogy školy. Je nepochybné, že jeho přítomnost může významně zvýšit efektivitu vzdělávání žáka.

ně přibližovat a zejména v mezipředmětových vztazích si klade důležitou otázku, jakým způsobem zintenzivňovat výsledky vzdělávacího procesu na potřeby budoucích zaměstnavatelů současných studentů.

Vztah mezi vzděláváním a aktuálním pracovním (školním) prostředím je znázorněn na následujícím obrázku

Obrázek 4: Struktura řešení měření ve vzdělávání



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

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

Na tomto schématu můžeme identifikovat pět základních bodů, na které můžeme vztahovat měření, hodnocení nebo rozhodnutí o celkovém procesu.²⁰

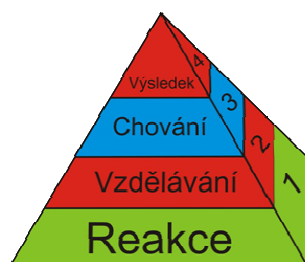
- (1) Před vzdělávacím procesem
- (2) Během vzdělávacího procesu
- (3) Po procesu vzdělávání, nebo vstupem či návratem do pracovního procesu²¹
- (4) V pracovním procesu
- (5) Před opuštěním pracovního místa

²⁰ Blíže In Distance consulting. *Evaluating Training: There is no "cookbook" approach.* [online] [cit. 2011-10-29]

URL: <<http://home.att.net/~nickols/evaluate.htm>>.

²¹ Ve školním prostředí to může být před vstupem na praktika či procvičování (poznámka autora).

První čtyři body popsané výše se dají ztotožnit se čtyřstupňovým modelem podle Donalda L. Kirkpatricka.²²



- (1) Reakce na výuku
- (2) Nové znalosti
- (3) Změna chování - nové dovednosti
- (4) Výsledky procesu evaluace v praxi

Výsledek vzdělávacího procesu nedosáhne takové efektivní hodnoty, pokud se bude vzdělávání orientovat pouze na bod 4. Stupně 1 - 3 jsou podle Kirkpatricka (1996) stěžejní pro žáka v podobě jeho reakce, procesu učení a změnách v jeho chování, zatímco čtvrtý stupeň je orientován na přínos pro organizace a jejich obchodní výsledky.²³

Karadžos (2009) uvádí dvě kategorie hodnocení

- (1) **formativní** a
- (2) **sumativní.**

Formativní hodnocení popisuje Karadžos (tamtéž) jako hodnotící metodu, kdy se aktivity daného programu formují, proto je tato část hodnocení zaměřena především na proces samotný. A dále dodává: „Ačkoliv je *formativní hodnocení* v základu měřeno jen letmo, umožňuje žákovi i vyučujícímu kontrolovat míru dosažení vzdělávacích cílů. Hlavním účelem je rozpoznání a definování chyby. To dovoluje žákovi dosahovat požadovaných znalostí a dovedností.“

²² Blíže In Encyklopedie edukačních technologií. Kirkpatrickův 4 stupňový model hodnocení. [online] [cit. 2011-01-25]
URL: <<http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/k4levels/index.htm>>.

²³ Blíže In *Hodnocení v pracovním procesu*. [online] [cit. 2011-01-25]
URL: <http://www.businessballs.com/trainingprogramevaluation.htm#workplace_training_evaluation>.

Formativní měření resp. hodnocení ve vzdělávání je také užitečné v analýze učebních materiálů, žákova studia a dosahu vzdělávání a efektivnost vyučování lektora. Je primárně postaveno na procesu, který shromažďuje sérii komponentů a nových materiálů, dovedností a problémů do konečného smysluplného celku.

Sumativní hodnocení definuje Karadžos (tamtéž) jako metodu vztahující se k závěru, tedy k výsledku celého učebního procesu (souhrnu).

Odvoláme-li se na Kirkpatrickův model hodnocení, zjistíme, že první a druhý stupeň (reakce a proces učení, tedy nové znalosti) jsou formativní složkou, zatímco třetí a čtvrtý (změna chování, tedy dovednosti resp. aplikace naučených znalostí v praxi a výsledek, tedy výsledky procesu evaluace v praxi) jsou sumativní povahy hodnocení.

Měření reakce je nástroj pro určení, zda mohou být dané cíle dosaženy. Variantou bývá v organizacích dotazník spokojenosti cílové skupiny s tréninkovou aktivitou. Ten prakticky ukazuje jen míru akceptace a míru možné aplikace akce účastníkem. Bohužel často bývá zaměňován za měření učení.

Učební složka hodnocení slouží k dosažení definovaného cíle. Tato fáze ukazuje úspěšnost v transferu znalostí a dovedností účastníkem. Některé rozvojové a tréninkové aktivity (např. povinná školení ze zákona, e-learningové kurzy, programová vyučování, ... aj.) jsou skutečně zakončeny testem. Ve školním prostředí je testování nabytých vědomostí standardně používáno. Zde narážíme na jeden podstatný limit - musíme definovat cíle jako SMART²⁴ a také je žádoucí, aby se testy zrealizovaly dvakrát - před tréninkem a po něm, pro účely získání zprávy o změně.

²⁴ **SMART** (z angl. „chytrý“) je označení správně stanovených cílů v procesu plánování. SMART cíle jsou tedy chytré, nebo spíše chytrě stanovené cíle. Slovo SMART je ale především akronymem pěti anglických slov, která stručně popisují, jaké vlastnosti mají mít chytrě stanovené cíle. I v angličtině se uvádí mnoho variant, kterých pět slov to vlastně je, to ale nejčastěji jsou to slova **S**pecific / **M**easurable / **A**chievable / **R**elevant / **T**ime-bound. Naštěstí pro tato slova umíme najít odpovídající sestavu, která začíná stejnými písmeny i v češtině - když tedy vezmeme za vděk slovy sice v češtině zdomácnělými, ale cizího původu.

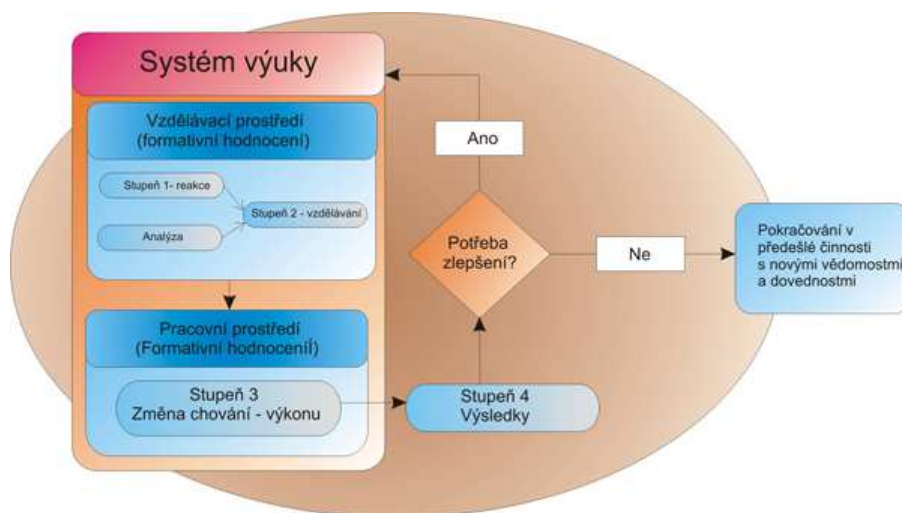
Složka změny chování a konání pomáhá k měření, zda byl učební cíl skutečně dosažen. V této fázi jde o to posoudit, zda změnu chování můžeme identifikovat např. změnou omezujícího návyku při výkonu pracovní pozice, ve školním prostředí při plnění konkrétní role. A zde narážíme na druhý limit - je nutné definovat standardy chování a požadované úrovně kompetencí (nejlépe kompetenčním modelem).

K efektivnímu sběru informací nám nejlépe slouží dotazníky, které jsou nejméně nákladnou sumativní metodou hodnocení a mohou být použity i pro sbírání velkého množství dat, dále pak průzkumy, rozhovory, pozorování, nebo testová forma. Postup nebo metoda používaná k získávání těchto dat může být vytvářena krok za krokem, avšak měla by být přiměřeně navržena a vykonána k tomu, aby získaná data byla relevantní a validní.

1.4.2 Čtyři stupně měření ve vzdělávání

Karadžos (2009) si pro bližší vysvětlení pomáhá následujícím schématem:

Obrázek 5: Systém procesu hodnocení ve vzdělávání



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

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

Stupeň 1 = reakce:

Tento význam okomentoval sám Kirkpatrick (1996): „*Reakce by měla*

být považována za to, jak si žák oblíbil konkrétní vyučovací proces“.
Tedy čím menší závažnost obsahu vzdělání žák pociťuje, tím větší vynaložení sil musí být vloženo do vytváření a prezentaci vzdělávacího procesu.

Stupeň 2 = vzdělávání:

Druhý stupeň představuje hranici, kdy účastník vzdělávacího procesu mění své názory, zdokonaluje vědomosti a zvyšuje dovednosti. Zde se nabízí otázka: *„Naučil se příslušný účastník vůbec něco?“* Hodnocení tohoto stupně požaduje kontrolu naučených dovedností během vyučovacího procesu. Tato zpětná kontrola může být validní za předpokladu porovnání vstupního a výstupního testu po skončení daného vyučovacího procesu. Tak můžeme porovnat rozdíly ve vědomostech, které účastníci už znali z dřívějšíka, a nově naučených.

Karadžos (2009) v těchto úvahách vychází ze závěrů Toveyho (1997) a v této souvislosti zmiňuje: *„Hodnocení žáka je v podstatě postaveno na vytvoření rozhodnutí o způsobilosti žákova výkonu. Existují dvě části tohoto procesu: shromáždění informací, nebo doklad (testování žáka) a následné rozhodnutí o této informaci (co dané informace představují?). Toto určení by nemělo být zaměřováno za samotné měření ve vzdělání. Určení je totiž zaměřeno na pokrok a dosažení vzdělání každého žáka, zatímco měření je o samotném učebním procesu!“*

Stupeň 3 = chování resp. konání

„Kirkpatrick tento stupeň nazval stupněm změnou chování, avšak chování je činnost konání, zatímco konečný výsledek chování je čin,“ tvrdí Karadžos (tamtéž). Pokud by nám šlo o tuto složku chování, museli bychom se zaměřit na prostředí ve vzdělávání. Avšak následek behaviorální složky je to, kým je žák doopravdy až po celém průběhu vzdělávacího procesu. Hodnocení zahrnuje testování způsobilosti studentů vykonávat naučené dovednosti v určitém pracovním prostředí raději než ve třídě. Stupeň tři může být vykonáván formálně (testovou metodou) nebo informativně (pozorováním). Zde si můžeme položit otázku:

„Používají žáci nově dosažené vědomosti a dovednosti při jejich práci?“ Učení se novým dovednostem a vědomostem není vhodné, dokud si je žáci sami nevyzkouší během jejich pracovních aktivit. Určení třetího stupně měření ve vzdělávání se musí konat po návratu žáků k jejich pracovním povinnostem.

Stupeň 4 = výsledky

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

Pokud se přesuneme od prvního stupně do čtvrtého, měřicí proces se stává více komplikovaným a časově náročnějším. Avšak poskytuje informace, které postupně narůstají na významu hodnot. Pravděpodobně nejčastější typ určení hodnocení je stupeň reakce, protože je nejlehčí na zpracování. Na druhé straně poskytuje malou hodnotící stránku vzdělávání. Určování výsledků, které ovlivňují vzdělávací instituce je více obtížná, i když není vedena tak často, její zpětná analýza přináší mnohem hodnotnější informace.²⁵

Každý stupeň hodnocení by měl poskytovat informace průběhu vzdělávacího programu.

První tři stupně modelu D. Kirkpatricka, tj. reakce, vzdělávání a chování jsou obecně „jemnější“ úrovně měření. Faktem zůstává jejich využití při sledování úskalí či řešení problémů během samotného procesu, ačkoliv kompetentní osoby zabývající se daným měřením upřednostňují poslední stupeň - výsledky či dopady.²⁶

Karadžos (2009) redefinuje 4 části takto:

- (1) **Reakce** - co si žáci myslí a cítí během vzdělávacího procesu

²⁵ Blíže In Performance, Learning, Leadership, & Knowledge. *Instructional System Development - Evaluation Phase*. [online] [cit. 2011-01-29]
URL: <<http://www.skagitwatershed.org/~donclark/hrd/sat6.html>>.

²⁶ Blíže In KIRKPATRICK, D. L.: *Techniques for Evaluating Programs: Části 1, 2, 3 a 4 - Evaluating Training Programs*. ASTD, 1997.

- (2) **Vzdělávání** - výsledek vzestupu vědomostí nebo způsobilosti
- (3) **Chování** - rozsah změny chování a způsobilosti při zlepšení, realizaci a použití daných vědomostí
- (4) **Výsledky** - výsledek v obchodních oblastech nebo prostředí společnosti vyplývající z žákova výkonu

a shrnuje je v následující tabulce

Tabulka 3: Kirkpatrickův čtyřstupňový model s rozpracovanými částmi

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

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

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

Z původního Kirkpatrickova čtyřstupňového modelu vycházeli i ostatní teoretici tehdejší doby, jako např. Jack Phillips, který hovořil o možném pátém stupni hodnocení nazvaném **ROI**²⁷ (= návratnost investic). Karadžos (2009)

²⁷ **ROI** = **R**eturn **O**n **I**nvestment (návratnost investice)

se domnívá, že tento „pátý stupeň“ může být směle integrován do čtvrtého stupně 'Výsledků'. Tvrdí doslova: „*Zahrnutí a relevantnost pátého stupně je argumentována pouze v případě hodnocení ROI a může být ignorována nebo zapomenuta v jednoduchém vyjádření čtvrtého stupně 'Výsledků'.*“ (Karadžos, 2009, s. 7).

Kirkpatrickův model není pouze jednoúčelový, využití se implementuje nejen do školních institucí, ale také i do komerčního využití. Většina organizací, především v USA je ovlivněna vzdělávacím a učebním procesem měření pro vývojový vzrůst zaměstnanců, která je plánována a řízena prostřednictvím čtyřstupňového modelu Donalda L. Kirpatricka.

1.5 360° zpětná vazba jako možný nástroj měření sebezměny

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 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 (1) jeho **nadřízený**, potom (2) **kolegové na stejné úrovni**, dále (3) **lidi, které vede**, a někdy (4) **jeho zákazníci**, pokud s nimi přichází do styku. Už z názvu je tedy vyjádřen tento symbolický kruh - 360° stupňů. Hodnota informace z 360° zpětné vazby pro pracovníka spočívá v tom, že vidí své chování **objektivněji** a může tedy učinit potřebné korekce.

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

1.5.1 Čtyři dimenze sebepoznání

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

Obrázek 6: Johari okno a 360° resp. 180° zpětná vazba



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

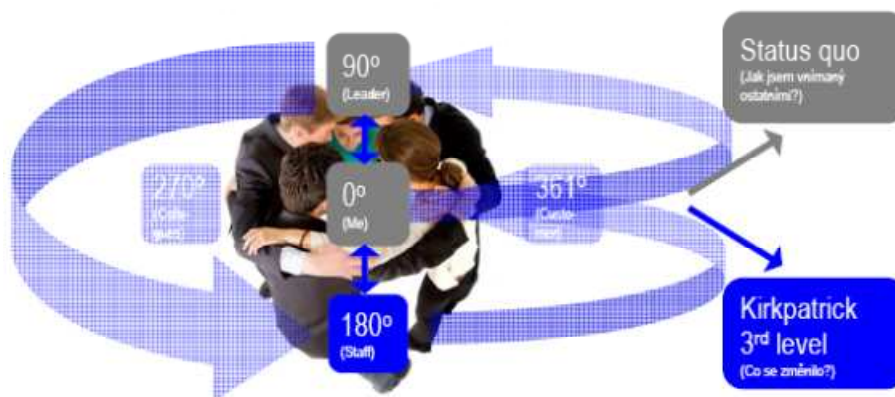
1.5.2 Využití 360° zpětné vazby pro vyhodnocení efektu tréninkových aktivit

Skutečné používání nového chování na pracovišti představuje třetí úroveň Kirkpatrickového modelu (viz odst. 1.4.2). Jinými slovy, co z toho, co si účastníci přinesli z tréninkového programu, (1) **umějí**, (2) **chtějí**, (3) **smějí** efektivně používat. Tyto podmínky musejí být splněny všechny najednou, protože jinak se očekávané chování nedostaví. Toto je také odpověď, proč se tak málo z naučeného dostane opravdu do skutečného života.

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

nejmyslnější je tázat se, k jakým výsledkům vede nové chování manažerů.

Obrázek 7: Schéma 360° zpětné vazby s přesahem do Kirkpatrickového modelu



Zdroj: Autor

Je zřejmé, že 360° zpětná vazba je nástrojem, který měří efektivnost tréninku v třetí úrovni Kirkpatrickova modelu.

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

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

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

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

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

Jůn (2007, s. 108) vnímá používání těchto nástrojů jako účinnou pomoc v předcházení nejrůznějších incidentů, protože je to z pohledu učitele, osobního

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

Tabulka 4: Rozhodovací matice pro volbu typu 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.: *Co spouští problémové chování klientů sociální péče*

In ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007, s. 108.

Poznámka autora:

Nabízí se zjednodušení, že pro naši cílovou skupinu - studenty s AS - budeme upřednostňovat kognitivní techniky před behaviorálními, nicméně praxe jednoznačně potvrzuje, že v některých

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

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

²⁹ např. Vosmík a Bělohlávková (2010, s. 119-120)

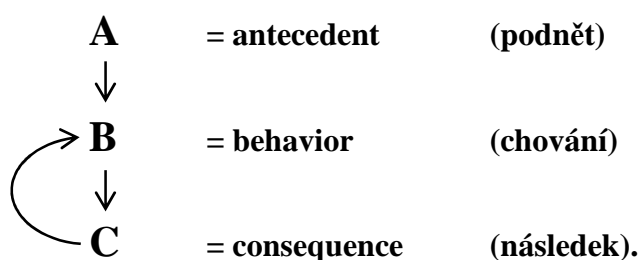
případech se ukazují jako více funkční právě ty ryze behaviorální, a to zejména s ohledem na fakt, že mnohým dospívajícím připadá irrelevantní, že by jejich vlastní projevy chování mohly jejich okolí vadit.

2.1 Vznik a následný vývoj aplikované behaviorální analýzy

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

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

Schéma 2: Faktory ovlivňující lidské chování



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

Hrdlička a Komárek (2007, s. 170) toto schéma vysvětluje: „Aby se jakékoliv konkrétní chování **B** vyskytlo, musí mu předcházet určité spouštěče **A**. Aby se stejné konkrétní chování **B** v budoucnosti opakovalo, musí se po něm

³⁰ Podle **teorie učení** vede proces učení ke **změnam 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 efektivity a výbavnosti je výhodnější než prosté „drcení se“ se učit v souvislostech, snažit se materiálu porozumět a pospojovat ho s již existujícími vědomostmi, což je ve značné míře podmíněno zájmem, který u jedince látkou vyvolává.

vyskytnout takové následky C, které člověku přináší dostatečné zisky a motivují ho při stejných spouštěcích A znovu používat stejné konkrétní chování B.“

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

2.1.1 Funkčnost chování

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

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

Příklad 1: Incident na hodině fyziky

Petr (student čtvrtého ročníku gymnázia, diagnostikovaný vysoce funkční AS, výborně logické uvažování, ovšem omezení ve verbální složce, typ formálně afektovaný) se zajímá o astronomii a v hodinách fyziky v některých specifických oblastech značně převyšuje znalosti fyzikářky. Ta se značnou nervozitou reaguje na všechny pro ni nepříjemné vstupy Petra k jejímu výkladu a na jeho chování si neustále stěžuje třídní učitelce. Na jedné hodině fyziky vyvozuje nový vzorec pomocí sčítací metody ze dvou původních známých

vzorečků a ve vyvození udělá chybu, takže ji vychází jiný vzorec, než ke kterému chtěla dojít. Znejistí a svou chybu se snaží „zamaskovat“ tím, že původní výpočet smaže a na tabuli napíše vzorec, který si pamatuje a ke kterému chtěla původně dojít. Petr vidí místo, kde vznikla chyba a chce jí pomoci. Protože má ve svém sešitě správné vyvození už dávno hotové, jde bez dovolení k tabuli a chce jej napsat na místo na tabuli, které před chvílí učitelka smazala. Učitelka ho okřikne a donutí ho se posadit pod záminkou, že se nepřihlásil a že ona mu nedovolila vstát. Petr se tedy vrátí zpět na své místo a vytrvale se hlásí. Učitelka však pokračuje ve svém výkladu, jako by Petra vůbec neviděla. Petr to po chvíli nevydrží, přestane se soustředit a začne bouchat do lavice a hučet. Učitelka požádá Petrova spolužáka, aby spolu odešli ven ze třídy a vrátili se zpět, až se Petr uklidní. Petr začne nahlas křičet, že učitelka neumí počítat a ta nakonec podlehne a nechá ho jeho vyvození na tabuli napsat. Třída pobaveně celou situaci sleduje a paradoxně fandí Petrovi, přestože mnohým spolužákům jinak Petrovo hučení velmi vadí...

Zdroj: Autor.

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

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

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

jeden projev chování vedl vždy a pouze k jednomu cíli... “ Tedy v našem případě Petr může svého cíle dosáhnout různými projevy chování a jeho projev chování (bouchání do stolu, hučení,... apod.) může vést k několika různým cílům.

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

2.1.2 Současný proces aplikované behaviorální analýzy

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

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

Krok (1) Behaviorální a funkční analýza chování

- v tomto kroku sbíráme data - pro účely behaviorální analýzy nám jde

³¹ EDM = Eden Decision Model

- je to rozhodovací model, který systémově vede terapeuta k výběru strategií pro nápravu problémového chování. Za autory jsou považováni D. Z. Holmes a P. F. Gerhardt, kteří oba patří k zastáncům celkové modifikace chování. Je snadno pochopitelný, lze jej provádět všude, je účinný a adaptabilní, pokud je soustavně vyhodnocován. Skládá se z pěti navazujících kroků: (1) stanovení potřeb klienta, (2) analýzy prostředí, (3) analýzy programu nápravy, (4) diferenciatního 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.

o to jednoznačně potvrdit, **kdy**, **kde**, **s kým** se problémové chování **vyskytuje** resp. **nevyskytuje** a zároveň, co chování předchází a co za ním následuje. Tento sběr doplňujeme ještě funkčním pohledem - tedy zjišťujeme příčiny, proč se toto problémové chování vyskytuje a nemizí a také posuzujeme systém odměn, které fungují jako motiv a nikoli jako stimul. Sběr dat se může dít v prostředí MS Excel, kdy každý nový incident znamená jeden další řádek, kam se doplní parametry **kde** a **s kým** a Excel automaticky doplní čas (datum, týden, měsíc, kvartál,...) a přes kontingenční tabulky pak můžeme tato data analyzovat a interpretovat. Pokud se nám podaří identifikovat unikátní spouštěč [A] a unikátní zpevňovač [C] problémového chování [C] a zároveň prokážeme, že změnou [A] při současné změně [C] se problémové chování [C] přestalo vyskytovat, analýza končí. Zároveň je potřeba mít v této fázi vyloučeny (pokud možno diferenciální analýzou) fyziologické resp. fyzické důvody. Rozšíření zkoumání ke kroku (2) se děje v případě, že...

- (1) fyziologický a fyzický stav klienta není vlastní příčinou problémového chování a zároveň
- (2) chybí unikátní spouštěč [A] a zároveň
- (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 tady víc než jinde. Podaří-li se nám tuto otázku odpovědět, 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 určité-

ho 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 nastavit preventivní opatření prvního stupně³², pak je cílem nastavit indikaci, že kořenová příčina nastává a okamžitý nástup intervence, která nám účinně pomáhá redukovat afekty spouštěče [A]. Příkladem mohou být denní režimy, popř. rituály, které zvyšují pro klienta předvídatelnost a které jsme detailně komentovali ve strukturovaném učení. Stejně jako v kroku (1), analýza končí v situaci, kdy...

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

Krok (3) **Analýza činností**

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

- (1) náplň dne vč. organizace volného času dává klientovi smysl a záro-

³² Autor si pro tyto účely půjčuje ze štíhlé 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** - nejúčinnější!,
tj. aktivně brání opakování stejné kořenové příčiny, což v důsledku znamená, že uvedený symptom se už nemůže opakovat (ledaže bychom udělali chybu v identifikaci kořenové příčiny),
- (2) **2nd Level**
- na výskyt kořenové příčiny neexistuje dostatečně robustní nápravné opatření, proto nastavujeme prevenci tak, že v případě, že hrozí návrat této kořenové příčiny, jsme dopředu upozorňováni a symptom kontrolujeme dopředu nastavenou a nacvičenou intervencí, popř. únikem z problémového místa,
- (3) **3rd Level**
- v tomto případě se jedná už o reakci na již nastalé opakování, tj. nejsme schopni zajistit indikaci dopředu, ale máme nastaven efektivní postup, který intervenue.

veň

(2) úkoly jsou přiměřeně obtížné a zajímavé a

(3) přesto se problémové chování [B] nadále vyskytuje.

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

Krok (4) **Odměny za vhodné chování**

- tento krok by se dal znázornit následující rovnicí

Rovnice 1

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

Zdroj: Autor

- tedy hledáme takovou událost, která následuje-li po určitém chování, tak zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování v budoucnosti. Murdoch (1996, s. 30) to nazývá **zpevňujícím podnětem** (v naší rovnici je to [C']) - pro naše účely to bude systém vysoce funkčních a motivujících odměn. Pro AS a vůbec pro PAS musíme mít ovšem na paměti, že určitě víc než sociální odměny (pozornost, zájem, společnost,... atd.) budou více funkční odměny materiální, popř. aktivity, které klient 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 a kromě restriktivních postupů³³, které se u je-

³³ **Restriktivní postup** je omezení pohybu jedince na dobu nezbytně nutnou, k čemuž se uchýlí personál (pečovatel, učitel, asistent pedagoga,... aj.), který v tu dobu těží z autority nad dotyčnou osobou a při tom překročí hranici, která je obvyklá ve vztazích mezi dospělými resp. mezi dospělým a dospívajícím. Jůn (2007, s. 128) zmiňuje tři kategorie a upozorňuje, že při zvažování typu restrikce bychom měli dodržovat toto pořadí: (1) fyzická restrikce (tj. zalehnutí resp. znehybnění na dobu nezbytně nutnou, s cílem zabránit jedinci pokračovat v problémovém chování), (2) mechanická restrikce (tj. dočasné izolování klienta - opět na dobu nezbytně nutnou, svěřací kazajka,... apod.), (3) farmakologická restrikce (tj. podání léku). Jůn (tamtéž) upozorňuje na spory o hierarchii restriktivních postupů, které se v současné době vedou, a otevírá otázku: „... co je humánnější - někoho zalehnout, někam ho zamknout, a nebo 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. zaleh-

dinců s AS prakticky nepoužívají, protože nejsou považovány za terapeutický krok (nezajišťují dlouhodobou změnu), se používají takové terapeutické postupy, které systémově vedou ke změně chování klienta tak, že bezprostředně po výskytu problémového chování [B] použijeme takový nepříjemný následek [C´], který „přebije“ původní zpevňovač [C]. Tento následek nikdy nesmí být bolestivý, ale naopak měl by výrazně snižovat míru původního komfortu. Jůn (2007, s. 129) upozorňuje na podmínky funkčnosti [B´], z nichž vybíráme ty nejpodstatnější: ... trest musí...

- (1) přijít od osoby, ke které má klient jinak kladný citový vztah („... na jednu negativní intervenci musí připadat deset pozitivních...“),
- (2) přijít okamžitě po nevhodném chování,
- (3) klient musí jasně vědět, za co je trestán,
- (4) být používán po každém překročení domluvených hranic a
- (5) nesmí se jím jen planě vyhrožovat. V našem případě, tedy u dospívajících s AS, můžeme zvažovat pouze dvě varianty:
 - (1) **time-out**, což je čas, kdy po nevhodném chování [B] vyredukujeme původní zpevňovač [C] tak, že jej nahradíme jiným důsledkem [C´], který ve finále pro klienta znamená odpírání nějakého pro něj důležitého stimulu a druhou je pak
 - (2) **přesycení**, což je stimulace té činnosti [B] u klienta, kterou chceme redukovat. Výsledkem je pak pro klienta únava, která se pro něj nakonec stává trestem.

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

V prvním kroku si potvrzujeme, že momentální fyziologický ani fyzický stav Petra není bezprostřední příčinou incidentu a pokud nemáme nasbíraná data **kdy**, **kde**, **s kým**, musíme si potvrdit, v jakých případech se Petrovo hučení a bouchání do stolu vyskytuje a také, co jej následně zpevňuje. Petrův spolužák

nutí) před mechanickými a farmakologickými. Zájemce o tuto problematiku odkazujeme na tab. 17 (Jůn, 2007), ve které shrnuje výhody fyzických restrikcí a porovnává je s omezeními.

tyto incidenty velmi jednoduše eviduje v MS Excel ve svém laptopu. Přes dialogové okno vybere typ, doplní místo (učebna, vyučovací hodina, sociální situace) a zúčastněné osoby z rolleru a po uložení systém automaticky doplní systémový čas (datum, hodina, týden, měsíc, kvartál). Přes kontingenční tabulky si Petr sám na pravidelné bázi vyhodnocuje četnost incidentů podle parametrů **kdy, kde, s kým**. Výstupem je kontingenční graf seřazený sestupně, který sice ukázal vyšší výskyt těchto incidentů v hodině fyziky, nicméně neprokázal unikátní propojení incidentů s hodinou fyziky a příslušnou učitelkou a s navazujícím zpevněním přes posilování respektu Petra před třídou.

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

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

- | | |
|------------------|--|
| (1) Proč? | ... se učitelka fyziky chová nejistě na hodinách fyziky ve 4.B a v případě, že Petr chybí je její vystupování jisté? |
| (2) Proč? | Je si vědoma diagnostikovaného AS u Petra a s ním souvisejících specifických projevů (široký přehled ve fyzice, výborné matematicko-logické myšlení). Zvyšuje to její úzkost a čas od času udělá chybu, kterou se pak snaží rychle přejít. |
| (3) Proč? | Není si jista Petrovou reakcí a nemá prakticky odzkoušeno, jak se v situaci, kdy Petr u ní odhalí nějakou chybu správně pedagogicky zareagovat. Obává se, že „přiznáním“ její chyby utrpí její autorita před ostatními žáky ve třídě. |
| (4) Proč? | Její dosavadní pedagogická nezkušenost. Neví, jak využít Petrovy přednosti ve svůj prospěch a ve prospěch třídy. |

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

- (5) **Proč?** Má jen povrchní znalosti o symptomatologii AS a o motivaci Petrova chování v jejích hodinách. Mylně se domnívá, že ji Petr chce za každou cenu před třídou shodit.
-
- (6) **Proč?** Má podobnou zkušenost s jiným žákem v jiné třídě (i když tento žák netrpí PAS a jeho motivy jsou diametrálně odlišné). Přisuzuje Petrovi stejnou motivaci.
-
- (7) **Proč?** Nikdy nezažila, jak Petr reaguje, dostane-li prostor k opravě a že s ním lze domluvit jiné způsoby, jak jím může být na chybu upozorněna.
-
- (8) **Proč?** Neviděla jiné pedagogické přístupy v jiných předmětech a u jiných učitelů. Nenapadlo ji, že pokud by se inspirovala u svých kolegů, mohla by si připadat ve svých hodinách jistější, což by třeba vedlo i ke snížení chyb v jejím výkladu.
-
- (9) **Proč?** Neprobíhá pravidelná výměna zkušeností pedagogů na škole, kteří ve třídě 4.B učí. A pokud ano, je toto sdílení zatím nesystémové.
-
- (10) **Proč?** Nikoho to zatím ve škole nenapadlo, že by tento způsob sdílení mohl napomoci přizpůsobit výuku. Jednotlivé incidenty se přisuzují „a priority“ symptomatologii AS.
-
- (11) **Proč?** Je to jednodušší - učitelé se moc nechtějí měnit. Prostředí školy a nároky ostatních pedagogů nenutí ke změnám zažitých pedagogických postupů a i myšlenkových stereotypů.
-
- (12) **Proč?** Nevědomá neznalost některých projevů AS
- zde se začínáme již cyklit
⇒ kořenová příčina je **prostředí školy, které zatím pedagogy nenutí sdílet některé pedagogické přístupy a vyměňovat si zkušenosti**, jak lze specifika projevů chování žáků s AS využít. Nevědomá neznalost toho, že konkrétní problémové chování Petra je vlastně jen důsledkem nevyužití jiných pedagogických možností, které učitel v hodině má, a že je navíc udržováno a zpevňováno reakcí třídy, která, ačkoli ji Petrovo hučení a bouchání vadí, přesto stojí za Petrem.

Zdroj: Autor

Poznámka:

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

V tomto okamžiku je vhodné nastavit (po seznámení širšího pedagogického sboru s tímto zjištěním) taková systémová opatření v organizaci školy, která nedovolí vrátit stejnou kořenovou příčinu do budoucnosti. Mohou to být náslechy, „stínování“ učitelů svými kolegy, případně terapeutů a následná sdí-

lená zpětná vazba, stejně tak se může škola pokusit o paralelní notifikaci rizika vzniku problémového chování v návaznosti na pravidelné vyhodnocování sběru incidentů (třeba obdobně, jak s nimi pracuje Petr) atd. Po implementaci těchto opatření sledujeme intenzitu a četnost Petrova problémového chování, které odráží změnu chování a vystupování učitelky na hodinách fyziky (např. tím, že fyzikářka má s Petrem domluvený tajný komunikační kód v situaci, kdy si není jista nebo kdy vznikla chyba, na což Petr např. reaguje tím, že vzadu ve třídě na flipchart zatím napíše správné řešení, které učitelka nakonec využije,... atd.). ABA opouštíme v situaci, kdy se stejné problémové chování u Petra (húčení, bouchání do stolu, hlasité obviňování učitelky) [B] již nevyskytuje. V praxi to znamená potvrzení následující rovnice:

Rovnice 2

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

Zdroj: Autor

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

Všimněme si jedné podstatné věci - tento způsob vyřešení je daleko efektivnější, než pokud bychom sahalí rovnou k nějakým averzivním postupům, které jsou součástí posledního kroku ABA. Jistěže bychom u Petra mohli vymyslet nějaký time-out ve formě ignorence, odsazení, odebrání nějaké oblíbené věci nebo činnosti,... atd., které by opakováním možná chování Petra upravo-

valo, nicméně efektivita by rozhodně byla nižší než v případě, který jsme uvedli výše.

2.1.3 Aplikované techniky rozšiřující behaviorální analýzu o kognitivní složku

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

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

V této 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 na těchto technikách je jejich široká komplexita a tedy i možnost používání obecně i u lidí s nenarušeným autistickým spektrem.

2.1.3.1 Techniky zastavení negativních myšlenek

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

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

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

Další možností, které Vosmík (tamtéž) doporučuje, je používání materiálních pomůcek, jako jsou **kartičky**. Rozděluje je na (1) **promlmlouvající** a (2) **zklidňující**. Princip je stejný - soustředěním pozornosti snížit kapacitu na pokračování a další upínání na destruktivní myšlenky. My jsme se v naší praxi soustředili na promlmlouvající kartičky, do které si student sám vystylizuje text, který řeší jeho nejčastější obavy. Pak ji nosí stále u sebe a vytáhne ji při každé situaci, kdy se objeví negativní myšlenka. Na základě inspirace od Vosmíka (tamtéž) ji začal používat jeden student, který velmi často zmatkuje při frontálním zkoušení ve fyzice. 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 veličiny³⁵, což pro něj znamená velkou zátěž. On si všechny vzorečky mechanicky pamatuje, ale vyjádřit je tímto způsobem

³⁵ např. zrychlení je „změna rychlosti za jednotku dobu“ - 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.

pro něj znamená si v mysli ten vzoreček hned představit a v této situaci zmatkuje. Tento student uvažuje hodně černobíle, a ačkoli o nic nejde, jeho neúspěch jej dokáže hodně „vykolejit“ a pak reaguje vztekle a odmítá pokračovat. Poté, co začal používat svou kartičku, se počet jeho incidentů výrazně snížil. Na kartičce má z jedné strany napsáno: „*Co když si nestihnu rychle představit vzoreček?*“ a z druhé pak „*I když zareaguji později než ostatní spolužáci, neznamená to, že jsem špatný ve fyzice. V písémkách mám přece skoro vždy za jedna.*“ Kdykoli od té doby takto fyzikářka frontálně zkouší, tak si tento student připraví tuto kartičku před sebe.

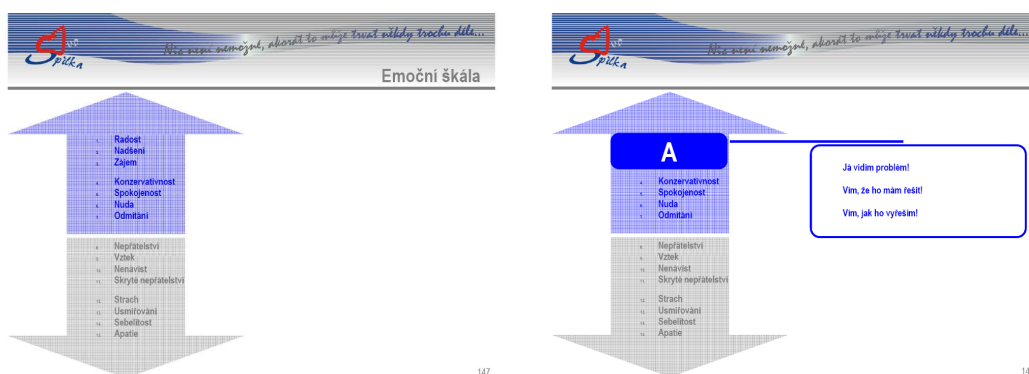
Nosit s sebou kartičky však může být pro některé studenty značně omezující (a to i navzdory tomu, že lidi s AS značně baví si některé situace symbolicky vizualizovat a velmi rádi se upínají na některé předměty, které u nich udržují jistotu a předvídatelnost, viz strukturované učení). Proto další možností je využití „kotev“, které pak mohou fungovat jako spouštěč pozitivní myšlenek. Tato pomůcka vychází z neurolingvistického programování (dále jen NLP), které se v poslední době začíná hodně používat i v terapeutické práci a které jistě znamená další možnosti. Principy NLP a jeho případné použití pro lidi s AS si okomentujeme v další kapitole.

2.1.3.2 Kognitivní restrukturalizace

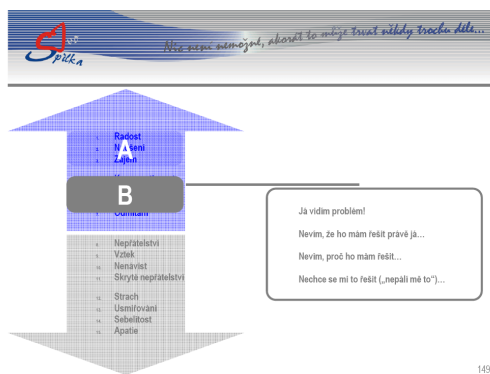
Tuto velmi konstruktivní techniku Vosmík (2010, s. 129) pojmenovává jako „**přerámování myšlenek**“. My jsme ji začali používat u studentů s AS se silným matematicko-logickým uvažováním, pro které je jistým handicapem pojmenování obav a vůbec verbální vyjadřování. Tito studenti poměrně snadno pod vlivem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

Podstatou této techniky je popis situace, která nastala, a její následná vizualizace. Schopnost určovat emoce a z nich produkující myšlenky se studenti s AS učí v našem tréninkovém programu. Tato dovednost je pro použití kognitivní restrukturalizace určující, protože díky ní je pro ně daleko snazší hledání alternativních možností, jak danou situaci, do které se dostali, řešit. V této části studenti shromažďují důkazy „pro“ a je pro ně velmi obtížné hledat důkazy „proti“. Vosmík (2010, s. 130) doporučuje použití osy života, která může pomoci pro identifikaci alternativních myšlenek pomocí pozitivních zdrojů z minulosti (my tomu říkáme otázky na výjimky a zdroje - poznámka autora). Po té si studenti zapíší jednu zásadní větu, která potvrzuje důkazy „pro“ a tuto větu následně reformulují tak, aby shrnovala situace, pro které tato věta neplatí. Nám se osvědčilo použití zásadní otázky „*Co by se muselo stát, aby tato věta neplatila?*“ ... „*Co bys k tomu potřeboval - od sebe a od ostatních?*“ Jelikož studenti s AS velmi pozitivně reagují na škály (je to pro ně jediný způsob, jak exaktně kvantitativně vyjádřit něco, co je kvalitativní a běžným způsobem neměřitelné), používáme je pak ke zjištění a následnému potvrzení, nakolik je nová alternativní myšlenka pro daného studenta přesvědčivá a zda mění jeho emoční prožívání.³⁶

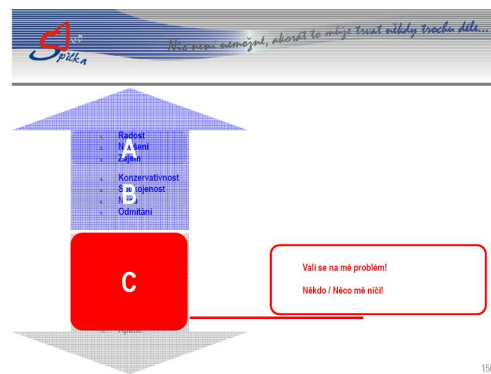
Obrázek 8: Emoční škála vytvořená společně se studenty s Aspergerovým syndromem - ukázka z tréninkového programu designovaného autorem



³⁶ Pro tyto účely jsme si se studenty vytvořili jejich 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 [OBRÁZEK 8](#)



149



150

Zdroj: Autor

Příklad 3: Ukázka kognitivní restrukturalizace (terapeutický rozhovor)

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

Terapeut	Petr
<p>...</p> <p><i>Petře, zkus si vzpomenout na poslední takovou situaci. Můžeš mi ji popsat?</i></p>	<p><i>Ta fyzikářka mě už vážně štve - všechno je to kvůli tomu, že tu látku, co přednáší, pořádně neumí. Nechápu vůbec, jak ji mohli nechat učit fyziku u nás. Kdyby mě třeba vyvolala, když tápe, tak bych jí rád pomohl...</i></p> <p><i>Jo jo, tak to vzpomínám naprosto přesně. Bylo to minulých praktikách. Učitelka ukazovala vyvození Kirchhoffových zákonů a jako vždy se sekla. Ona používá sčítací metodu a skoro vždycky udělá chybu při krácení. Pak ji vyjde něco jiného a místo, aby pak hledala chybu, tak vše smaže a napíše zbaběle to, co mělo vyjít. Nikomu ze třídy to nevadí, ale mně to štve. Tak jsem se snažil jí říct, kde je chyba, ale ona mě naprosto ignorovala. A když jsem pak přišel k tabuli a to vyvození tam napsal, tak mi řekla, že když jsem tak chytrý, tak abych zůstal, že mě rovnou vyzkouší. No a já jsem na jeden vzoreček nemohl vzpomenout, tak jsem si to</i></p>

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

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

Jen co?

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

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

A ještě něco jsi cítil?

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

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

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

Skvělé Petře. Jsi moc šikovný. Moc hezky jsi mi to popsal. Nyní to tedy společně napíšeme do této tabulky, ano?

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

Terapeut

Petr

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

Ano. A ještě něco jiného?

začal vyvozovat a ona mi vůbec nedala šanci a posadila mě s pětkou. Přitom by mi měla dát aspoň trojku za to, že jsem opravil její chybu. I třída si to nakonec myslela...

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

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

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

Jo jo, jasně.

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

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

Hm, jasně, dobře, to si pamatuju...

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

No nevím, asi tak 5. Možná 6. Tedy 6!

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

Nevím, asi že učitelce jde o to hlavně ji ničím neprovokovat, a proto těm, co jí neod-

porují, dá klidně jedničku. Zatímco mě se pak snaží na něco dostat. A já když jsem nervózní, tak se jí to skoro vždycky podaří...

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

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

Dobře, tak napíšeme 60-70%, ano?

Ano.

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

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

Jasně. Díky. Na kolik % této myšlenky věříš?

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

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

...

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

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

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

Zdroj: Autor

Příklad 4: Ukázka záznamu kognitivní restrukturalizace

(1) Situace - kde, kdy, kdo, co?	(2) Emoce - intenzita 0-10	(3) Automatická myšlenka - přesvědčivost 0 - 100%
<i>Učitelka fyziky mi před týdnem dala nespravedlivě pětku. Opravil jsem ji při vyvozování vzorečku, ona si mě pak nechala u tabule a dostala mě pak na jiném vzorečku. Byl jsem nervózní a chyběl mi čas, jinak bych ten vzoreček věděl. Čekala na příležitost a já jsem ji jí poskytl.</i>	<i>Vztek (8) Lítost (6)</i>	<i>„Učitelka je na mě zasedlá. Nepřesvědčím ji, že to, že ji opravuji, není nic proti ní.“ (60-70%) „Učitelce jde o to, aby ji nikdo neprovoval. Já provokuju, a tak se mě snaží pak na něco dostat.“ (95%)</i>

(4) Důkazy „pro“	(5) Důkazy „proti“	(6) Alternativní myšlenky - přesvědčivost 0 -100%	(7) Emoce nyní - intenzita 1 -10
<i>Někteří spolužáci mají od ní jedničku, i když fyzice nerozumí a jsou jenom nadrcení.</i>	<i>Na jedné hodině mě veřejně pochválila, že jsem použil unikátní způsob vyřešení úlohy na zrychlení.</i>	<i>Možná, že za některé situace můžu sám. Možná kdybych ji neopravoval před třídou, ale měl s ní domluvený nějaký tajný signál, tak bych si s ní rozuměl lépe.</i>	Vztek (3) Lítost (2)
<i>Učitelka o mně ví, že mám Aspergra a kdykoli se hlásím, tak se obává mě vyvolat. Myslí si to i Jakub.</i>	<i>V písemkách vždycky hodnotí objektivně. Když se nehlásím, tak se mnou komunikuje normálně.</i>	<i>To, že mi dala teď pětku, možná neznamenal, že fyziku neumím, ale bylo to něco jako poznámka, abych si to uvědomil. Je fakt, že na vysvědčení od ní budu mít zase dvojku.</i>	
<i>Mám na vysvědčení dvojku (ale to mi zas tolik nevadí).</i>	<i>Když dodržuju domluvená pravidla, tak je to s ní v pohodě (já prostě někdy ujedu a pak toho lituju).</i>		
<i>Fyzikářka si na mě pořád stěžuje mé třídní a vždycky to zveličí. Ještě, že třídní je normální.</i>	<i>Rodičům na třídních schůzkách řekla, že mám opravdu široký přehled.</i>		

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

2.2 Účinky aplikace behaviorální analýzy pro sebezměnu

V tomto článku uvedeme praktické příklady z našeho tréninkového programu, které prokazují, že opakovaná aplikace behaviorální analýzy pozitivně ovlivňuje sebezměnu účastníků, což platí především pro naši cílovou skupinu - studenty s diagnostikovaným AS a obecně PAS. Představíme si možnosti, jak ve spolupráci s kognitivními složkami rozšiřovat ABA z původního řešení problémového chování do rozvojových aktivit pro nácvik optimálního sociálního chování s využitím komunikačních technik. Musíme mít stále na paměti, že tyto možnosti pouze kompenzují handicap deficitu sociálního chápání situací a že podobně jako u dyslexie a jiných specifických výbojových poruch učení, také sociální dyslexii neumíme trvale odstranit. Jde tedy o to, abychom studentům s tímto limitem umožnili co nejlepší adaptaci a pro všechny účastníky komunikačního procesu přiblížili a následně alespoň částečně propojili oba světy - (1) svět realizmu a (2) svět autismu.

Podstatou našeho tréninkového programu je využití jednotlivých aplikovaných technik behaviorální analýzy **pomocí zážitku a s postupnou expozicí**. Jedná se vlastně aplikaci principů *Kaizen*³⁷ do tohoto systému. My si v této části předvedeme některé zajímavé segmenty, na nichž budeme ukazovat možnosti sebezměny, kterou ostatně prokazujeme v empirické části této práce.

2.2.1 Expozice jako významný nástroj pro sebezměnu

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

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

³⁷ *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 adjektiva „*postupně*“ a „*neustále*“, ale znamená vždy vyšší kontext než dílčí, drobná změna. Na rozdíl od expozice se jedná o systém.

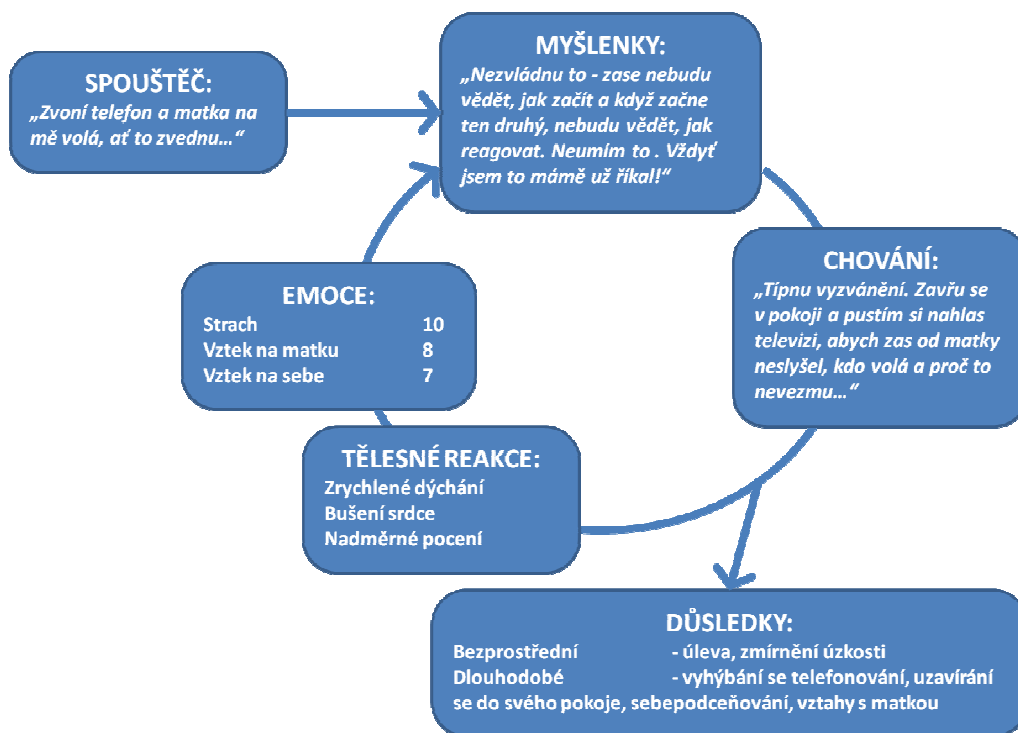
V našem případě expozici využíváme při nácviu sociálních dovedností - v „hájeném“ prostředí s následnou aplikací do reálného života a stejně jako Vosmík i my emoce a pocity s našimi studenty „měříme“ prostřednictvím škál. Číselná kvantifikace je totiž pro lidi s AS velmi srozumitelná a poměrně rychle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

Vosmík (2010, s. 123) uvádí zajímavý příklad expozice na příkladu jednoho sedmnáctiletého studenta s vysoce funkčním AS, který se bojí nakupování.

My jsme se tímto příkladem inspirovali a použili jej v analogické situaci, kdy jeden z našich studentů (Vašek, 16 let, vysoce funkční AS, pasivní typ, s výrazným logickým uvažováním, blíže viz [TABULKA 9](#)) odmítá telefonovat, ačkoli mobil je jeho velmi oblíbený společník. Bohužel však jen pro komunikaci prostřednictvím textových zpráv a chatu. Jeho spolužákům textová komunikace sice nevadí, ale pro Vaška je velmi nepříjemné zahájit jakýkoli telefonický hovor, a tak příchozí hovory na mobilu odmítá.

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

Příklad 5: Bludný kruh fungování příznaků u Vaška



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

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

Příklad 6: Plán postupné expozice u Vaška

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

Krok (11) Přijmout hovor od kohokoli bez jakýchkoli pomůcek

Zdroj: Autor.

Vašek si jednotlivé kroky orámoval časem a zaznamenal si plán do svého oblíbeného organizéru, který nosí neustále u sebe. Jelikož je pro Vaška velmi důležité dodržet to, co si předsevzal a vepsal do svého organizéru, je to pro něj velký motivátor, aby postupně opouštěl svou dosavadní míru komfortu a posouval se dále. Přestože je už u kroku (6), stále na trénincích v jeho případě simulujeme přijetí hovoru, čímž zpevňujeme jeho návyky a zároveň řídíme Vaškovy emoce v průběhu jeho sebezměny. Vašek si po každém „telefonátu“ provádí sebereflexi, ve které si na škále hodnotí úspěšnost a zároveň kvantifikuje emoční (ne)pohodu.

2.2.2 Behaviorální experiment jako alternativa k expozici

Behaviorální experiment je metoda, která pracuje na principu důkazu resp. sporu. Klient si ve spolupráci s terapeutem vytvoří baterii reálných situací, na kterých společně testují svá dosavadní přesvědčení. Funguje to jako v matematice - buď najdeme tak dostatečný počet situací v praktickém životě, že se nám původní hypotéza (negativní očekávání) potvrdí resp. nejsme ji schopni ničím vyvrátit, anebo najdeme několik příkladů, které činí původní hypotézu neplatnou. Tento způsob tedy pracuje na předpokladu, že při opakovaném nepotvrzení původní hypotézy se u klienta snižuje důvěra v původní přesvědčení (změna kognice), což otevře nové podmínky pro změnu chování. Tento způsob je tedy aplikací behaviorální analýzy na kognitivní složku (stejně jako expozice, která pracovala na změně emocí pomocí změny myšlení.³⁸). Jůn (2007, s. 138) i Vosmík (2010, s. 134) shodně tuto metodu doporučují pro klienty vysoce funkčním AS, u kterých fungují alespoň částečně **sociální klíče**³⁹ - ve smyslu černobílého hodnocení (jasně pozitivní, jednoznačně negativní). Díky „zážitku“, který přinese průběh experimentu, se klient dostává do nového překrytí kontextů - (1) co se nového naučil, resp. co nového si uvě-

³⁸ „Emoce jsou produkty naší mysli.“ Pacovský (1996).

³⁹ **Sociální klíč** je podle Jůna (2007, s. 136) informace, kterou nám sociální situace, ve které se momentálně vyskytujeme, poskytuje.

domil (2) ve vztahu k jeho původní zkoumané myšlence (svou původní myšlenku opět podrobí hodnocení na škále, které poskytne zprávu o rozdílu).

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

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

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

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

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

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

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

Po tomto vystrukturování hypotézy Jůn (tamtéž) doporučuje provést jednoduchý brief o roli emocí a myšlenek v rozhodovacím procesu. Je pochopitelné, že studentovi nebudeme vysvětlovat rozdíl mezi ve vytváření paměťových stop v hippocampu (fakta, objektivní kognice) a v amygdale (emoce, subjektivní kognice, emoce jako produkt mysli bez logické analýzy a komentáře), ale omezíme se na to, že v ohrožení se více řídíme emocemi (které jsme si ovšem subjektivně vytvořili sami) než objektivním kognicím, a proto, co můžeme hned na začátku proaktivně udělat, je změnit pomocí jiného myšlení emoce, čímž změníme chování.

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

Rovnice 3

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

Zdroj: Autor

Poznámka:

E = *emoce*
K = *kognice*
B = *chování*

Tabulka 6: Záznam incidentu pro behaviorální experiment

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

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

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

Příklad 7: Behaviorální experiment - Petr

Fáze	Popis	Na kolik jsem přesvědčen 0 - 100%
Zkoumaná myšlenka	„Pokud při frontálním zkoušení při fyzice neřeknu správnou odpověď, znamená to, že nic neumím.“	90%
Alternativní myšlenka	„Občas se může stát, že člověku něco vypadne a přitom může být v dané oblasti odborník“	10%
Pokus	Anketa u dvaceti studentů třetího a čtvrtého ročníku gymnázia: „Co si myslíte o studentovi, který při frontálním zkoušení neodpoví rychle na otázku?“ (a) znamená to, nic neumí, (b) nemusí to znamenat, že nic neumí.	
Výsledek	100% výsledek ve variantě (b)	

Závěr:	<i>„Zjistil jsem, že se nemusím trápit tím, že když při frontálním zkoušení „dostanu okno“, vůbec to neznamena, že bych předmět neuměl. Takže se už frontálního zkoušení ve fyzice nemusím obávat.“</i>	Zkoumaná myšlenka: 20%
Co jsem se naučil? Jaký má vztah to, co se stalo, ke zkoumané myšlence a k automatické myšlence?		Alternativní myšlenka: 85%

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

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

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

Autor staví na své předešlé zkušenosti, kdy v jedné výrobní společnosti na základě principů vytvořil unikátní rozvojový program pro výrobní mistry, který stejně jako u naší cílové skupiny, stavěl na využití nerovnoměrností, jež tato cílová skupina s sebou nesla, a který byl posléze v roce 2008 oceněn odbornou porotou na prestižní soutěži Zaměstnavatel roku jako nejlepší personální projekt v České republice.⁴⁰

⁴⁰ Více na *Vítěz celostátní soutěže Personální projekt roku 2008*. Carrier Refrigeration Operation Czech Republic [online] [cit. 2012-02-01].
URL: <<http://www.carrier-ref.cz/cs/novinky/p2/>>

3.1 Kaizen jako producent sebezměny

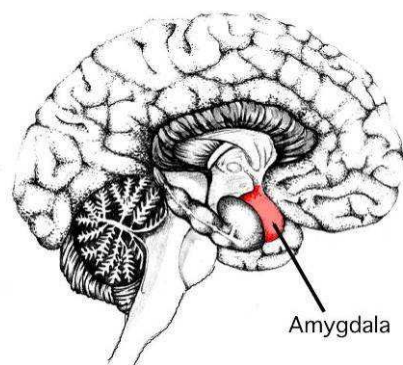
Při představování principů Kaizen si na tomto místě dovolíme malé odklonění od akademického jazyka a pokusíme se vysvětlit unikátní účinky Kaizen na určitých analogiích. Domníváme se, že tímto hravým způsobem čtenář velmi rychle odhalí neuvěřitelné možnosti, kterými tato metoda disponuje a zároveň mu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

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

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

3.1.1 Biologické a fyziologické aspekty amygdaly

Obrázek 9: Amygdala

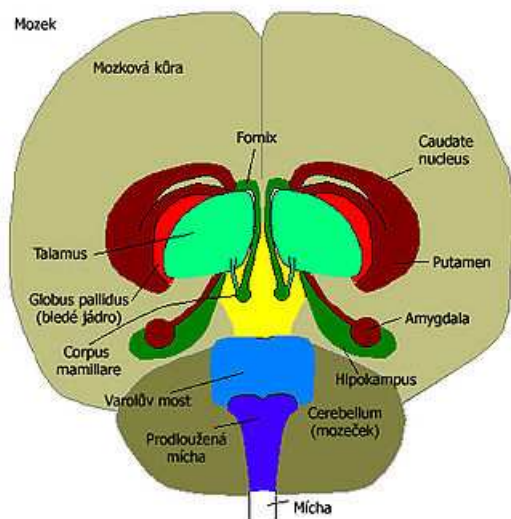


Zdroj: Wikipedia. [online] [cit. 2011-12-06]. URL: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Amygdala>>

Amygdala (lat. corpus amygdaloideum) je podle Hartla a Hartlové (2000, s. 36) párová mozková struktura obratlovců, včetně člověka. Je umístěna v pólu spánkových laloků a jako součást Papezova emočního okruhu je pro-

pojena hojnými drahami do ostatních částí limbického systému a do mozkové kůry.

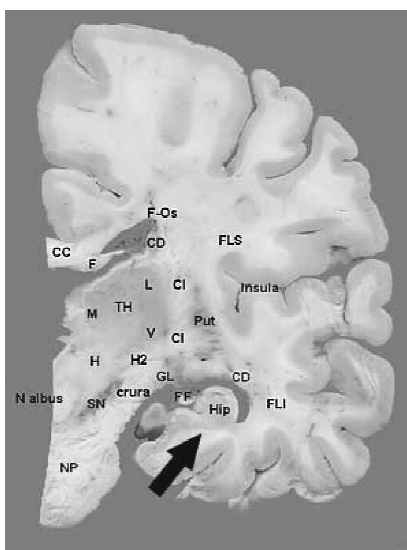
Obrázek 10: Poloha amygdaly v mozku



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

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

Obrázek 11: Hippocampus



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

Poznámka:

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.

Ještě pro zajímavost: Někteří autoři anatomických učebnic se domnívají, že *hipocampus* vzal své jméno od hrocha (*hippopotamus*) a kreslí v učebnicích ke schématu hrocha.

Velechovská (2008, s. 39) srovnává: „*Hippocampus* potřebujeme k tomu, abychom poznali sestřenici, a amygdala nám připomene, že ji nemáme rádi. *Hippocampus* 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 dále Velechovská (2008, s. 41) a dále se domnívá: „Malé dítě zhruba do 3 let věku se řídí pouze amygdalou (zjednodušeně řečeno: je to příjemné / nepříjemné). Kolem 3 let se začíná vyvíjet neokortex a děti se učí tlumit a zvládat své emoce z amygdaly pomocí logických komentářů. Vývoj je dokončen kolem 16 let.“

Příklad 8: Postupný vliv neokortexu na zvládnání emocí z amygdaly

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

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

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

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

3.1.2 Emoční účinky amygdaly

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

Účinky amygdaly zažíváme každý den - v práci, ve škole, doma, v autě,... Například už pouhý vstup učitele do třídy, zejména pak v nepravou

chvíli, i když zcela nevinný, může u některých studentů vyvolat nepochopitelnou reakci, způsobenou pouze reaktivně využitou emocí. Amygdala prostě jenom udělá svojí práci a k faktu získaného z **hyppocampu** „*Učitelka se jmenuje Jaroslava a má nás na fyziku... A teď tady nemá být, protože za chvíli nám začíná dějepis.*“ přidá emoci. Naštěstí logický komentář v **neokortexu** je schopen emoce z amygdaly tlumit - např. „*Fyzikářka mi nejde vynadat. Jde nás jenom upozornit na to, že praktika dneska nebudou ve fyzikální učebně.*“ nebo „*Dnes je fyzikářka celkem v dobré náladě, a tak mi dá pokoj...*“

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

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

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

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

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

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

Určitě si dokážeme představit situaci, kdy se ve školním prostředí něco naráz změní. Například se učitel se svými žáky domluví na tom, že příští hodinu se bude psát písemka. Nastává zmíněná hodina, do třídy neplánovaně vstupuje s učitelem posluchačka pedagogické fakulty a učitel vyhlásí odklad písemky až na následující hodinu. Jaká bude reakce třídy? Asi většina studentů zareaguje pozitivně - někteří pocítí úlevu, jiným to možná bude jedno a odklad písemky na příště řešit nebudou. A jak bude reagovat student s AS? Zmatek, rozladění, úzkost - zase je všechno jinak! Vašek (viz [TABULKA 9](#)) si možná ve svém organizéru vygumuje původní záznam termínu písemky a přesune si jej na následující nejbližší termín hodiny, čímž se možná tímto stereotypním chováním uklidní, ale i tak bude u něj převažovat amygdalární reakce: „*Učitel*

nedrží slovo. A tato nová podivínka nám to celé zkazila!“ před logickým zdůvodněním z neokortextu: *„Tak je jasné, že pokud k nám přišla tahle holčička na praxi, nebude asi učitel před ním předvádět své umění nějakou písemkou. To by se asi nic nenaučila...“*

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

A student s AS? Ten v takové situaci může svým myšlením způsobeným nepochopením této situace: *„Učitel je zákeřný, zase dělá všechno proto, abych to zkazil,...“* vyvolat tak silnou emoci, která způsobí naprosto jím nekontrolované neadekvátní chování, např. že začne hučet, bouchat do stolu, anebo praštit svými věcmi a ze třídy uteče. Z výše popisovaných funkcí amygdaly a neokortextu poměrně snadno vysvětlitelná reakce, navíc zvýrazněná handicapem sociální dyslexie, třebaže ji ve svém důsledku hodnotíme jako problémové chování.

Kaizen nabízí poměrně snadné řešení. Provádět lidi změnami vnějších podmínek, kterým by se jinak bránili na základě amygdalárních reakcí (tj. *„Nechci změnu, je to něco nejistého a mě to bude vyvádět z určitého komfortu...“*), a to tak, že malými, téměř nepostřehnutelnými změnami (které *„nebudí amygdalu“*). Ty pak ve spojení s časovou kontinuitou (nepřetržitostí) ve svém důsledku znamená dosáhnout původního záměru změny. Ne nadarmo se říká, že ten, kdo chce řídit změnu, musí především **řídít emoce** zúčastněných lidí v průběhu změny! Jestliže tedy učitel „motivuje“ své žáky: *„Co může jeden každý z vás udělat pro to, abychom se měli nejlepší studijní průměr na škole?“*, určitě nepostupuje ve stylu Kaizen. Mává studentům před očima velkým, možná i nereálným cílem a *„jejich amygdaly proto začínají bít na poplach“*. Když

naproti tomu položí otázku: „*Napadá vás nějaký malý krůček, kterým můžete vylepšit naše výsledky z matematiky?*“, je stylu Kaizen mnohem blíží. Důležité v té otázce je slovo „malý“! Chceme postupovat malými nenápadnými kroky...

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

Příklad 9: Kaizen v běžném životě

Kdysi jsem měl v týmu jednoho spolupracovníka, který pravidelně chodil pozdě na ranní porady. Strašně mi to vadilo a i přes mé poměrně razantní každodenní zpětné vazby se mi nedařilo udělat žádnou změnu. Až jednou mě napadla geniální otázka. „*Poslyš, když Ti tedy dělá problém ráno včas vstát, nemohl bys chodit spát dříve?*“ zeptal jsem zmíněného kolegy. Ten samozřejmě odvětil ve stylu „proč ne“: „*No to teda nemohl. Víš, já jsem „sova“ a dřív než před půlnocí bych neusnul...*“ „*OK a mohl bys teda dneska zkusit jít spát přesně o půlnoci? ... Tedy, že bys přesně v 0:00 už ležel v posteli a měl zhasnutou lampičku?*“, zeptal jsem se a on na to: „*Jo proč ne...*“ Druhý den, když opět dorazil na poradu se zpožděním, jsem pro něj a pro celý tým začal překvapivě jinak, než co všichni čekali: „*Poslouchej, v kolik jsi tedy včera šel spát?*“ „*No přesně v 0:00 jsem ležel v posteli, ale bylo to houby platný... Usnul jsem až v půl jedny,*“ odvětil kolega. Pomyslel jsem si: „*To jsi fakt geniální, že víš, v kolik jsi přesně usnul...*“ a položil mu v tu chvíli „divnou“ otázku: „*Poslyš, když jsi včera zvládl být přesně o půlnoci v posteli, mohl bys to dneska večer udělat tak, že bys ležel v posteli už ve 23:59?*“ Naprosto nechápal, co touto fakt „divnou“ otázkou sleduji, ale pobaveně slíbil, že to tak udělá. Následující den opět meškal a celý tým s napětím čekal na to, v kolik přesně šel spát. „*Ano, fakt, přísahám. Sice pořád nechápu, ale skutečně jsem ve 23:59 ležel v posteli... a vidíš, stejně to nepomohlo,*“ vylouval se. „*To nevadí. A můžeš jít dneska spát už ve 23:58?*“ odvětil jsem a tým šel „do kolen“. Co se stalo dále, už nemusíme zřejmě popisovat. Milý kolega si takto asi pět týdnů postupně zkracoval dobu, kdy zalehne, až se stal zázrak. Poprvé přišel včas na poradu a ani mu nepřišlo divné, že je najednou schopen usnout před půlnocí.

Zdroj: Autor.

Pro tohoto studenta s AS byla lákavá zejména logika pravidel a chtěl vyzkoušet, zda podobnou, postupnou změnou může u sebe nastavit dřívější probouzení se ráno. Po zhruba dvouměsíčním vytrvalém posouvání času ukládání se k spánku skutečně docílil toho, že si navykl chodit spát o jednu hodinu dříve, což je v důsledku projevilo paralelním návykem - probouzením se zhruba o půl hodiny dříve.

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

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

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

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

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

Kaizen je zpravidla vnímán jako **nepřetržitý** proces **malých** nenápadných pokroků, 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, nebo aktivně při změně jejich myšlenkových vzorců, ale naším záměrem je posunout využití i do oblasti jejich kontinuálního rozvoje oblastí tzv. „měkkých dovedností“.

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

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

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

Obrázek 12: Logo Kaizenu



Zdroj: Autor.

Využívání principů Kaizen v tréninkových aktivitách s sebou přináší bezesporu několik podstatných výhod. Všichni tři třídní učitelé studentů s AS, coby interní zákazníci a sponzoři, shodně tvrdí, že nejvýznamnější přínosy této metodologie spatřují v těchto čtyřech podstatných věcech:

- (1) **Pravidelnost**
 - staré návyky „se přepisují“ poměrně rychle, prakticky už po jednom měsíci lze identifikovat některé změny.
- (2) **Interní forma + on-the-job**
 - trénink probíhá ve školním prostředí, některé aktivity jsou integrovány přímo do reálných situací. Navíc termíny lze pružně měnit.
- (3) **Rozvoj zážitkem**
 - videotrénink umožňuje nenásilnou formou sdílet zkušenosti a kromě jiného se také učit pomocí napodobování. U vysoce funkčního AS je

to poměrně častý způsob (ve spolupráci s rozumovou analýzou), jak se naučit „technicky“ komunikovat a tlumit tak nepříznivé důsledky, kterou s sebou sociální dyslexie přináší.

(4) **Rychlé vyzkoušení v praxi**

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

3.2.2 Chronologie témat a modelových situací

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

Zdroji pro naše přemýšlení o prvního okruhu komunikačních dovedností byly proto výsledky ABA, rozhovory s třídními učitelkami a v neposlední řadě očekávání studentů. Tyto vstupy jsme porovnali s **klíčovými kompetencemi**, kterými by měl disponovat každý student gymnázia, tedy i integrovaný jedinec s AS (již upravený seznam uvádíme v [PŘÍLOHA G](#) a výsledkem byla dohoda

na cíli první řady: umět **přijímat a dávat zpětnou vazbu** a tento cíl (s přihlédnutím k sociální dyslexii) kombinovat s nácvikem a fixováním řešení každodenních sociálních situací.

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

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

Po zafixování těchto užitečných sloves bylo možné se posunout k vlastnímu dávání zpětné vazby pomocí aktivního zapojení protějšku. Pro tento účel byla představena **speciální technika UUUU**, jejíž podstatou je **na začátku jasně uchopit téma** (tj. říct, co mi vadí a možná i lehce emočně přehrát), následně si počkat na obhajobu protějšku, na kterou reagovat **ustoupením** (tj. odsouhlasením, s čím se souhlasit dá - pomocí empatie, popř. sebedohalení) **s následným vrácením k základní myšlence** (tj. k očekávání - k tomu, co požaduji a na čem trvám a „**hozením horké brambory**“ (tj. „*Co s tím budeme dělat?*“) a ustáním celé situace pomocí dotazů na změně chování v budoucnosti (tj. např. *Co bude tedy příště jinak?*“). Tato část je pro jedince s AS velmi obtížná, protože vyžaduje reflexi na počáteční odmítnutí. Proto

jsme techniku UUUU procvičovali v nejrůznějších kontextech a studenty jsme důsledně nutili hledat situace v běžném životě, kde se tyto techniky dají procvičovat. Praxe nám ukázala, že velmi vhodným překlenovacím prostředkem bylo i mentální procvičování. Vyvrcholením této části byl přesun k situacím, kdy chceme nebo musíme být tvrdší v komunikaci a za tímto účelem jsme si modifikovali techniku UUUU a předvedli jsme si její aplikaci o pro **účely vyjednávání** (s učiteli, rodiči, spolužáky).

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

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

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

Příklad 10: Rizika černobílého myšlení v komunikaci na internetu

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

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 představitivosti a absolutní pravdomluvnost může být někdy vražednou kombinací, která vyústí v naprostou naivní lehkověrnost. Jakub si neumí představit, že by mu někdo ohledně věku lhal, protože Jakub nikdy nelže. Navíc se velmi upíná k myšlence, že by násilník mohl být jeho nový kamarád...

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

Příklad 11: Nepochopitelná urážka

Petrovi, 19 let, vysoce funkční AS, formálně - afektovaný typ, s převahou logicko-matematického uvažováním (blíže viz [TABULKA 9](#)) vadí, když jej Jakub, jeho kamarád uráží hanlivými jmény. Nechápe, proč to dělá.

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

Trenér (předstírá, že je kamarád Jakub)

: „Čau Petře!“

Petr : „Ahoj...“

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

Po tomto úvodním sehrání začínáme otázkou, jestli Petr ví, proč mu Jakub řekl, že je břídil.

Navrhoval by mu, aby šli pak k němu domů zahrát si novou hru, kdyby si opravdu myslel, že je břídil? Petr na základě těchto otázek provádí rozumovou analýzu a dospívá ke třem možným vysvětlením:

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

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

Často používanou metodou je i „*Hra na detektiva*“, pomocí níž pomáháme učit rozdíl mezi žertováním a možnou šikanou. Stejně jako u [PŘÍKLAD 11](#) se tak učíme pokládat takové otázky, aby student s AS pochopil smysl věty a došel ke správné interpretaci. Tím rozvíjíme kritické myšlení a využíváme velmi dobrou paměť, kterou lidé 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 filmů a televize, vybavujeme se slovní obranou a používáme asertivní scénáře. Detailní chronologii jednotlivých modulů celé první řady uvádíme v [PŘÍLOHA H](#).

3.2.3 Používaná výuková technika

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

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

Fáze (I) Zahájení tréninku

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

Obrázek 13: Flipchart



Zejména studenti s vysoce funkčním AS a logickým uvažování totiž umí velmi rychle a kvalitně popsat problém a strukturovat jeho možná řešení v teoretické rovině⁴¹. 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 vystrukturojí dopředu a pak tu 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.

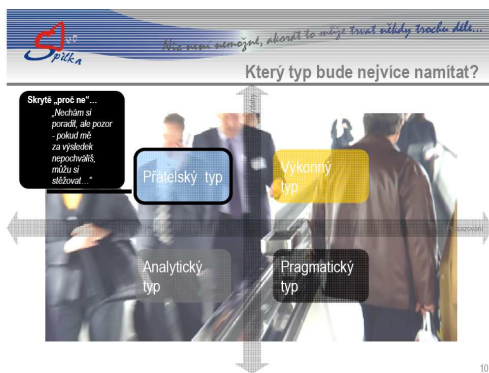
Fáze (II) Volba vhodné komunikační strategie

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

Obrázek 14: Ukázka prezentace v MS Powerpoint s využitím vizuálního managementu



⁴¹ Paradoxně pak selhávají v praktickém modelování (poznámka autora).



Zdroj: Autor.

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

Fáze (III) Procvičování pomocí videointerakce

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

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

Obrázek 15: Audiovizuální technika



Fáze (IV) Křížová zpětná vazba

Obrázek 16: Flipchat



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

Flipchart je ovšem možné někdy vynechat. Inspirovali jsme se zajímavou „vychytávkou“ a začali používat tzv. **elektronické kuličkové pero**, které nejen že dovoluje následný záznam následně automaticky převést do formátu pdf, ale je možné s ním pracovat „online“ a nahrazovat tak poměrně nepružný flipchart. Alternativou mohou být některé typy laptopů s **dotykovou čelní deskou**, které rovněž umožňují „psát“ s možností on-line projekce na plátno či whiteboard.

Obrázek 17:
Elektronické kuličkové pero



Fáze (V) Identifikace nejsilnějšího zážitku

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

Fáze (VI) Úkol do praxe

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

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

Cílem této kapitoly je ukázat další možnosti, jak pracovat s behaviorálními technikami a jak je ještě efektivněji propojovat s postupnou expozicí resp. s principy Kaizen. Neurolingvistické programování (dále jen NLP) se totiž čím dál více dostává do terapeutické práce, protože umožňuje měnit myšlenky ještě daleko efektivněji, bez používaných podpůrných pomůcek, jako jsou promlouvající kartičky, o kterých jsme mluvili v kapitole 2, v souvislosti s rozšířením ABA o kognitivní složku. Svým pojetím hodně připomíná autosugestivní nástroje, které s velkou oblibou využívají některé mentální metodologie, neboť „*Čemu se věnujeme pozornost, to se nám subjektivně rozšiřuje.*“ (Pacovský, 2006, s. 61), ale jeho komplexita je daleko širší. Nás budou zajímat zejména některé nástroje NLP, zejména vytváření funkčních kotev, díky kterým budeme moci při ABA lépe (rychleji a zároveň kvalitněji) pracovat s **dosud skrytými pozitivními zdroji**, a zaměřovat tak pozornost lidí s vysoce funkčním AS na představu sebe sama změněného tak, aby se stali úspěšnými řešiteli sociálních situací. S tím souvisí práce na sebeúctě, která velmi často bývá u jedinců s AS velmi podhodnocená. Stejně jako u principů Kaizen, i v tomto případě je základním kamenem **prožitek**, který NLP vnímá jako vysílání podnětu z vědomí do nevědomí (podle NLP nevědomí nerozlišuje představu a realitu⁴²).

4.1 NLP jako účinný transformátor kognitivních procesů a antistresor

Východiskem pro NLP je předpoklad, že náš mozek a nervová soustava jsou **programovatelné**. Jinými slovy, že je možné vytvářet funkční spojení mezi slovními pokyny a vytvářenými myšlenkovými vzorci (a jak již víme z ABA emocemi a následným chováním) a tyto myšlenkové vzorce pak následně spouštět (kdykoli je to užitečné). Přihlédneme-li k symptomatologii AS, zejména pak k nejrůznějším formám problémového chování, pak nácvik tohoto

⁴² V nevědomí platí *představa* \Leftrightarrow *realita*, což se dá podle nás také interpretovat tak, že realita je vždy souborem dřívějších představ sama o sobě (a o ostatních).

propojování užitečných myšlenkových vzorců s nějakým hmotným spouštěčem by mohl být alternativou ke všem behaviorálním technikám rozšířených o kognitivní složku, které jsme popisovali dříve v kapitole 2.

4.1.1 Principy NLP

Metoda NLP vznikla začátkem sedmdesátých let v USA na univerzitě v Santa Cruz v Kalifornii. Jejím otcem zakladatelem je jazykovědec John Grinder. Ten spolu s matematikem a i později i terapeutem Richardem Bandlerem modelovali vzorce chování a rozhodování úspěšných specialistů a s překvapením zjistili, že úspěšní lidé používají při své práci **podobné až shodné modelové vzorce chování**. Zároveň následně potvrdili, že tyto vzorce je možné převést do různých oblastí profesního i osobního života.⁴³

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

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

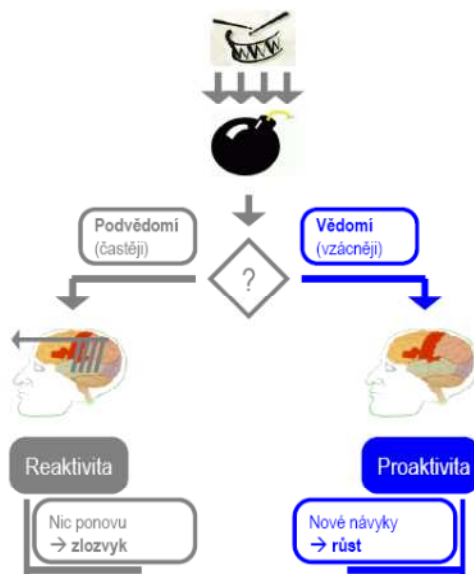
NLP předpokládá, že naučené vzory hodnocení a jednání jsou konstruovány z programů, které můžeme měnit. Tyto programy jsou uloženy v našem **podvědomí** a my je známe jako **návyky**. Některé jsou užitečné, některé ovšem ne. Mohou to být naučené a postupem času zpevňované programy žárlivosti, podezírání, jsou to nejrůznější závislosti, ale třeba také pravidelné prožívání úspěchu. Můžeme se tedy zjednodušeně považovat za jakýsi počítač, do něhož

⁴³ Blíže In Seznamte se s NLP. [online] [cit. 2011-09-09]
URL: <<http://www.nlp.cz/seznamte-se-s-nlp/co-je-to-nlp>>

jsou vkládány různé programy, jež nám umožňují zpracovávání informací, které sebou přináší život.

V zásadě můžeme fungovat dvojím způsobem, jak naznačuje následující obrázek

Obrázek 18: Schéma reaktivní a proaktivní reakce na podnět



Zdroj: Autor

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

Vztáhneme-li tento princip na kognitivní techniky, tedy aplikovanou ABA, pak u našich klientů vyžadujeme proaktivní jednání, které je ovšem rušeno snahou našeho mozku řešit situace pouze reaktivně, protože je to energeticky méně náročné a zároveň relativně rychlé. U ryzí ABA nás reaktivita sice

neomezuje, ovšem na druhou stranu za cenu delšího trvání a omezené možnosti rozvoje jedince s AS.

V předcházející kapitole jsme potvrzovali původní předpoklad, že kaizen ve spojení s rozvojem přes zážitky umožňuje na pravidelné bázi „posilovat“ nový program - děje se tak díky „biologickým hodinám“, tj. že se po zhruba dvaceti osmi opakování (tj. cca jeden měsíc při každodenním opakování) nový program sám „zakotví“.

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

4.1.2 Vytvoření účinné kotvy

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

Příklad 12: Vytvoření účinné kotvy

Vašek, 16 let, vysoce funkční AS, typ pasivní, převaha logického uvažování, dále viz [TABULKA 9](#)) 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 pout“¹. Vašek totiž není moc dobrý kreslíř, a proto ho hodiny kreslení moc nebaví. Vašek rád rýsuje, má zálibu v pravidelných tvarech, a pokud něco kreslí, tak jsou to většinou letadla, přepravní prostory, motory, vysokozdvizné vozíky, jenže o tyto výtvary jeho učitel výtvarné výchovy nemá moc zájem. Proto, když měli něco nakreslit z návštěvy Matějské pouti, vůbec netušil, co má kreslit. Pro něj Matějská znamenala spíš zmatek než zábavu, hodně lidí, chaos, hluk. Jediné, co se mu líbilo, byla horská dráha, ale neodvážil se na ni s kamarády jít. „*Tak nakreslím horskou dráhu,*“ říká si Vašek a tentokrát se vůbec nesoustředí na přesnost tvarů vozíků dráhy, ale pomocí rychlých čar vyjadřuje ten rychlý pohyb a úžas nad tím, jak to, že se ti všichni, co v těch vozících jedou, vůbec nebojí. Najednou cítí, jak se u něj zastavil učitel a prohlíží si jeho vznikající

výtvar. „*Vašku, co cítíš, když si na to vzpomeneš?*“ vytrhujeme Vaška v tomto okamžiku z jeho vzpomínání. Vašek vidí, jak učitel spontánně dokresluje postavy lidí, které Vaškovi vůbec 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,... a při této představě si Vašek na základě pokynu terapeuta dává ruku v pěst a „kotví si“ v sobě tyto příjemné pocity.

Zdroj: Autor

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

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

4.1.3 Logické úrovně v NLP

Antropolog Gregory Bacon prokázal, že v procesu komunikace existují určité úrovně, jejichž funkcí je organizovat informace na nižší úrovni.⁴⁴ Právě nejasnosti logických úrovní způsobují časté problémy. V tomto odstavci vy-

⁴⁴ Bacon (1992, s. 27) se domnívá, že logické úrovně obsahují naše (1) prostředí, (2) chování, (3) schopnosti, (4) hodnoty, (5) identitu, (6) duchovno a další.

jdeme z jeho teze, že změna na vyšších stupních nezbytně mění věci na stupních nižších, a tu potvrzujeme na následujícím příkladu z naší praxe.

Příklad 13: Logické úrovně

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

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

- (1) **Prostředí:**
Petr vstupuje do sportovní haly. Už při té představě cítí tlak na hrudi. Vidí mlhu. Slyší rozléhající křik tělocvikáře, který zakončují jeho nechutné uštěpačné poznámky na sebe. Cítí pobavené pohledy ostatních spolužáků. Začíná se potit...
- (2) **Chování:**
Stahuje se do koutku. Je to vlastně útěk.
- (3) **Schopnosti:**
Staví kolem sebe pomyslnou hradbu z basketbalových míčů. „*Konečně jsou taky k něčemu užitečnému,*“ říká si. Za ní má klid.
- (4) **Přesvědčení:**
„*Kdyby mě pořád nesrážel, tak by mě tělocvik i bavil. No a co, že neumím hrát basket. Jsem nejlepší ve šplhu a tělocvikář mě dokonce nominoval na atletický pohár, protože jsem zaběhl 100 m za 13,1s. Chtěl bych, aby si to tělocvikář uvědomil pokaždé, když na mě tak nesmyslně řve. Vždyť i kluci ze sousední třídy už uznávají, jak moc jsem se v tělocviků zlepšil...*“
- (5) **Identita:**
„*Chci, aby mi tělocvikář na mě reagoval vyváženě. Vždyť v některých věcech jsem dokonce lepší než ostatní kluci. Na tom atletickém poháru mu ukážu... Poběžím, jako bych jel šusem na sjezdovce. Vlasy mi budou vlát a uslyším to zvláštní pískání vzduchu a pak ten úžasný pocit, jak všichni budou fandit...*“
- (6) **Duchovno:**
Petr se začne kotvit v okamžiku, kdy dojíždí neuvěřitelnou rychlostí k vleku a zažívá naprosto úžasnou euforii. Cítí se konečně uvolněn a šťastně se usmívá. Teď bude moci sobě i ostatním ukázat, co v něm je.

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

Zdroj: Autor. Inspirováno Baconem (1992).

Tato technika se dá vyjádřit jednoduchým mottem: „*Budete-li dělat to, co děláte vždy, dostanete jen to, co vždy dostáváte!*“ (Pacovský, 1999).

Oba výše uvedené příklady ukazují, že NLP nemusí být používán jako antistres, to je jeho prvotní přidaná hodnota, sekundárně otevírá pozitivní zdroje a dovoluje je využívat v nových situacích.

4.2 Kombinace NLP s ABA a principy Kaizen otevírá nové možnosti

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

A právě v tomto aspektu právě vidíme oblast dalšího rozvoje tréninkové metody, kdy **před zadáním úkolů do praxe** na konci každého modulu, by mohlo dojít k „**zakotvení**“ nového modelu chování v dané situaci a k vytvoření **spouštěče**. Je zcela zřejmé, že touto cestou by se cílové skupině nejen usnadnilo hledání příležitostí v praxi, kde nový program vyzkoušet, ale bezesporu by se tím i zvýšilo zastoupení jejich proaktivního chování ve střetu s realitou. Zdá se, že touto cestou se bude ubírat naše další snažení v dalším vylepšování našich tréninkových modulů pro studenty s AS.

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

Poslední kapitola je empirickou částí celé práce. Ukážeme zde postup měření účinnosti našeho rozvojového programu na zlepšování komunikačních a sociálních dovedností, jehož zdrojem je autor této práce, a který se opírá o kognitivně behaviorální techniky při práci v mezidobí (mezi jednotlivými tréninkovými moduly). Měření účinnosti tohoto programu vychází z kompetenčního modelu gymnázia a ten je pak následně interpretován pomocí 360° zpětné vazby do projevů každodenního chování cílové skupiny - studentů, u kterých byl diagnostikován AS. Změny v chování, jež jsou reflektovány jimi samými, jejich třídní učitelkou, vybranou skupinou jejich spolužáků a následně jejich rodiči, prokazují měřitelný dopad metody na každodenní chování v praxi, přesně podle třetí úrovně modelu Kirkpatricka, který byl představen v teoretické části této práce (1998).

5.1 Rozpad kompetenčního modelu do projevů chování

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

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 fundament kompetenční model mimoškolního gymnázia, který je postaven na **šesti klíčových kompetencích** obsažených v **RVP**⁴⁵ pro gymnázia a následně přenesených do **ŠVP**⁴⁶ gymnázia v Mimoně. Seznam kompetencí a jejich bližší specifikaci uvádíme v [PŘÍLOHA GG](#).

⁴⁵ **RVP** = Rámcový vzdělávací program

⁴⁶ **ŠVP** = Školní vzdělávací program

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

Podíváme-li se blíže na přehled kompetencí a jejich sofistikovanou specifikaci, všimneme si, že se víceméně shodují s těmi pro základní školy, jen se samozřejmě předpokládá rozdílná úroveň v jejich naplnění na konci devátého ročníku základní školy resp. po ukončení gymnaziálního studia. Formulace v obou RVP sice tuto odlišnou úroveň naznačují, ovšem jsou spíše obecnější, takže se můžeme dostat do jisté pasti, kdy si každý učitel pod naplněním příslušné kompetence může začít představovat něco zcela diametrálně 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 360° zpětné vazby, je zapotřebí si umět všechny kompetence **představit v každodenním chování účastníků** a jednotlivé projevy pak vyjádřit ve stupnici.

5.1.1 Zapojení studentů a jejich učitelů prostřednictvím metody Jigsaw

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

Do definice projevů chování jsme zapojili vybranou skupinu učitelů a studentů. Vytvořili jsme tři šestičlenné skupiny (náhodně zvolený mix učitelů a studentů), z nichž každá dostala ke zpracování dvě kompetence a ty popsat z pohledu **každodenního chování jakéhokoli** studenta gymnázia. Jako klíčovou otázku jsme stanovili „*Jak se to pozná?*“ Jako cíl jsme si určili definovat šestkrát 6+ projevů chování, které příslušnou kompetenci vystihují.

Členové skupiny dostali tři minuty na to, aby si připravili individuální návrhy. Ty pak konzultovali ve skupině a měli se shodnout na společném řešení. Pak došlo ke sloučení dvou skupin a opět úkol společně se shodnout. Výsledky byly pak mluvčími obou skupin odprezentovány a formou preferenčních bodů byly nakonec vybrány pro každou kompetenci čtyři až šest typických projevů chování.

5.1.2 Baterie otázek

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

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

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

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

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

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

5.1.3 Škála

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

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 respondenty snadnější. My jsme si však potřebovali všimnout **kvalitativních změn každodenních projevů chování**, na což je naše tréninková metodologie zaměřena.

Při ohraničení stupnice jsme nejdříve definovali extrém. V tomto okamžiku nebylo ještě zřejmé, kolikastupňová naše škála ve finále vlastně bude. Poté jsme si stanovili dvě základní hranice mezi: (1) **normou a výstrahou** (= někdy ano, někdy ne) a (2) **výstrahou a signifikantním problémem** (= okamžitě na tom začít pracovat!). Z odlišení této střední hladiny pak nakonec vzešel celkový počet stupňů v naší škále. Ukázalo se totiž, že pro střední hladinu (tedy pro projevy chování v hladině výstrahy) budeme potřebovat tři odlišné projevy chování. Na základě tohoto zjištění jsme pak doplnili zbylých dvakrát tři projevů chování do sousedních hladin, čímž vznikla bližší definice bodových rozestupů. Tato chronologie nám velmi pomohla v přesném popisu

jednotlivých známek, což má svůj hlubší smysl při následovném představování dotazníku respondentům a následné **kalibraci**⁴⁷.

5.2 Vlastní tvorba formuláře 360° zpětné vazby

V tomto článku krátce okomentujeme design našeho nástroje a jeho zkonstruování a také způsob administrace.

Dotazník je vytvořen v prostředí MS Excel 2007. Při jeho konstruování jsme vycházeli z následujících předpokladů - vytvořit nástroj, který (1) bude eliminovat jakékoli chyby vzniklé z „přepisování“, (2) nedovolí překlepy, (3) nedovolí zadat hodnoty mimo rozsah, (4) nedovolí destrukci popisků. Pro tento účel jsme využili všech dostupných funkcionalit, které MS Excel 2007 nabízí.

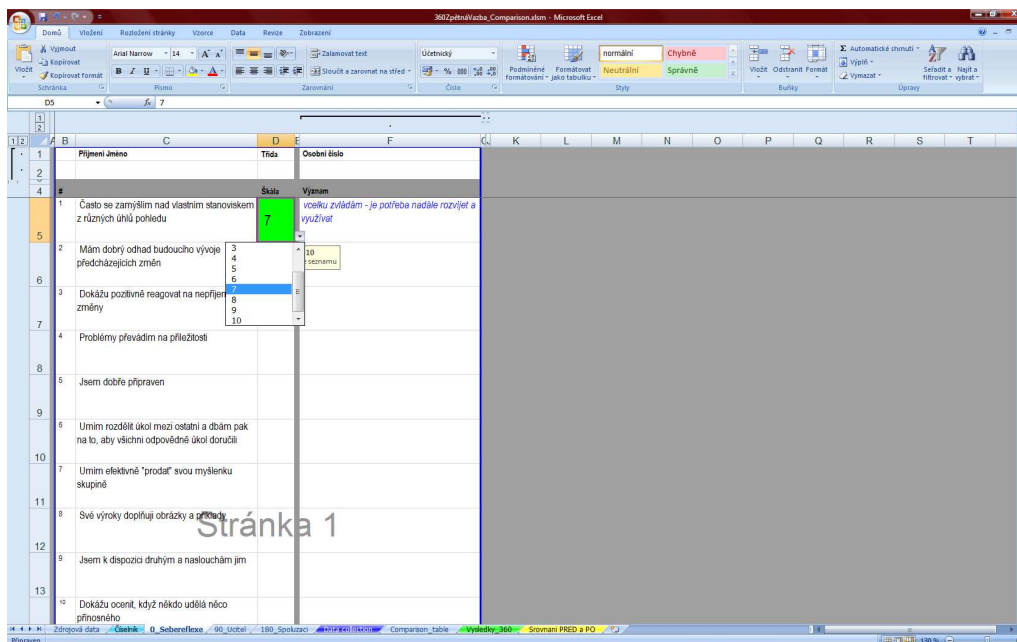
5.2.1 Elektronické zpracování vstupů

Každý účastník 360° zpětné vazby má k dispozici svůj vlastní soubor, který je umístěn na síti, je označen identifikačním číslem a má k němu přístup přes jednorázové unikátní přístupové heslo jen hodnotitel.

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

⁴⁷ **Kalibrace** je soubor úkonů, kterými se za specifikovaných podmínek stanoví **vztah mezi hodnotami veličiny**, které jsou indikovány měřicím systémem, nebo referenčním materiálem a odpovídajícími hodnotami, které jsou realizovány **standards** (etalony).

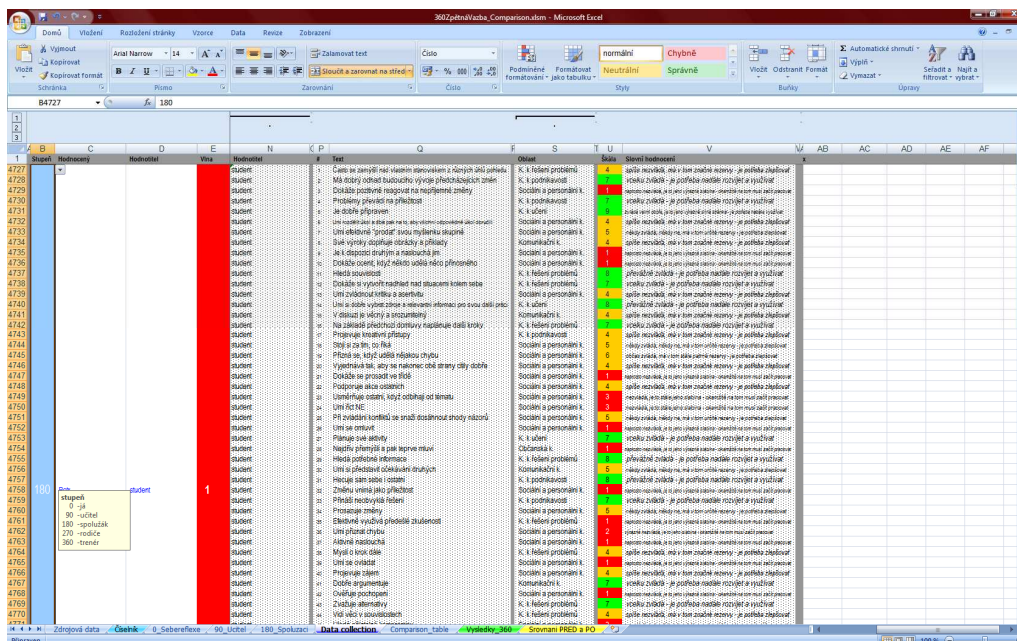
Obrázek 19: Ukázka elektronického formuláře 360° zpětné vazby v prostředí MS Excel 2007



Zdroj: Autor

Výsledky jednotlivých respondentů se pak následně hromadně importují přes nastavené makro do souhrnné tabulky (děje se tak pravidelným „nočním“ jobem). Tabulku administruje jeden člověk a ten nemá přístup ke jménu hodnotitele.

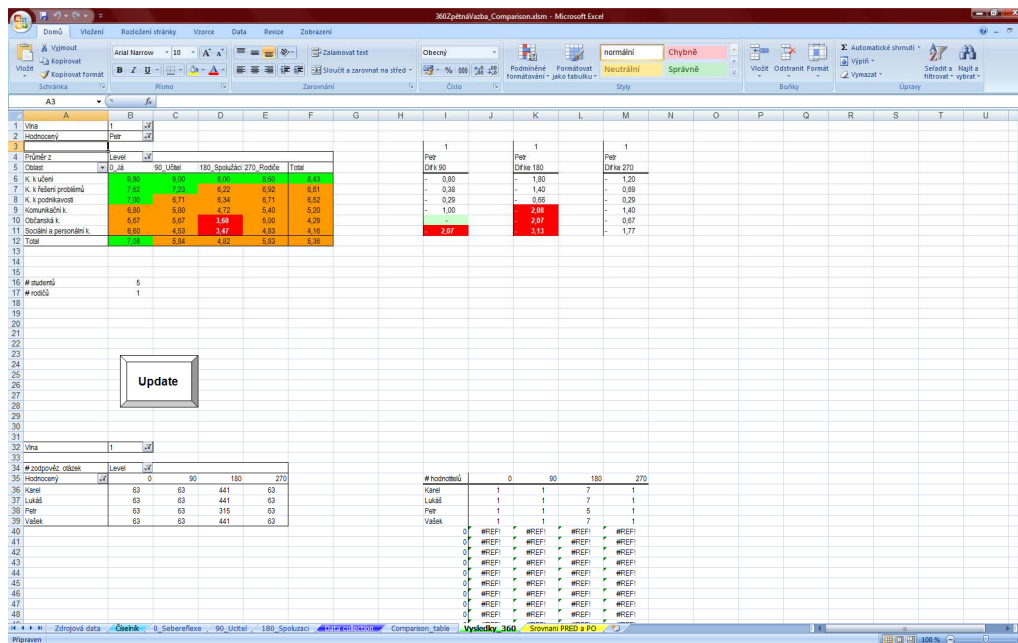
Obrázek 20: Ukázka importu hodnocení respondentů do souhrnné tabulky



Zdroj: Autor

Výstupy se pak elektronicky zpracují v kontingenčních tabulkách. Spuštění se děje pomocí makra.

Obrázek 21: Ukázka zpracování dat v kontingenčních tabulkách



Zdroj: Autor

Poznámka:

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

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

5.2.2 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, jeho třídní učitel, trenér komunikačních dovedností, případně jeho rodiče vidí resumé na jeden pohled.

Tabulka 7: Příklad výstupu 360° zpětné vazby

Vlna	1
Hodnocený	Petr

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

# studentů	10
# rodičů	2
Vlna	2
Hodnocený	Petr

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

# studentů	10
# rodičů	2

Zdroj: Autor

Poznámka:

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

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

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

Číslo nad jménem studenta označuje vlnu

(1 = před zahájením tréninkové řady,

2 = po jejím ukončení)

Pod kontingenční tabulkou jsou rovněž patrné počty hodnotitelů.

Zároveň výstup poskytuje srovnání sebereflexe s hodnocením třídního učitele, spolužáků a rodičů. I zde funguje vizuální management tak, aby jakékoli abnormality vystoupily hned na povrch (viz [TABULKA 8](#) níže).

Tabulka 8: Příklad porovnání sebereflexe studenta s hodnocením učitele a spolužáků

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

Zdroj: Autor

Poznámka:

Dif k 90 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení třídního učitele

Dif k 180 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení spolužáků

Dif k 270 = srovnání sebereflexe vs. hodnocené rodičů

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

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

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

Nás bude pro naše účely zajímat porovnání výsledků z období před začátkem tréninkové řady a po jejím skončení, případně i v nějakém mezidobí trvání tréninkového procesu. Pro tyto účely jsme 360° zpětnou vazbu provedli těsně před zahájením tréninkové řady (vlna 1) a následně pak šest týdnů po jejím ukončení (vlna 2).

5.3 Výsledky 360° zpětné vazby

5.3.1 Charakteristika zkoumaného vzorku

Než přejdeme k vlastní interpretaci výsledků 360° zpětné vazby, tak si blíže představíme sledovaný vzorek, jež tvoří **čtyři studenti gymnázia s diagnostikovaným AS**, kteří se účastnili tréninkového programu a u kterých zjišťujeme změnu chování.

Zajímat nás budou kromě věkové skladby také funkčnost AS, typologie PAS⁴⁸ a výňatky z kazuistiky, které jsou se souhlasem rodičů těchto studentů upraveny pro účely této práce.

Tabulka 9: Charakteristika zkoumaného vzorku

Student	Věk	Funkčnost AS	Typologie	Silná stránka
Karel	16	Vysoce funkční	Aktivní - zvláštní	Verbální myšlení a vyjadřování
<p>Výňatek z kazuistiky: „... U Karla by nikdo dopředu nehádal, že trpí PAS. Má všestranné zájmy, velmi dobrou slovní zásobu, baví jej sloh - je mistr ve vytváření neologizmů a zvláštních slovních spojení. Má rád, když se lidi okolo něj přesně vyjadřují, učí se 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 po skončení 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	15	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 návštěv 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 je 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 vyptává výrazně méně, protože ty obvykle na jeho dotazy nereagují podle jeho představ a nemají s ním trpělivost. Lukáše baví hudba, chodí na sólový zpěv, vyhrál krajské kolo ve zpěvu a na lyžařském výcviku všechny šokoval, když večer zazpíval na dobrou noc árii z Mozartovy opery 'Cosi fan tutte'. Byl pak potěšen, když pak spolužáci druhý den chtěli, aby ji znovu zpíval. Přišel si jedinečný...“</p>				

⁴⁸ používáme již zmiňovanou typologii podle Wingové, kterou uvádíme v [PŘÍLOHA C](#).

Vašek	16	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 nejrůznějších 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 jej iritují testy s výběrem odpovědí. To je taky důvod, proč v IQ testech dosáhl na spodní hladinu běžného intelektu a v některých předmětech má trojky a čtyřky (paradoxně podle některých učitelů zbytečně). Sport mu celkem jde, i když je dost neobratný, nicméně vše svou pílí a odhodláním dokáže naučit. Dobře bruslí a plave, hraje velmi slušně basket a florbal.“</p>				

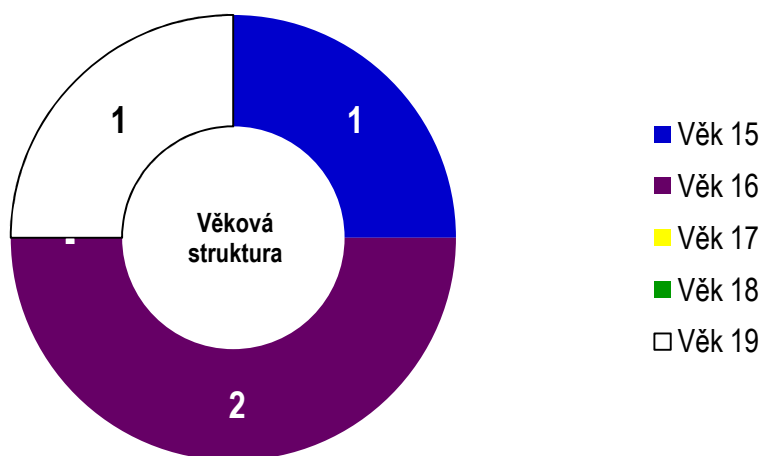
Petr	19	Vysoce funkční	Formální - afektovaný	Logické uvažování
<p>Výňatek z kazuistiky: „... Petr komunikuje velmi mechanicky, často poučuje - nejen spolužáky, ale často i učitele. Výrazně si nerozumí s učitelkou fyziky, kterou obviňuje z toho, že problematiku zná jen povrchně. Vysloveně jej baví, když ji přistihne při nějaké chybě. Vůbec nerozumí dvojsmyslům a velmi jej irituje, když někdo neřekne na rovinu, co si myslí. Pokládá to za zbabělost. Ve třídě má jen jednoho kamaráda, ostatní jej považují za 'podivína', ale díky obdivuhodným znalostem v programování, matematice a fyzice jej respektují. Miluje odbornou literaturu o vesmíru, výborně pracuje s excelem a accessem, umí programovat makra. Pocity vyjadřuje ve škálách či procentech. Když udělá chybu, nese to osobně a má sklon se velmi podceňovat. Nesnáší napomenutí a kritiku, je velmi nepřijemný i na jakoukoli, byť dobře míněnou radu. Když udělá chybu, zasekne se a odmítá pokračovat. V praktických dovednostech dost selhává. Při nervozitě hledí okraje sešitu nebo konec kravaty. Nesnáší, když musí mít delší dobu ruce ve vodě. Na výtvarné výchově proto rezolutně odmítl práci s hlinou. Nové věci rád očuchává. V tělocviku je velmi neobratný, ale několikrát tělocvikáře příjemně překvapil - umí např. podání smečem v odbíjené, ale zpracovat přihrávku mu dělá velký problém, šplh bez přírazu po laně zvládl jako druhý nejlepší ve třídě, rovněž byl velmi úspěšný ve střelbě po nájezdu na koš a ukončením dvojtaktem (to po té, co si na podlahu křídou namaloval trajektorii, po které poběží). Také se přihlásil do tanečních a doma s maminkou trénuje kroky...“</p>				

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

Poznámka:

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

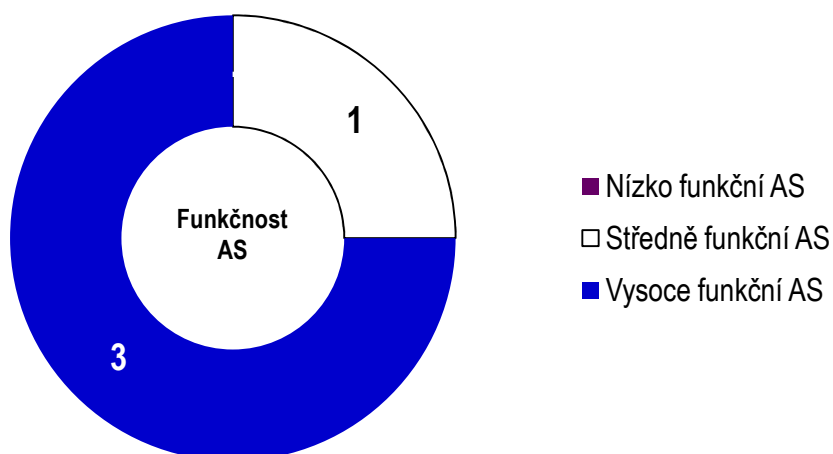
Graf 1: Věková struktura zkoumaného vzorku



Zdroj: Autor

Z pohledu **věkové skladby** jednoznačně převažují mladší věkové kategorie, shodou okolností všichni tři studenti s AS ve věku 15 -16 navštěvují první ročník, devatenáctiletý Petr je v maturitním ročníku. Zajímavé je, že se ve vzorku nevyskytuje nikdo ve věkovém rozmezí 17 - 18 let.

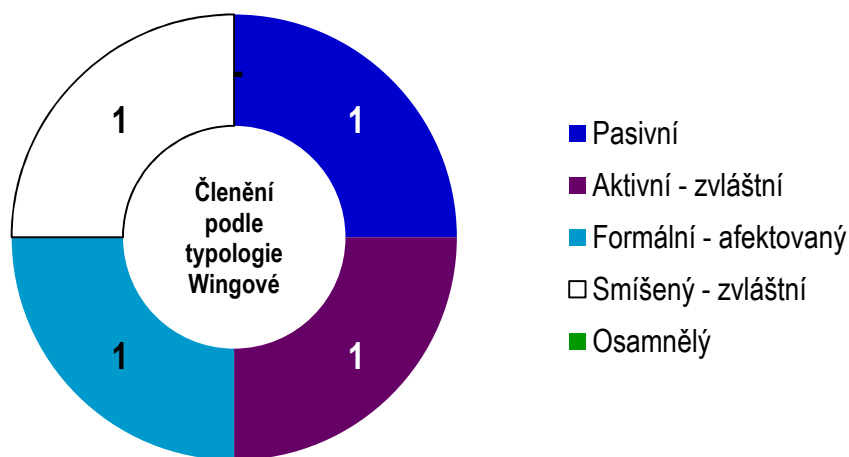
Graf 2: Analýza vzorku dle funkčnosti AS



Zdroj: Autor

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

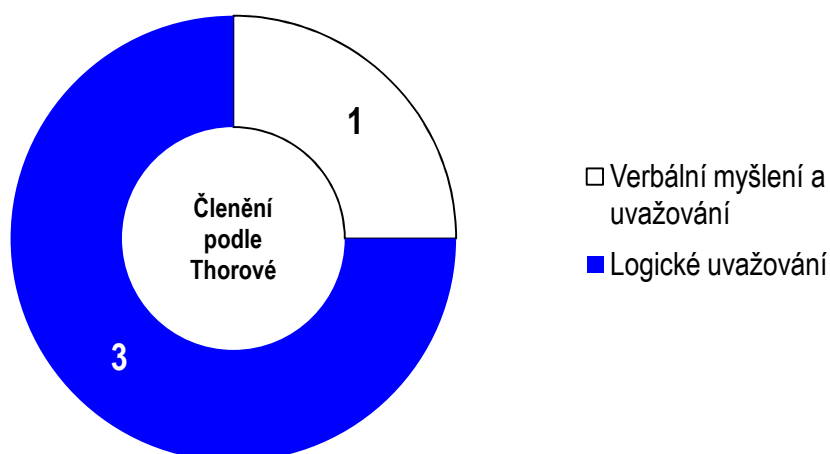
Graf 3: Analýza vzorku z pohledu typologie podle Wingové



Zdroj: Autor

Podle **typologie Wingové** je zkoumaný vzorek relativně rovnoměrně stratifikován. Nevyskytuje se jen osamělý typ.

Graf 4: Analýza vzorku podle silných stránek



Zdroj: Autor

Poznámka:
podle Thorové (viz s. 27).

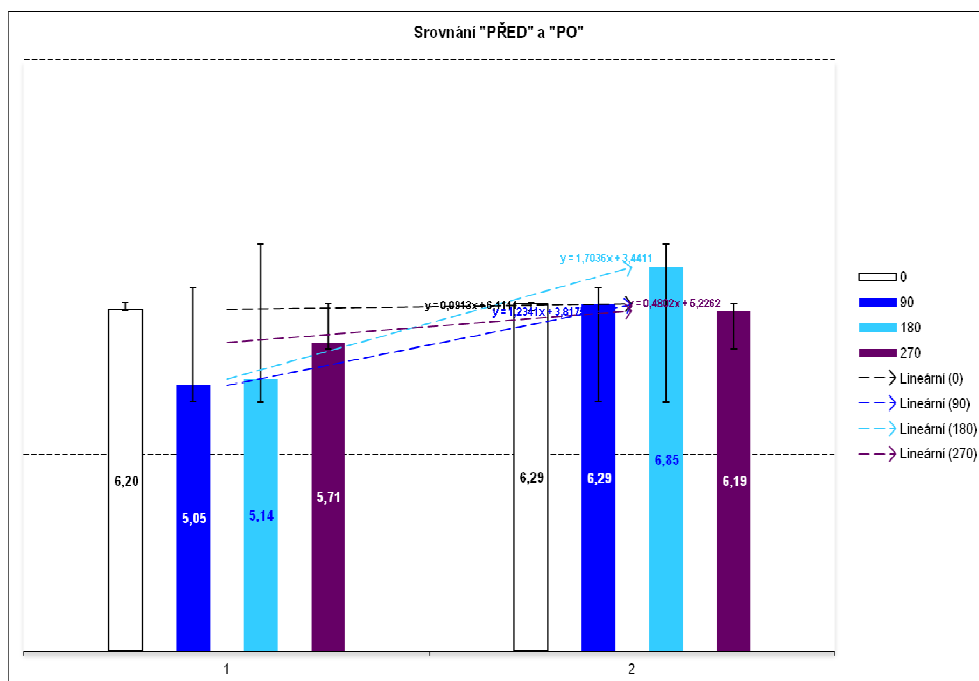
Poslední analýza vzorku se inspiruje dělením podle Thorové, která rozoznává dva typy studentů s AS z pohledu silných stránek. Jednoznačně převažuje ten s logickým uvažováním, pouze jeden student má verbální myšlení na daleko vyšší úrovni než abstraktně-vizuální.

5.3.2 Interpretace výsledků 360° zpětné vazby

V následujícím odstavci budeme interpretovat výsledky porovnání 360° zpětných vazeb z období před začátkem tréninkového programu a po jeho skončení. Hodnocení bylo provedeno u všech čtyř studentů s diagnostikovaným AS, kteří absolvovali tréninkovou řadu zaměřenou na rozvíjení komunikační a sociálních dovedností.

První pohled bude na celkové výsledky a pak si výsledky znázorníme po jednotlivých kompetencích, na které byly tréninkové řady zaměřeny a okomentujeme i individuální výsledky všech čtyř studentů, kteří tvoří zkoumaný vzorek.

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



Zdroj: Autor

Poznámka:

statistická přejímka = 4 studenti gymnázia s diagnostikovaným AS

<i>bílý sloupec</i>	= průměrná známka ze sebehodnocení studentů	(pohled 0)
<i>tmavě modrý sloupec</i>	= průměrná známka z hodnocení třídního učitele	(pohled 90)
<i>světle modrý sloupec</i>	= průměrná známka z hodnocení spolužáků	(pohled 180)
<i>fialový sloupec</i>	= průměrná známka z hodnocení rodičů	(pohled 270)

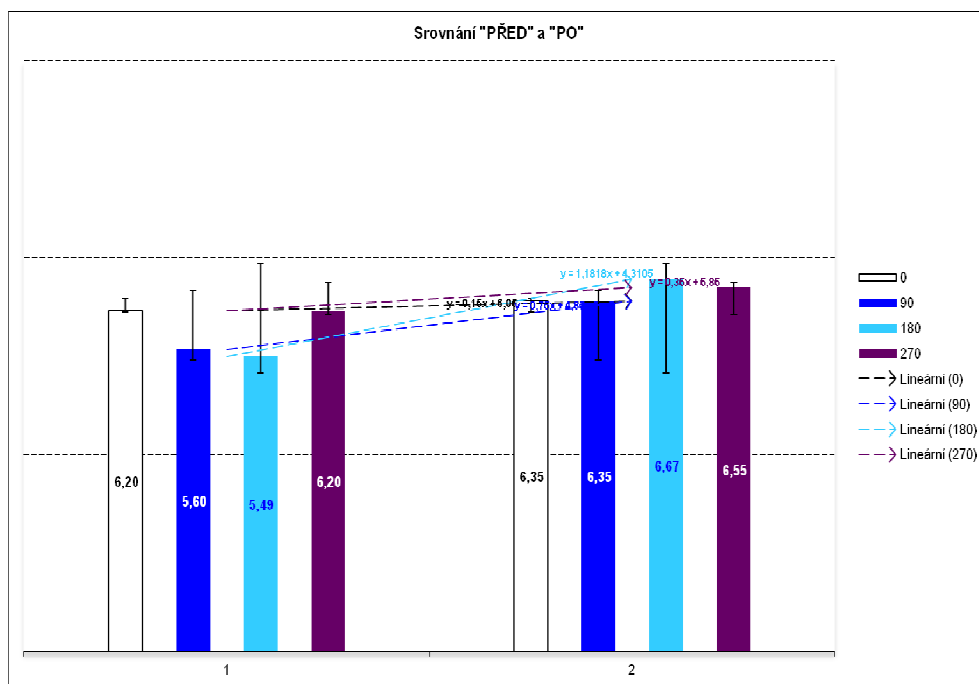
Přerušované spojnice označují lineární trend, tento trend vyjadřujeme i lineární rovnicí funkce.

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

Z pohledu celého kompetenčního modelu dochází k progresi výsledků, nejstrměji stoupá hodnocení spolužáků (střední hodnota statistické přejímky je 4*12 hodnotitelů), nicméně výraznou změnu zaznamenává i pohled třídního učitele. Průměrné hodnocení však zůstává nadále v intervalu 4 -7, což odpovídá naší „žluté“ oblasti, tj. potřeba zlepšování. Pouze dva studenti (Karel a Petr) se dostávají nad hranici 7, a to pouze při hodnocení jejich spolužáků, ve kterém ovšem zaznamenáváme poměrně výrazný rozptyl (viz chybová úsečka). Zájemce o detailní srovnání podle jednotlivých kompetencí odkazujeme na [PŘÍLOHA J](#).

Nyní se pojďme podívat na ty kompetence, na které byly obě řady orientovány prioritně, a to jsou: (1) **komunikační kompetence** a (2) **sociální a personální kompetence**. Vždy se nejdříve podíváme na změny v hodnocení celé tréninkové skupiny a poté si zvýrazníme rozdíly u jednotlivých studentů. Porovnávat budeme nejen rozdíly vnímání jednotlivých stupňů 360° zpětné vazby (tj. student, jeho třídní učitel, jeho spolužáci a jeho rodiče), ale okomentujeme si i významnější rozdíly mezi sebehodnocením a ostatními pohledy.

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



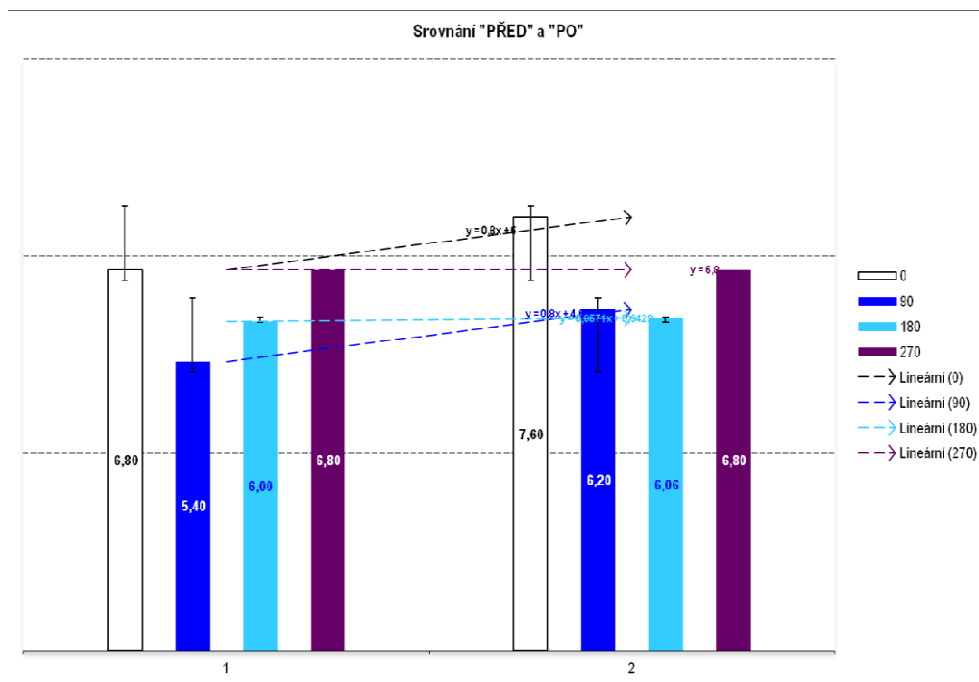
Zdroj: Autor

Poznámka:
legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

Graf 7: Komunikační kompetence - Lukáš



Zdroj: Autor

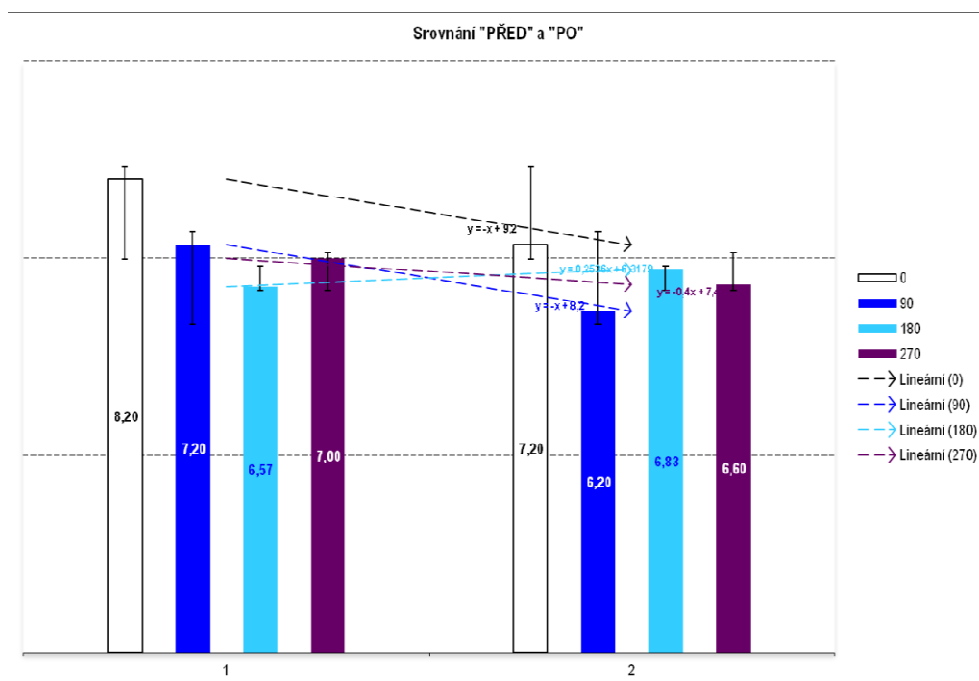
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

Graf 8: Komunikační kompetence - Karel



Zdroj: Autor

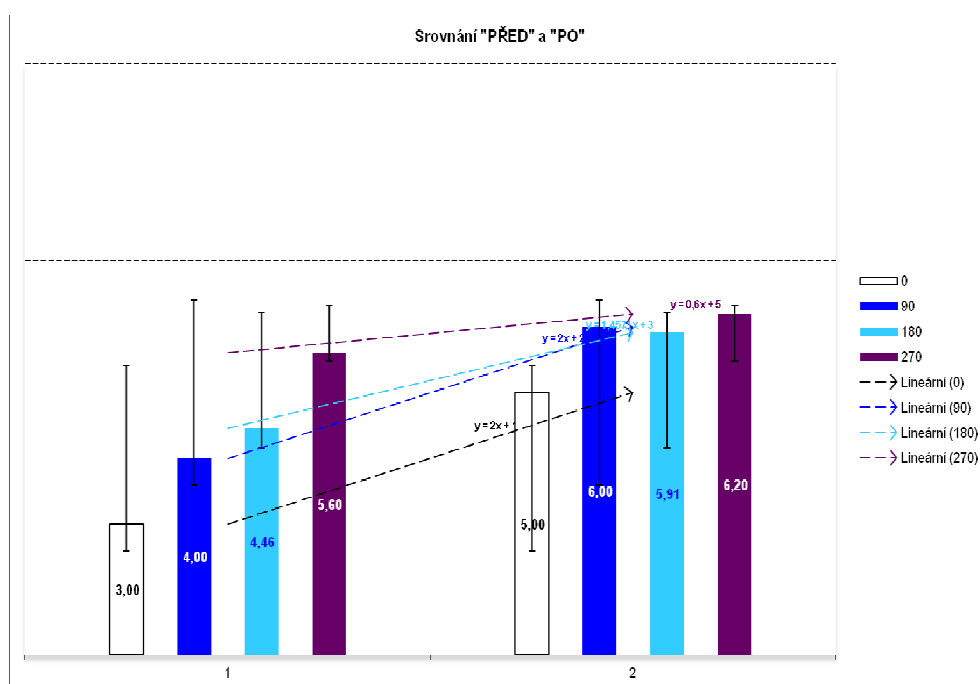
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

Graf 9: Komunikační kompetence - Vašek



Zdroj: Autor

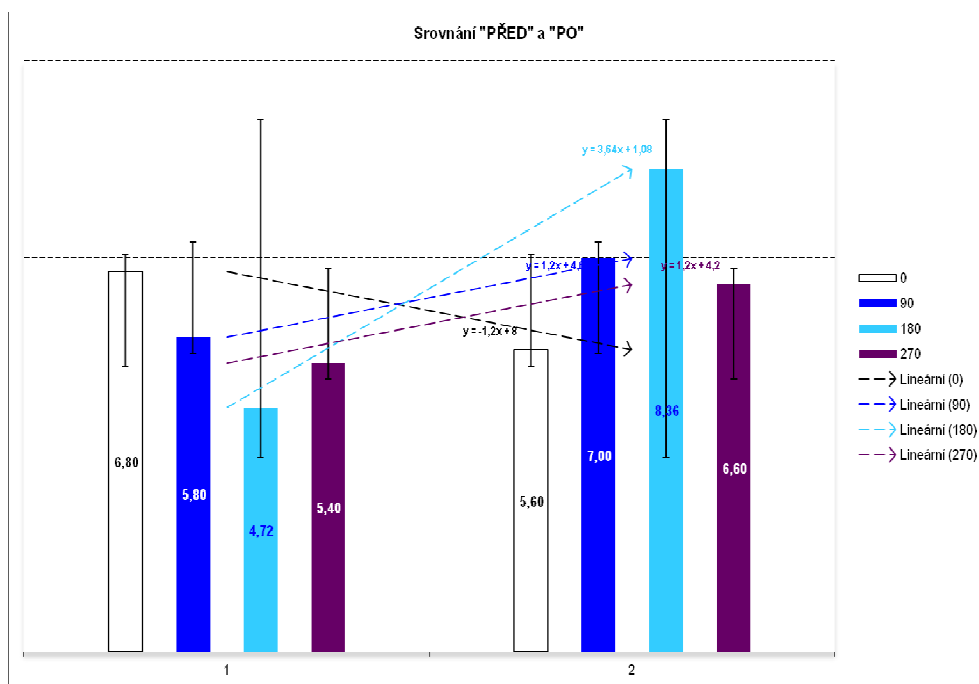
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

Graf 10: Komunikační kompetence - Petr



Zdroj: Autor

Poznámka:

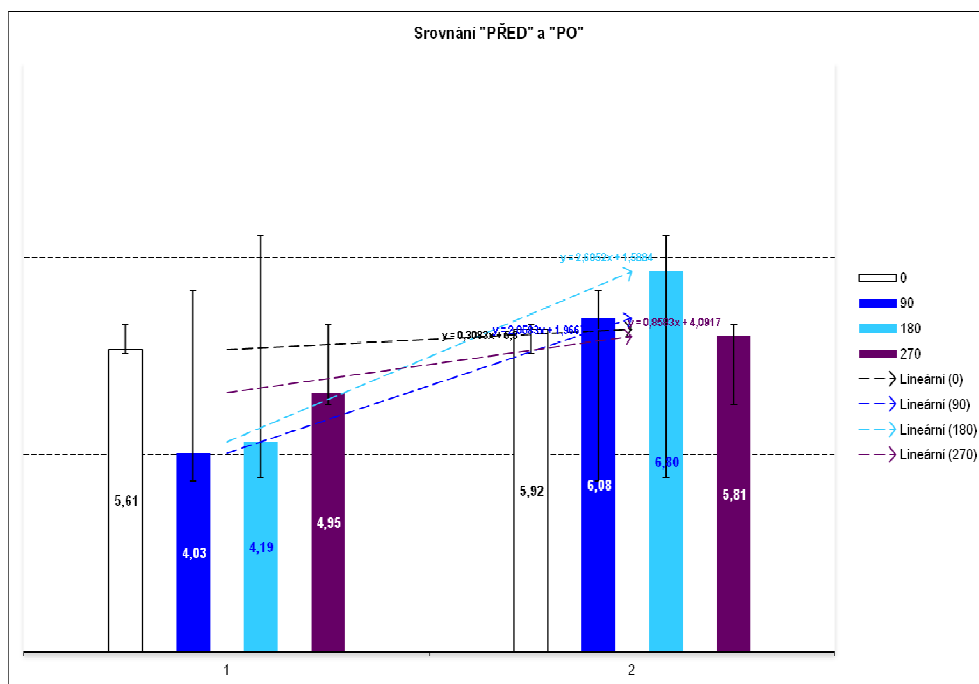
legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

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

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



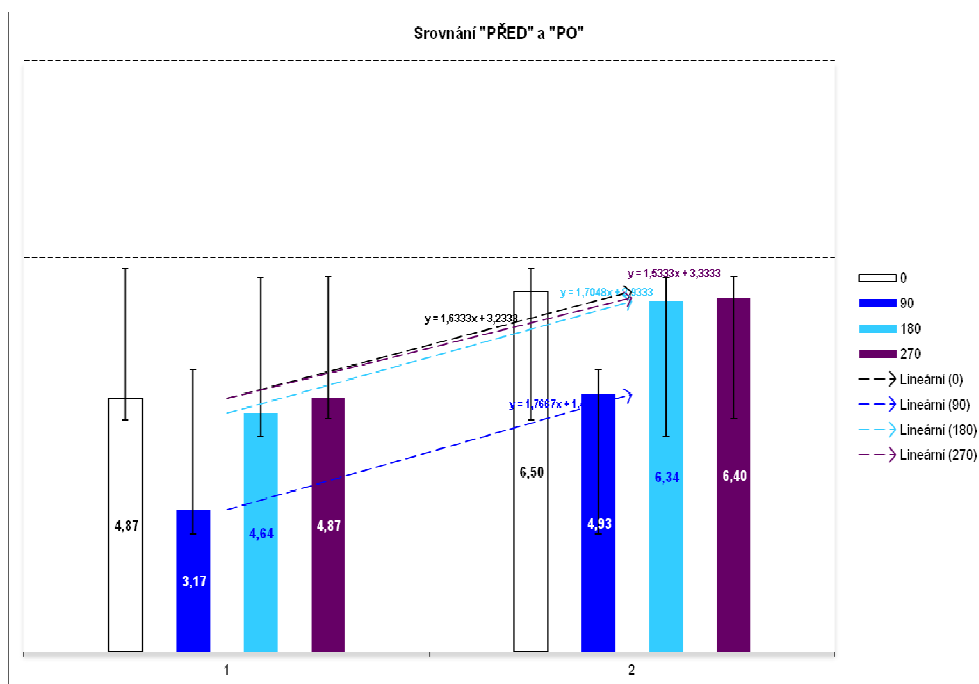
Zdroj: Autor

Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

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

Graf 12: Sociální a personální kompetence - Lukáš



Zdroj: Autor

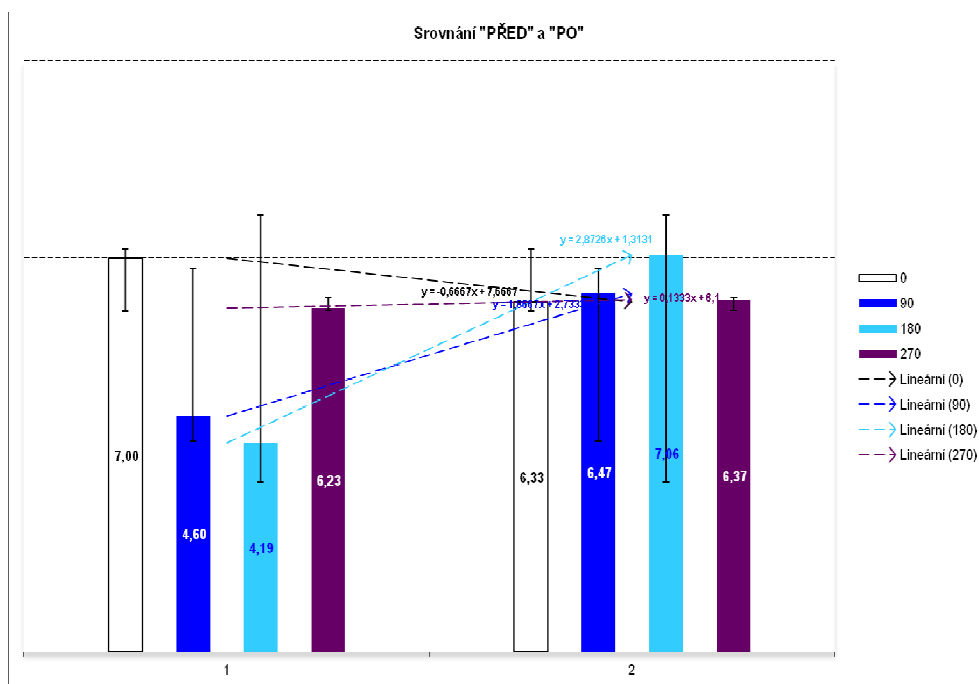
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

Graf 13: Sociální a personální kompetence - Karel



Zdroj: Autor

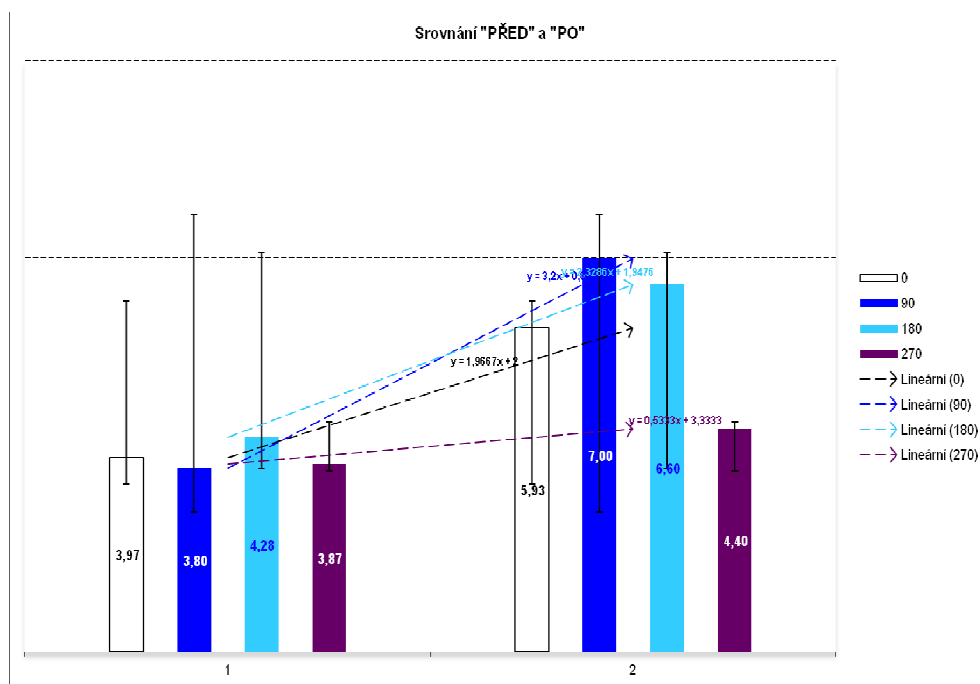
Poznámka:

legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

Graf 14: Sociální a personální kompetence - Vašek



Zdroj: Autor

Poznámka:

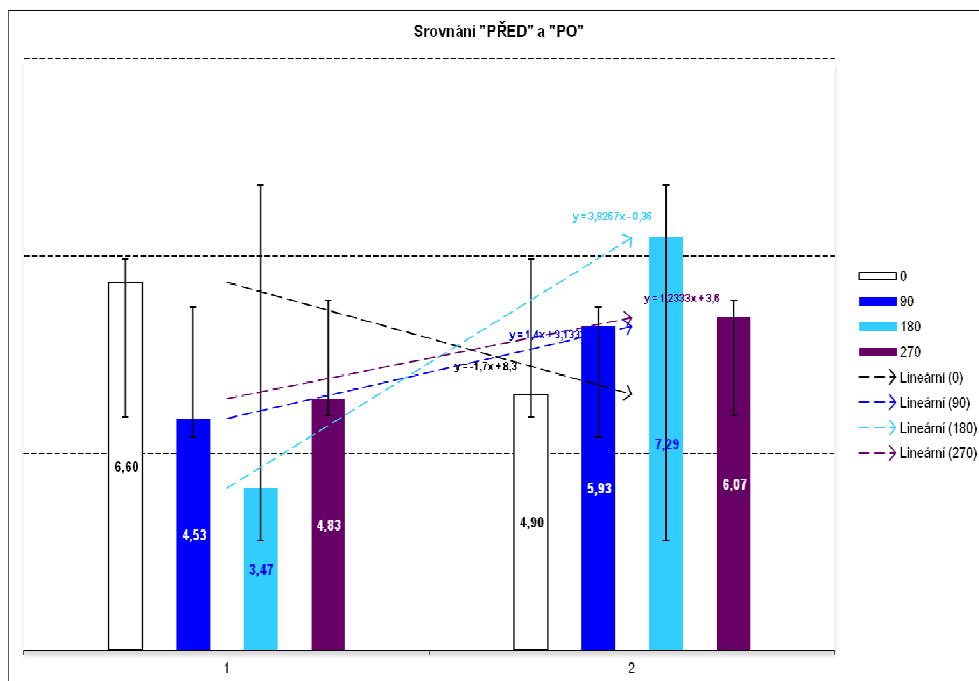
legenda stejná jako v grafu 5.

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

Vašek neustále svými poznámkami v organizéru, který neustále nosí s sebou, udivuje a i toto pomáhá k lepšímu porozumění. Okolí, zejména pak jeho spolužáci, více rozumí tomu, proč jsou některé slovní obraty a dvojsmysly pro něj tak obtížné k pochopení a zajímavé na tom je i ten fakt, že někteří spolužáci začínají od Vaška přebírat některé formy symbolického vyjadřování. Není podivu nad tím, že Vaška tak výrazně zaujalo kognitivní mapování. Vašek je naprostý mistr ve strukturalizaci nejdůležitějších faktů na omezený

prostor, což je mimochodem součástí našich tréninků, a začíná napodobovat i myšlenkové mapy. Koupil si teď knížku od Tonyho Buzana a přemýšlí, zda by šlo myšlenkové mapy vytvářet i elektronicky. Vaška rozhodně budeme nadále využívat při tvorbě „skupinových taháků“, při kterých on-the-job rozvíjíme i jeho komunikační a sociální dovednosti.

Graf 15: Sociální a personální kompetence - Petr



Zdroj: Autor

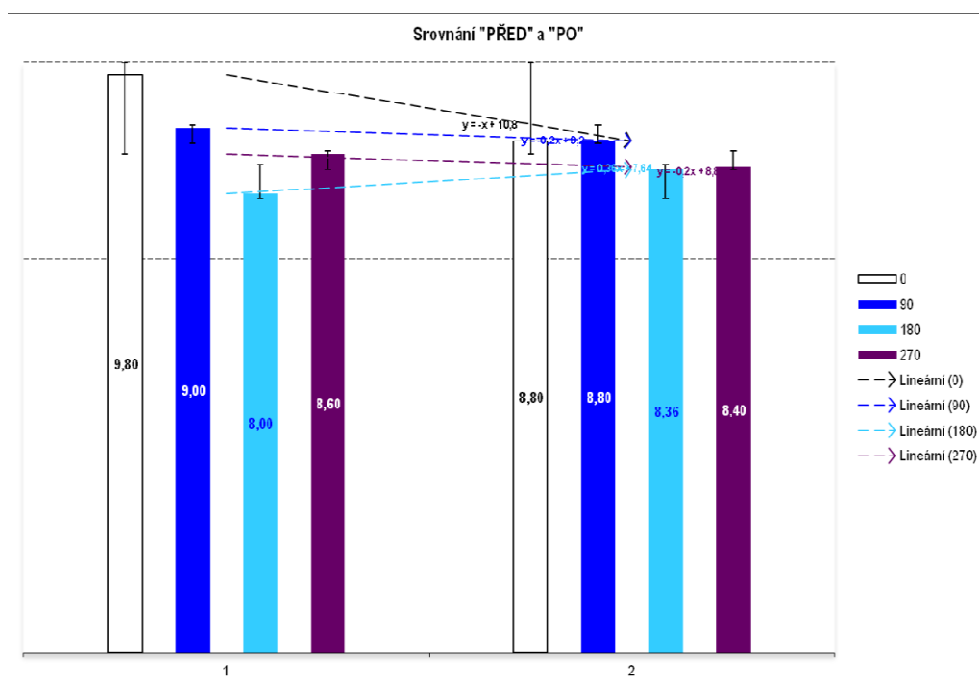
Poznámka:
legenda stejná jako v grafu 5.

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

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

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

Graf 16: Kompetence k učení - Petr



Zdroj: Autor

Poznámka:
legenda stejná jako v grafu 5.

Zde čtenáře patrně zaujmou srovnatelné výsledky na začátku a na konci tréninkové řady. Petr schopností pracovat efektivně se zdroji a logickým uva-

žování disponoval již dříve. Jen ne vždy byl schopen své myšlenky efektivně „prodat“. Toto omezení platí nadále, i když díky zlepšení ve výše uvedených dvou kompetencích je možné jej účinně kompenzovat.

5.3.3 Posouzení efektivnosti metodologie prostřednictvím třetího stupně Kirkpatrickového modelu

Z uvedených výsledků můžeme potvrdit, že cíle tréninkového programu se naplnily. Přitom podíváme-li se na obecná východiska naší metodologie, není na ní nic výrazně objevného. Originalita spočívá v **synergetickém propojení tří obecných principů: (1) rozvojem prostřednictvím zážitku, (2) aplikací kognitivně behaviorálních technik**, jako je ABA jako základní stavební jednotka na behaviorální úrovni a na ní pak postavené techniky, které kromě chování ovlivňují i myšlení klienta (zejména pak zastavení myšlenek pomocí některých technik NLP nebo pak kognitivní restrukturalizace) a (3) **využitím principů kaizen**, které využívají konjunkci malých změn a nepřetržitosti (pravidelnosti).

Zejména poslední princip ty dva předcházející výrazně zintenzivňuje a v konečném důsledku zefektivňuje. Na něm je právě nejvíce úžasné to, že pokud bychom chtěli identifikovat nějaké změny dvou sousedních tréninkových modulů (třeba v odstupu jednoho týdne), patrně by nám to činilo velké potíže, možná bychom nenašli vůbec nic a možná bychom spíš mohli registrovat dočasné zhoršení stavu..., ovšem z déletrvajících odstupů se výsledky dostavují a co je důležité, že se tak děje zákonem „nejmenšího úsilí“.

Toto je právě **kouzlo této triády**:

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

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

My jsme zvolili jako „zrcadlo“ pro identifikaci změn 360° zpětnou vazbu, kterou jsme zaměřili na to „*co se děje každý den*“ v oblasti chování naší cílové skupiny, a ne to na to „*co by se mělo dělat*“. Propojením na kompetenční model gymnázia jsme tak získali jednoznačné potvrzení účinnosti našeho tréninkového programu, postaveného na ABA jako základního stavebního kamenu, na rozvoji zážitkem prostřednictvím videointerakce a principů kaizen. Ve spolupráci s některými technikami NLP, zejména „kotvení“ spouštěčů nového chování a kognitivními technikami, které umožňují účinně měnit myšlenkové

vzorci, skutečně dochází k výrazným posunům lidí s AS na poli sociálních vztahů a komunikace.

Pozorného čtenáře v této souvislosti napadne, že tyto principy účinně fungují obecně, tedy i pro žáky, studenty a dospělé, kteří nemají handicap v podobě PAS. Otázkou je, zda se postupně dostanou do výukových a rozvojevých metod a do jaké míry budou učitelé, trenéři a mentoři ochotni pracovat na změně dosavadních a zajisté přiměřeně spolehlivých metod.

ZÁVĚR

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

I když dlouhodobý vývoj jedinců s Aspergerovým syndromem není dostatečně prozkoumán a vysledován, panuje na odborné platformě vzácná shoda. Aspergerův syndrom je vývojová porucha, což přece jenom pro jedince znamená jistou šanci se do společnosti začlenit, i když za cenu výrazně většího úsilí, než vynakládají ostatní. Naštěstí většina lidí s Aspergerovým syndromem si tuto potřebu dohnat ostatní uvědomují, a tak se díky napodobování, rozumové analýze, nejrůznějším podpůrným nácvikovým programům a mnohdy hodně strastiplným zážitkům postupem času nakonec přece jenom naučí, jak se pohybovat mezi lidmi, jak s nimi interagovat, jak klíčovat jejich myšlenky a pocity a jak na ně efektivně reagovat. Tony Atwood tento proces velmi trefně připodobňuje ke skládání puzzle, která 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 dostavit 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 logiku mezi jeho jednotlivými částmi. Pro jedince s Aspergerovým syndromem je jejich sociální učení stavění ostrůvků, díky kterým mohou zatím jen odhado-

vat, jak ten obraz bude ve finále vypadat. Když je těch ostrůvků na ploše tolik, že si už ten obraz dokážeme představit, začíná nám být jasné, kam ty zbývající dílky patří a skládanka sociálního chování je hotova. Takže se dá říci, že prognóza je v zásadě příznivá, i když neuvěřitelně energeticky náročná a se spoustou nejrůznějších zkoušek v mezidobí. Digby Tantam ji v pozitivním slova smyslu nazývá „celoživotní výstředností“ a je pravda, že by lidstvo bylo výrazně ochuzeno, kdyby nemělo čest mít ve svých řadách jedince s Aspergerovým syndromem.

Cílem této práce bylo na jedné konkrétní cílové skupině dospívajících teenagerů s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, individuálně integrovaných do běžných tříd na víceletém gymnáziu, potvrdit použití aplikované behaviorální analýzy jako velmi efektivního nástroje pro řízení jejich postupné sebezměny, a to nejen z pohledu eliminace problémového chování, ale také v souvislosti s možnostmi usnadňování jejich adaptace ve společnosti díky rozvoji jejich sociálních, personálních a komunikačních kompetencí. Kladli jsme velký důraz na to, abychom naši ambice opřeli o nezpochybnitelné empirické systémy, a proto jsme podrobili měření efektivity našeho tréninkového programu, využívajícího aplikovanou behaviorální analýzu a její odvozené kognitivní deriváty, přes třetí stupeň modelu Donalda L. Kirkpatricka. Ten je striktně zaměřen na posouzení změn v chování účastníků v běžné realitě, porovnává tyto změny s původně vytýčenými rozvojovými cíli účastníků a je současnou odbornou veřejností považován za nejlepší metodu v této oblasti měření návratnosti investice do rozvoje lidí.

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

vé metody, která byla postavena na symbióze aplikované behaviorální analýzy (a její odvozenin) a rozvoji pomocí zážitků s využitím principů Kaizen.

V empirické části jsme hodně prostoru věnovali sdílení našich zkušeností s implementací našeho systému - s cílem ukázat, že jeho zavedení je poměrně rychlé, když využijeme kapacitu kolegů pedagogů i studentů, a že následné spuštění nevyžaduje žádné speciální nároky na IT infrastrukturu, ani na investice, protože sběr dat a jejich vyhodnocení se dá se 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 o nejrůznější „vychytávky“, třeba prostřednictvím maker. To všechno se záměrem inspirovat, povzbudit a aktivizovat další učitele a odborníky v oblasti speciální pedagogiky. Námi předvedený způsob práce se studenty s poruchou autistického spektra je s nepatrnými odchylkami zcela jistě aplikovatelný i na jiných školách a nejen tam.

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

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ATTWOOD, T.: *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2008.
208 s. ISBN 80-7178-979-8.
- BARTOŇOVÁ, M.: *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005.
420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BEYER, J.: *Autismus a hra*. Portál. Praha, 2006.
104 s. ISBN 80-7367-157-3.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z.: *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008.
408 s. 978-80-7367-475-5.
- DUBIN, N.: *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2007.
178 s. ISBN 978-807367-553-0.
- EISENMAJER, R., PRIOR, M. et al: *Comparison of Clinical Symptoms in Autism and Asperger Syndrome*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1996, 35, s. 1523 - 1531.
- FOLKMAN, J. R.: *The Power of Feedback: 35 Principles for Turning Feedback from Others to Personal and Professional Change*. John Wiley & Sons, Hoboken 2006.
422 s. ISBN 978-0-471-99820-4.
- GILLBERG, CH., PEETERS, T.: *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 1998.
128 s. ISBN 80-7178-201-7.
- HADDON, M.: *Podivný případ se psem*. Praha: Argo, 2004.
176 s. ISBN 80-7203-541-X.
- HAGERMAN, R.: *Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment, and Research*. The Johns Hopkins University Press, 2002.
552 s. ISBN 978-0801868436.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 2004.
778 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HOWLIN, P.: *Autismus u dospívajících a dospělých*. Praha: Portál, 2005.
296 s. ISBN 80-7367-041-0.
- HRDLIČKA, M., KOMÁREK, V.: *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004.
208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, M.: *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000. 20 s.
- JŮN, H.: *Co spouští problémové chování klientů v ústavech sociální péče*. In ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a autismem*. Praha: Portál, 2007.
243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011.
165 s. ISBN 978-80-7367-824-1.
- KIRKPATRICK, D. L.: *Techniques for Evaluating Programs: Části 1, 2, 3a 4 - Evaluating Training Programs*. ASTD, 1997.
292 s. ISBN 1-57675-042-6
- KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L.: *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Praha: Grada Publishing, 2008.
272 s. ISBN 978-80-247-2314-3.

- MAURER, R.: *Cesta Kaizen*. Praha: Pavel Dobrovský - BETA, 2002.
141 s. ISBN 80-7306-178-3.
- McDERMOTT, I.; O'CONNOR, J.: *Neurolingvistické programování v manažerské praxi*. Management Press, Praha, 1999.
222 s. ISBN 80-85943-82-4.
- MERTIN, V., ZELINKOVÁ, O.: *Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky*. Praha: Portál, 1995.
07 s. ISBN 80-7178-033-4. 1
- MOSESOVÁ, J.: *Teorie a diagnostika autismu*. Psychologie dnes 4/2005, s. 30-33. 1994.
ISSN 1212-9607.
- MOŽNÝ, P., PRAŠKO, J.: *Kognitivně-behaviorální terapie*. Praha: Triton, 1999.
312 s. ISBN 80-7254-038-6.
- MURDOCH, D.: *Základy behaviorální terapie*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity, 1996.
- NAKONEČNÝ, M.: *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997.
270 s. ISBN 80-200-0628-1.
- PEETERS, T.: *Autismus*. Praha: Scientia, 1998.
172 s. ISBN 80-7183-114-X.
- PIPEKOVÁ, J. (ed.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.
240 s. ISBN 80-85931-65-6.
- PREISSMAN, Ch.: *Život s Aspergerovým syndromem: průvodce psychoterapií*. Praha: Portál, 2010.
138 s. ISBN 978-80-7367-688-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- SCHOPLER, E., MESIBOV, G. B.: *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997.
304 s. ISBN 80-7178-133-9.
- STRAUSSOVÁ, R., KNOTKOVÁ, M.: *Průvodce rodičů dětí s poruchou autistického spektra: Jak začít a proč*. Praha, Portál, 2011.
136 s. ISBN 978-80-262-0002-4
- TANTAM, D.: *Lifelong excentricity and social isolation: Asperger's Syndrome or Schizoid Personality Disorder?* British Journal of Psychiatry 153, s. 783-791.
- THOROVÁ, K.: *Informační příručka: Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha, APLA: 2008. 60 s.
- THOROVÁ, K.: *Informační příručka: Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. Praha, APLA: 2007. 46 s.
- THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006.
446 s. ISBN 80-7367-091-7.
- TROJAN, S., a kol.: *Lékařská fyziologie*. 4. vyd. Grada Publishing, 2003, 689 s. ISBN 80-247-0512-5.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004.
870 s. ISBN 80-7178-802-3.
- VELECHOVSKÁ, E.: *Devět tváří člověka aneb rozvoj a růst s enneagramem*. Veva CZ, 2008.
211 s. ISBN 978-80-254-2330-1.

VÍTKOVÁ, M. (ed.): *Integrativní speciální pedagogika, 2.* přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-071-9.

VOCILKA, M.: *Autismus.* Praha: Tech-Market, 1996.
116 s. ISBN 80-902134-3-X.

VOCILKA, M.: *Výchova a vzdělávání autistických dětí.* Praha: Septima, 1994.
72 s. ISBN 80-85801-33-7.

VOSMÍK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L.: *Žáci s poruchou autistického spektra na základní škole.* Praha: Portál, 2010.
198 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

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

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A PŘÍKLADŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: PŘÍKLAD SCHÉMATU PRACOVNÍHO MÍSTA	32
OBRÁZEK 2: PŘÍKLAD VIZUALIZACE SLEDU ČINNOSTÍ PŘI STUDIU	34
OBRÁZEK 3: PŘÍKLAD VIZUALIZACE ČASOVÝCH SOUVISLOSTÍ V POHÁDCE	34
OBRÁZEK 4: STRUKTURA ŘEŠENÍ MĚŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	36
OBRÁZEK 5: SYSTÉM PROCESU HODNOCENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	39
OBRÁZEK 6: JOHARI OKNO A 360° RESP. 180° ZPĚTNÁ VAZBA	44
OBRÁZEK 7: SCHÉMA 360° ZPĚTNÉ VAZBY S PŘESAHEM DO KIRKPATRICKOVÉHO MODELU	45
OBRÁZEK 8: EMOČNÍ ŠKÁLA VYTVOŘENÁ SPOLEČNĚ SE STUDENTY S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM - UKÁZKA Z TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU DESIGNOVANÉHO AUTOREM	62
OBRÁZEK 9: AMYGDALA	76
OBRÁZEK 10: POLOHA AMYGDALY V MOZKU	77
OBRÁZEK 11: HYPPOCAMPUS	77
OBRÁZEK 12: LOGO KAIZENU	84
OBRÁZEK 13: FLIPCHART	90
OBRÁZEK 14: UKÁZKA PREZENTACE V MS POWERPOINT S VYUŽITÍM VIZUÁLNÍHO MANAGEMENTU	90
OBRÁZEK 15: AUDIOVIZUÁLNÍ TECHNIKA	91
OBRÁZEK 16: FLIPCHAT	92
OBRÁZEK 17: ELEKTRONICKÉ KULIČKOVÉ PERO	92
OBRÁZEK 18: SCHÉMA REAKTIVNÍ A PROAKTIVNÍ REAKCE NA PODNĚT	96
OBRÁZEK 19: UKÁZKA ELEKTRONICKÉHO FORMULÁŘE 360° ZPĚTNÉ VAZBY V PROSTŘEDÍ MS EXCEL 2007	106
OBRÁZEK 20: UKÁZKA IMPORTU HODNOCENÍ RESPONDENTŮ DO SOUHRNNÉ TABULKY	106
OBRÁZEK 21: UKÁZKA ZPRACOVÁNÍ DAT V KONTINGENČNÍCH TABULKÁCH	107

Seznam tabulek

TABULKA 1: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM	20
TABULKA 2: TYPICKÉ OBTÍŽE, SPOLEČNÉ CHARAKTERISTIKY, ALE ROZDÍLNÍ LIDÉ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	20
TABULKA 3: KIRKPATRICKŮV ČTYŘSTUPŇOVÝ MODEL S ROZPRACOVANÝMI ČÁSTMI ..	42
TABULKA 4: ROZHODOVACÍ MATICE PRO VOLBU TYPU TERAPIE PODLE JŮNA	47
TABULKA 5: BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT - STRUKTURA VSTUPNÍ HYPOTÉZY VYTVOŘENÉ CHYBNOU INTERPRETACÍ	71
TABULKA 6: ZÁZNAM INCIDENTU PRO BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT	73
TABULKA 8: PŘÍKLAD VÝSTUPU 360° ZPĚTNÉ VAZBY	108
TABULKA 9: PŘÍKLAD POROVNÁNÍ SEBEREFLEXE STUDENTA S HODNOCENÍM UČITELE A SPOLUŽÁKŮ	109
TABULKA 10: CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU	110

Seznam grafů

GRAF 1: VĚKOVÁ STRUKTURA ZKOUMANÉHO VZORKU	112
GRAF 2: ANALÝZA VZORKU DLE FUNKČNOSTI AS	112
GRAF 3: ANALÝZA VZORKU Z POHLEDU TYPOLOGIE PODLE WINGOVÉ	113
GRAF 4: ANALÝZA VZORKU PODLE SILNÝCH STRÁNEK	113
GRAF 5: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO JEHO SKONČENÍ - POHLED NA VŠECH ŠEST KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ GYMNÁZIA	114
GRAF 6: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360° ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO JEHO SKONČENÍ - POHLED NA KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	116
GRAF 7: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - LUKÁŠ	117
GRAF 8: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - KAREL	118

GRAF 9: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - VAŠEK	119
GRAF 10: KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE - PETR.....	120
GRAF 11: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ 360 ⁰ ZPĚTNÉ VAZBY PŘED ZAČÁTKEM TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU S HODNOCENÍM PO JEHO SKONČENÍ - POHLED NA SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE.....	121
GRAF 12: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - LUKÁŠ	122
GRAF 13: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - KAREL	123
GRAF 14: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - VAŠEK	124
GRAF 15: SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ KOMPETENCE - PETR.....	125
GRAF 16: KOMPETENCE K UČENÍ - PETR.....	126

Seznam příkladů

PŘÍKLAD 1: INCIDENT NA HODINĚ FYZIKY.....	49
PŘÍKLAD 2: POUŽITÍ METODY „SKRÁT PROČ“ PRO IDENTIFIKACI NEJISTÉHO CHOVÁNÍ FYZIKÁŘKY V PŘÍTOMNOSTI PETRA	56
PŘÍKLAD 3: UKÁZKA KOGNITIVNÍ RESTRUKTURALIZACE (TERAPEUTICKÝ ROZHOVOR).....	63
PŘÍKLAD 4: UKÁZKA ZÁZNAMU KOGNITIVNÍ RESTRUKTURALIZACE.....	65
PŘÍKLAD 5: BLUDNÝ KRUH FUNGOVÁNÍ PŘÍZNAKŮ U VAŠKA	69
PŘÍKLAD 6: PLÁN POSTUPNÉ EXPOZICE U VAŠKA.....	69
PŘÍKLAD 7: BEHAVIORÁLNÍ EXPERIMENT - PETR.....	73
PŘÍKLAD 8: POSTUPNÝ VLIV NEOKORTEXU NA ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ Z AMYGDALY.....	78
PŘÍKLAD 9: KAIZEN V BĚŽNÉM ŽIVOTĚ	82
PŘÍKLAD 10: RIZIKA ČERNOBÍLÉHO MYŠLENÍ V KOMUNIKACI NA INTERNETU	87
PŘÍKLAD 11: NEPOCHOPITELNÁ URÁŽKA	88
PŘÍKLAD 12: VYTVOŘENÍ ÚČINNÉ KOTVY	97
PŘÍKLAD 13: LOGICKÉ ÚROVNĚ.....	99

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A: DETAILNÍ INFORMACE O GYMNÁZIU V MIMONI	I
PŘÍLOHA B: KAZUISTIKY	X
PŘÍLOHA C: TYPOLOGIE JEDINCŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PODLE WINGOVÉ.....	XIV
PŘÍLOHA D: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM.....	XIX
PŘÍLOHA E: FOLKMANOVY PRINCIPY	XX
PŘÍLOHA F: METODA JIGSAW	XXI
PŘÍLOHA G: KOMPETEČNÍ MODEL GYMNÁZIA V MIMONI	XXII
PŘÍLOHA H: TRÉNINKOVÁ ŘADA NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	XXXVI
PŘÍLOHA I: BATERIE TVRZENÍ VE 360° ZPĚTNÉ VAZBĚ V NÁVAZNOSTI NA JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE.....	XLIV
PŘÍLOHA J: DETAILNÍ POHLED NA ZMĚNU V HODNOCENÍ KOMPETENCÍ PO SKONČENÍ TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU	XLVI

PŘÍLOHY

Příloha A: DETAILNÍ INFORMACE O GYMNÁZIUM V MIMOŇI

A. 1: Adresa školy

Letná 263, 471 24 Mimoň

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



A. 2: Informace o škole

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

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

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

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

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

A. 3 Učební plán

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

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

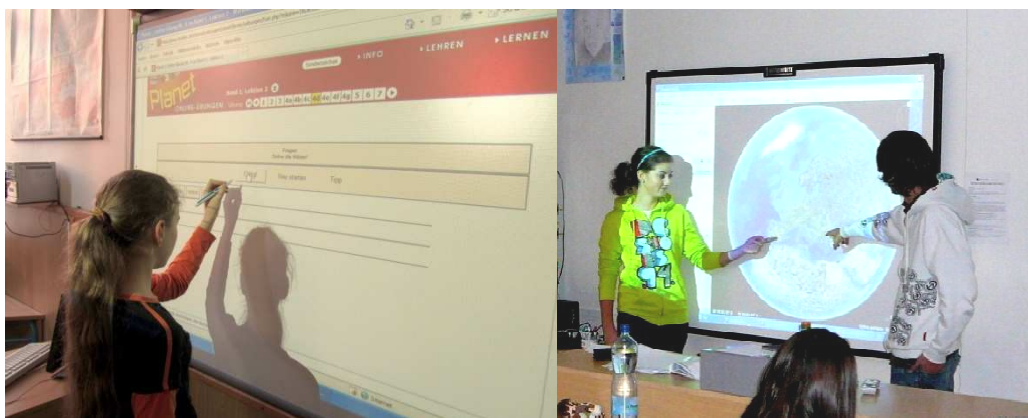
A. 4 Vybavení školy

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

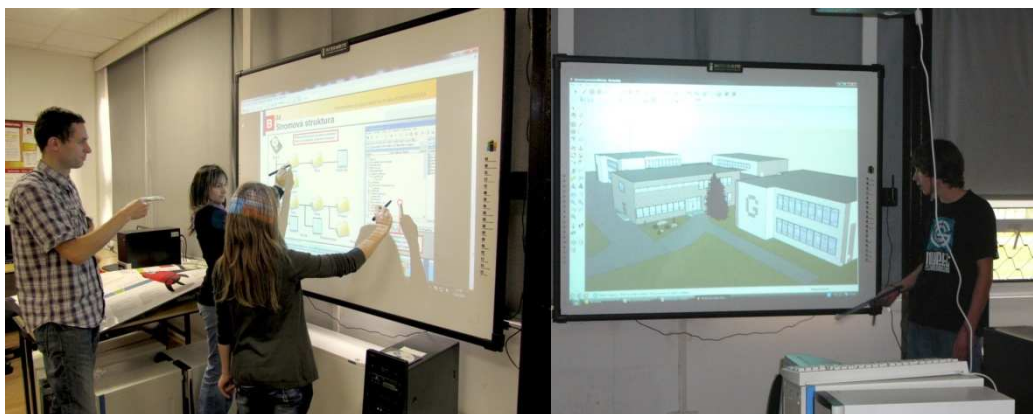
V současné době jsou již prakticky všechny učebny gymnázia vybaveny audiovizuální technikou, která významně usnadňuje výklad a především umožňuje názorné zobrazení probíraného učiva ať už formou obrázku, zvukové nahrávky nebo videoukázky. V každé třídě tedy najdeme minimálně tuto sestavu: (1) učitelský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

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

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



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



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



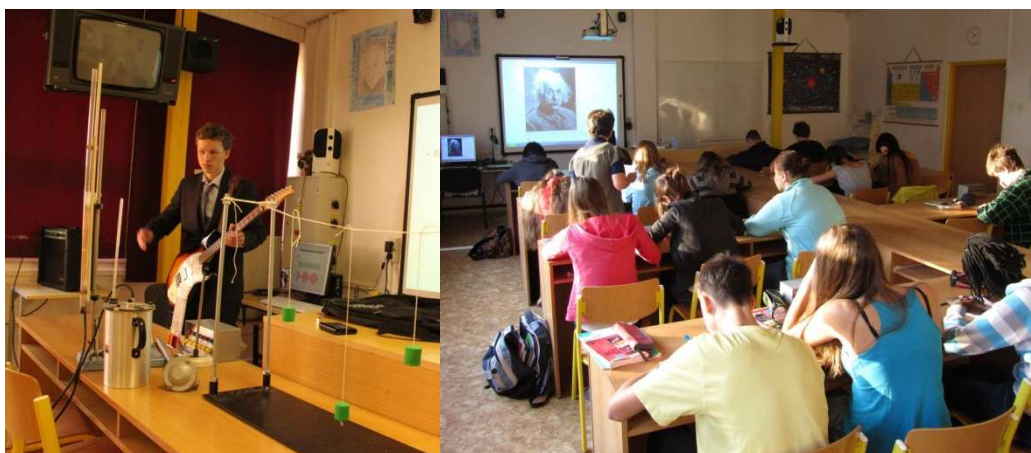
Učebna biologie: Učebna biologie je určena k výuce nejen biologie a ekologie, ale i na praktická cvičení, která probíhají na nižším stupni zhruba čtyřikrát až šestkrát do roka. Na vyšším stupni se uskutečňují ve druhém ročníku a sextě jedenkrát za 14 dní v dvouhodinovce. Žáci zde pozorují a zakreslují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



Učebna chemie: Učebna chemie má standardní zázemí pro předvádění a realizaci chemických pokusů včetně nezbytné vyvýšené katedry. Od roku 2011 je rovněž vybavena PC, dataprojektorem, což výrazně zlepšuje názornost výuky chemie (promítání složitějších pokusů z videa). Součástí chemického zázemí na škole je pochopitelně i laboratoř. Ta je určena pro menší skupiny žáků a bývá využívána k praktické výuce a realizaci pokusů zejména při chemickém semináři nebo tradičních laboratorních pracích žáků.



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



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



A. 5 Projekty školy

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

Multimediální učebnice hudební výchovy pro kvintu a sextu:⁴⁹ Jedná se o mezipředmětový projekt Hv a IVT: Klasická hudba 20. století, opera, balet, muzikál. Obsah DVD je rozdělen do čtyř kapitol: (1) referáty, (2) dějiny, (3) škola hry a (4) společný repertoár.



(1) *Kapitola Referáty* obsahuje nabídku informací k asi dvaceti hudebním dílům 20. století. Bránou je podobizna skladatele, která aktivuje úvodní stránku s informacemi o jeho životě, přínosu a nejvýznamnějších dílech. Stručnost informací má naznačit, že těžištěm referátu nejsou životopisná data, nýbrž seznámení se s konkrétním dílem. Aktivací názvu skladby se dostáváme k informacím o vzniku a obsahu

⁴⁹ Posudek partnerské školy k projektu: „Obsah DVD mě velmi zaujal rozdělením jednotlivých kapitol - jejich stručným srozumitelným sdělením pro studenty a hlavně názornými příklady notových ukázek s možností poslechu a vlastní praktické činnosti. V první kapitole -Referáty- je naprosto jasně vystiženo to nejzajímavější o daném autorovi včetně praktických ukázek jeho „nejpopulárnějšího“ díla. Ve druhé kapitole jasně shrnující -Dějiny /určitého hudebního období/- jsou přehledně podány charakteristiky jednotlivými hudebních směrů dané doby, jejich časové souvislosti a vazby, doplněné zajímavými dobovými ilustracemi. Kapitola -Výuka hry- musí nadchnout všechny začátečníky a zájemce o hru na uvedené nástroje - flétnu a kytaru, neboť si myslím, že se při troše trpělivosti bez dlouhého moření se hudební naukou podle instrukcí uvedených v kapitole a rozebraných příkladů akordů a melodií základům hry naučí. Velmi se mi líbí použití materiálu -jednoduchých melodií písní, vysvětlení akordů, způsob vysvětlení prstokladu na flétnu... Poslední kapitola -Společný repertoár- určitě zaujme všechny interprety svým výběrem, tzn. jednoduchými, atraktivními a hlavně názornými úpravami daných písní a skladeb. Myslím si, že toto CD nejen velmi obohatí výuku studentů při hudební výchově - jejich znalosti dovednosti, ale určitě může být výbornou pomůckou učitelům Hv na všech typech středních škol a vysokoškolákům, kteří Hv studují.“ Mgr. Hana Homolová, Hv, Gymnázium Česká Lípa, Žitavská.

díla. Stránka v části se samotným rozbořem skladby umožňuje spuštění nahrávky popisované části díla, důležité momenty skladby jsou v textu označeny časovými údaji. Hlavní hudební témata skladby mají v aktivních oknech s notovým zápisem možnost samostatného přehrání melodie pro lepší identifikaci tématu v samotné skladbě. V případě opery, baletu a muzikálu je k dispozici stručný děj, případně texty ke zpívaným zvukovým ukázkám z díla. Některé rozbořy obsahují dobové ilustrace. Žák má tedy pohromadě informace, které v případě rozbořu skladeb nemá v současné době běžně k dispozici ani na internetu. Běžná tištěná verze s komentáři bez detailní časové vazby na konkrétní nahrávku dříve neumožnila žákovi neznalému hry na hudební nástroj ztotožnit notové zápisy témat s odpovídajícími momenty skladby a tak sledování a pochopení její struktury. Učitel je umožněno při hodině Hv promítnout část libreta, obsah děje, rozboř či notovou ukázkou, aniž by slovem rušivě zasahoval do probíhajícího poslechu skladby nebo projevu referujícího žáka. Nebo stejným úkolem pověřil přímo studenta, který tak svůj referát pojme formou prezentace, doplněné slovem o vlastní dojmy a postřehy z domácího poslechu a studia díla.

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

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

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

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

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

Z dalších zajímavých projektů můžeme jmenovat **Školní arboretum, Česká cestománie, Naučná stezka Ralsko, Pašijové hry** aj.

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

Příloha B: KAZUISTIKY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pokud jste v rysech našeho Petra poznali své vlastní dítě a zvažujete, co dál, považují za nutné sdělit ještě následující: získání diagnózy AS neznamena, že by vašemu dítěti hrozil pobyt v léčebně (naš syn momentálně nenavštěvuje ani psychologa), že by bylo automaticky léčeno medikamenty či jinými drastickými metodami, že by bylo tlačeno do speciálních škol a do nevhodného typu vzdělávání. Celý 'vtip' nápravy stavu dítěte tkví v důkladném pochopení problému včetně všech souvislostí, proniknutí do stylu

myšlení dítěte a v opatrném seznámení okolí. U mladších dětí se používají speciálně - pedagogické postupy, které ani 'zdravému' dítěti uškodit nemohou.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sociální kontakt je dezinhibovaný a obtížný.

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

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

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

Příloha C: TYPOLOGIE JEDINCŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA PODLE WINGOVÉ

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

Výňatek z kazuistiky: „Petrovi je nyní 6 let, teprve před rokem jsme získali dojem, že nás vzal na vědomí. Jako miminko byl extrémně hodný, ani jsme o něm nevěděli. Po probuzení ležel tiše v postýlce, nedožadoval se naší pozornosti, hodiny vydržel pozorovat zavěšené hračky. Okolo roku stále 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 myslel, že ho nikdo nevidí. Ve čtyřech letech nastoupil do speciální mateřské školky. Obvykle si vzal svoji oblíbenou hračku a zalezl do koutu. Když ho některé dítě vyrušilo, dokázal být i agresivní...“

(2) **Pasivní
(Passive)**

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

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

(3) **Aktivní -
zvláštní
(Active but
Odd)**

Přílišná spontaneita v sociální interakci

Sociální dezinhibice, tj. dotýkání, líbání či hlazení cizích lidí, časté je nedodržování intimní vzdálenosti

Gestikulace a mimika může být přehnaná až bizardní

Omezený, malý resp. žádný vztah k posluchači

Řečové a myšlenkové perseverace - týkající se především oblasti vlastních zájmů, někdy až bizardního charakteru

Pervazivní až ulpívavé dotazování, často sociálně zahanbující či bez kontextu, zaměřené pochopitelně na předměty a témata zájmů

Sociálně velmi problematické obtěžující chování

Obliba jednoduchých sociálních rituálů, jako je např. pozdrav, 'Jak se jmenuješ?' apod.

Celková nepřiměřenost sociálního kontaktu

Obtížné chápání pravidel společenského chování

Potíže chápat kontext sociální situace

Často ulpívavý oční kontakt (tj. zírání do očí) nebo oční kontakt bez komunikační funkce (zkrátka chybí koordinace očního kontaktu, řeči a gest)

Často se pojí s hyperaktivitou

Výňatek z kazuistiky: „Devítiletý Jakub má ze sociálního kontaktu 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 seznámech. 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)	<p>Typické pro děti a dospívající s vyšším IQ</p> <p>Dobré vyjadřovací schopnosti</p> <p>Řeč příliš formální se sklonem k preciznímu vyjadřování - působí strojeně, projev připomíná „slovník na pochodu“</p> <p>Chování je velmi konzervativní, často působí chladným dojmem</p> <p>Odtažité chování se může projevovat i vůči rodinným příslušníkům</p> <p>Obliba společenských rituálů - až obsesivní touha po jejich dodržování</p> <p>Pedantické dodržování pravidel, často dochází k afektům při nedodržení společenských předpisů</p> <p>Mnohé výrazy, rčení, slogany,... apod. slepě imituje po dospělých, ovšem nuance jejich přiměřeného užívání mu mohou unikat</p> <p>Doslovné chápání slyšeného - potíže s nadsázkou, ironií, žertem</p> <p>Sociální naivita, pravdomluvnost bez schopnosti empatie, šokující výroky i vůči dospělým a autoritám</p> <p>Encyklopedické zájmy</p> <p>Přílišná nedětská zdvořilost</p>
---	---

Výňatek z kazuistiky: „*Jirka měl ve svých čtrnácti letech seznam diagnóz, rodiče s ním navštívili několikrát pedagogicko-psychologickou poradnu i další rozličné odborníky, nicméně do té doby, než byl u chlapce potvrzen Aspergerův syndrom, měli oprávněný dojem, že žádná z předešlých diagnóz přesně neobjasnila Jirkovy potíže. Ve škole Jirka velmi často protestuje proti hovoru s učitelkou či proti vyvolání, dost často bývá negativistický a někdy dokonce i verbálně agresivní. Některé jeho průpovědky dokážou i velmi urazit, protože jeho sebekontrola prostřednictvím intuice a taktu není u něj vůbec rozvíjena. Nevybírávě 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 rozzlolení u blízkých osob. Jirkova matka popisuje situace, jak se při její snaze u Jirky vydolovat sdělení nějakého konkrétního pocitu se Jirka 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 Jirka do slohové práce. Neuznává autority, chytá učitele za slovíčka a nevhodně vstupuje do jejich výkladu. Opravuje je např.: 'To, co říkáte je nepravděpodobné.' 'To mě irituje.' 'Toto je ovšem blud, že?' apod. Vyjadřování pocitů je velmi vágní nebo nepřesné. 'Nevím nikdy, co mám kreslit, když mě někdo nutí,' odpověděl Jirka, když byl učitelkou mírně vybitnut, aby něco nakreslil. Často chápe instrukce zcela doslovně a rozčiluje ho (a je v takové situaci skutečně velmi nepřítomný!), zjišť-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 Jirka 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 Jirka 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 podfídivé 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. Vyjádří 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 vtíp!',... 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 zapojí, 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 rachejtle. V 11 letech byl u Roberta diagnostikován Aspergerův syndrom - typ sociální interakce smíšený-zvláštní.“

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

Příloha D: KRITÉRIA PRO ASPERGERŮV SYNDROM

Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Gillberg and Gillberg, 1989)

Diagnostická kritéria Aspergerova syndromu (Szatmari, Brenner and Nagy, 1989)

Narušení sociální interakce - alespoň dvě položky (extrémní egocentrismus)

- (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

- (a) obrací se na druhé, jen když potřebuje uspokojit svoje potřeby
 - (b) neobratný v sociálních vztazích
 - (c) jednostranně reaguje na vrstevníky (tj. chybí různorodost vztahů)
 - (d) problematické chápání citů u druhých lidí
-

Omezené zájmy - alespoň jedna položka

- (a) nezájem o ostatní aktivity
 - (b) opakující se ulpívání
 - (c) spíše nazpaměť než význam
-

Opakující se rituály - alespoň jedna položka

- (a) obráceně k sobě
 - (b) vyžaduje od ostatních
-

Zvláštnosti v řeči a jazyku - alespoň tři položky

- (a) opožděný vývoj
- (b) nepřírodně 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.: *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006, s. 187.

Příloha E: FOLKMANOVY PRINCIPY

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

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

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

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

Další princip zdůrazňuje to, že nejefektivnějším způsobem, jak zpracovat zpětnou vazbu, je přijmout ji jako úplně reálnou a pravdivou. Pokud se budeme snažit o nápravu něčeho, co nebylo potřeba až tak 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 **balanc přijetí zpětné vazby: ani ji striktně neodmítat, ale ani ji zároveň nezveličovat a nedramatizovat** - toto je šestý princip.

Poslední sedmý Folkmanův princip tvrdí, **že proces (sebe)změny začal v okamžiku přijetí zpětné vazby.**

Zdroj: KUBEŠ, M., ŠEBESTOVÁ, L.: *360stupňová zpětná vazba jako nástroj rozvoje lidí*. Grada Publishing, 2008, s.

Příloha F: METODA JIGSAW⁵⁰

Princip této metody je jednoduchý. Pracuje se ve skupinách, různě početně obsazených a pokud možno mixovaných, kvůli širší komplexitě. Každá skupina dostane určitý materiál k prostudování. Po určitém čase sdělí obsah ostatním ve skupině. Pak se sejdou v nové skupině ti, co prostudovali stejný materiál, vymění si vzájemně názory, vytvoří závěry z prostudované části, zapíší na flipchart a sdělí ostatním.

Tímto způsobem se dají vybírat relativně rychle nejefektivnější řešení. Způsob práce on-the-job rozvíjí analytické myšlení, představivost a v neposlední řadě vyjednávání, prosazování a prezentační umění.

Kromě těchto výhod existuje ještě jedna - ta nejpodstatnější. Objekty změny jsou takto velmi citlivě vtaženi do řešení a vytvářejí si s novou situací subjektivní vztah. Při následné implementaci změny pak reagují konstruktivně, což výrazně snižuje rizika v nepřijetí změny, zejména pak v bodě „prolomení“, které je nejrizikovějším místem v procesu přijetí nepopulární změny, kdy se často původní záměry nenápadně opouštějí a celý tým se vrací k původním nastavením.

Autor tuto metodu poprvé využil v roce 2008 při jeho první implementaci principů kaizen do rozvojového programu pro výrobní mistry. Blíže své zkušenosti s touto metodou popsal ve své závěrečné práci z roku 2010.

Zdroj: Autor. Blíže In SPILKA, I.: *Tréninky měkkých dovedností pro výrobní leadery s využitím principů Kaizen*. Praha, 2010, 89 s. Bakalářská práce na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha na katedře andragogiky a manažerských studií. Vedoucí bakalářské práce Marie Farková.

⁵⁰ Jigsaw = z angl. volně přeloženo jako skládačka, puzzle

Příloha G: KOMPETEČNÍ MODEL GYMNÁZIA V MIMONI

Kompetence žáka z pohledu RVP pro gymnázia	Hodnocení klíčových kompetencí v průběhu gymnaziálního vzdělávání	Jak se pozná naplnění jednotlivých projevů chování v každodenní realitě
(1) K UČENÍ	1.1 Své učení a pracovní činnost si sám organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj	1.1.1 Vytváří si pro učení a pracovní činnost optimální podmínky
		1.1.2 Stanovuje si časové obsahové priority
1.1 Najde potřebné informace.		1.1.3 Vytváří si časový plán a dodržuje jej
1.2 Pracuje na základní úrovni třídění knihoven archívů		1.1.4 Využívá maximálně své schopnosti a překonává maximálně svá vnitřní omezení.
1.3 Kriticky hodnotí historické prameny, hledá primárně intenci, s níž byly napsány.		1.1.5 Využívá maximálně své schopnosti a překonává maximálně svá vnitřní omezení.
1.4 Své závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti.		1.1.6 Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech. Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech.
1.5 Napíše krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi (tj. poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi).		1.1.7 Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech.
	1.2 Efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení	1.2.1 Využívá vědomě při svém učení různé metody a postupy, zvažuje jejich využití vzhledem k cíli učení.
		1.2.2 Seznamuje se samostatně s dalšími metodami učení, než které mu byly nabídnuty ve škole a zkouší je.
		1.2.3 Rozpozná, jaké metody a postupy při učení jsou pro něj nejefektivnější.
		1.2.4 Vyhodnotí, nakolik jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti dostačují pro různé úkoly a jaké poznatky si musí doplnit pro jejich úspěšné plnění.
		1.2.5 Rozpozná vlastní pokrok a stagnaci v učení.
		1.2.6 Identifikuje vlastní chybu, zjistí její příčinu, napraví ji nebo operativně vyřeší situaci, při které se chyba projevila, odnáší si ponaučení pro svoji další práci.

		1.2.7	Změní způsob práce, když se přesvědčí o jeho neefektivnosti.
1.3	Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi	1.3.1	Vyhodnotí využitelnost a věrohodnost různých zdrojů informací, které při učení používá.
		1.3.2	Třídí informace a vybírá relevantní informace pro určité téma.
		1.3.3	Hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje informace se svými dosavadními poznatky.
		1.3.4	Uspořádá přehledně získané informace.
		1.3.5	Využívá získané informace při učení a pracovních činnostech.
		1.3.6	Využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů.
1.4	Kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci	1.4.1	Analyzuje výsledky svého učení a práce, posuzuje je vzhledem ke svým předpokladům a možnostem a vzhledem ke zvoleným strategiím.
		1.4.2	Vyhodnocuje a upravuje průběžně své učební a pracovní postupy s ohledem na zadání, kritéria a předpokládané výstupy.
		1.4.3	Získává zpětnou vazbu týkající se efektivity jeho učení či práce od vrstevníků i dospělých.
		1.4.4	Vyhodnotí kritiku, radu či pochvalu a použije je ke zlepšování svých učebních a pracovních metod a postupů.
(2)	K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	2.1	Rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části
2.1	Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.	2.1.1	Identifikuje účastníky problémové situace a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy.
		2.1.2	Rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité.
		2.1.3	Rozpozná příčinu jevu a jeho důsledek a vztah mezi nimi.
		2.1.4	Rozpozná, zda je aktuální problém podobný dříve známým problémům, a určí, v čem se problémy liší a v čem se shodují.
		2.1.5	Rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat.
2.2	Najde paralely současných událostí v historii.	2.1.6	Schematicky vyjádří strukturu problému nebo systému, kterého se problém týká.

2.2 Vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy.	<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>
2.3 Zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.	<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 představitivosti a intuice.	<p>2.4.1 Při řešení problému aplikuje získané vědomosti a dovednosti.</p> <p>2.4.2 Při řešení problému aplikuje logické a kombinatorické myšlení.</p> <p>2.4.3 Rozhodne, který z již známých postupů by při řešení mohl použít.</p> <p>2.4.4 Pouští se do analýzy problému sám, nečeká na hotová řešení a hledá řešení vlastní. Zvažuje i méně obvyklá řešení.</p> <p>2.4.5 Při řešení postupuje systematicky.</p> <p>2.4.6 Zaznamenává postup a výsledky empirického zkoumání.</p> <p>2.4.7 Vyvíjí nové hypotézy poté, co se předchozí ukázaly mylné, a přitom znovu zvažuje výchozí předpoklady.</p>
2.5 Kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry.	<p>2.5.1 Vyhodnocuje experiment z hlediska jeho průběhu.</p> <p>2.5.2 Vyvozuje závěry ze získaných poznatků, zobecňuje výsledná řešení.</p> <p>2.5.3 Posoudí své výsledné řešení, zda dává smysl. Neukvapuje se ve svých závěrech.</p>

		2.5.4	Aplikuje/navrhne aplikaci výsledných řešení v konkrétních situacích.
		2.5.5	Zdůvodňuje a obhajuje srozumitelně svá řešení.
	2.6		Je otevřený využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží na problém z různých stran.
		2.6.1	Změní své rozhodnutí na základě nových informací či změněných podmínek.
		2.6.2	Navrhuje variantní řešení daného problému. Vlastní i předložené varianty řešení hodnotí dle různých kritérií a rozhoduje se mezi nimi.
		2.6.3	Popíše problém z pohledu různých účastníků nebo zájmových skupin.
(3)	KOMUNIKATIVNÍ		
3.1	Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.	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.).
3.2	Vyjadřuje své názory slovem i písmem - kultivovanou formou.	3.1.2	Volí optimální jazykové prostředky vzhledem k tomu, jakým způsobem komunikuje (jakým prostředkem).
3.3	Používá odbornou terminologii, při odborné diskusi vymezí problém.	3.2	Efektivně využívá moderní informační technologie.
		3.2.1	Podle situace a podle toho, s kým a jak komunikuje, zvolí vhodný prostředek, dokáže je efektivně kombinovat.
		3.2.2	Rozlišuje přínosy a limity informačních technologií, které používá ke komunikaci, je si vědom rizik spojených s jejich používáním.
	3.3		Vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci.
		3.3.1	Své sdělení vyjádří písemně uceleně, se souvislou stavbou vět, odstavců a celého textu.
		3.3.2	Zvolí optimální styl a jazykové prostředky podle toho, jakého účinku na čtenáře chce dosáhnout.
		3.3.3	Vyjadřuje se gramaticky a stylisticky správně, podle komunikační situace zvolí optimální formální úpravu textu.
		3.3.4	Neorientuje se pouze na to, co chce druhému sdělit, ale předjímá, jaké pocity v něm sdělení vyvolá, a snaží se nekomunikovat konfliktně.
		3.3.5	Svůj projev logicky strukturuje, použije vhodnou formu a jazykové prostředky vzhledem k situaci, vyhýbá se parazitním výrazům, neodbíhá nefunkčně od tématu, není zbytečně „rozvleklý“.
		3.3.6	Pracuje cíleně se svým hlasovým projevem (tempo, hlasitost, melodie, rytmus, pauzy) podle situace.
		3.3.7	Neorientuje se pouze na to, co chce druhému sdělit, ale vnímá, jaké

		pocity to v druhém vyvolává, a vhodně na to reaguje.
3.3.8	Udržuje oční kontakt, při rozhovoru respektuje osobní zónu druhého, verbálně i neverbálně dává najevo porozumění pro pocity druhého (přítakává).	
3.3.9	V diskusi srozumitelně sděluje a vysvětluje své myšlenky, postoje, argumenty, sám diskutuje k věci.	
3.3.10	Svoje argumenty si připraví, odhadne slabé a silné argumenty, připraví se na námitky a dokáže se přizpůsobit vývoji jednání.	
3.3.11	Polemizuje s názory, ne s osobami jejich autorů - nezesměšňuje je, nezlehčuje; názory vyvrací pomocí věcných argumentů.	
3.3.12	Dodržuje téma a cíl diskuse, odliší to, co se tématu netýká, poukáže na procedurální vady v diskusi (odklon od tématu, nepochopení někoho z diskutujících, ...).	
3.3.13	V diskusi využívá myšlenky druhých jako východiska pro svá tvrzení a navazuje na ně.	
3.3.14	Odlišné názory (kritiku jeho názorů) si „nebere osobně“, ale snaží se jednat věcně.	
3.3.15	Porovnává a analyzuje názory a pohledy, které se liší od jeho vlastních; nebrání se tomu, aby ve chvíli, kdy ho druhý přesvědčí, přehodnotil své názory a postoje, akceptuje, že výsledkem diskuse nemusí být vždy shoda.	
3.3.16	Vyhýbá se paušálním soudům a předsudkům.	
3.3.17	Prakticky rozlišuje diskusi a polemiku (snaha porovnat své názory vs. snaha přesvědčit druhé o svém názoru na věc), nezaměňuje je.	
3.3.18	Zvládá své vlastní emoce, ohradí se proti agresivnímu jednání druhého.	
3.3.19	Všimá si neverbálních signálů druhého, interpretuje je a vhodně na to reaguje; vlastní neverbální projevy, které jsou v danou chvíli nevhodné, potlačuje.	
3.3.20	Řídí (moderuje) diskusi.	
3.3.21	Vyjadřuje se jako „já“, nikoli „ono se“ nebo „my“, pokud se nejedná o týmovou záležitost.	

3.4	Prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před	3.4.1	Práci svou nebo týmu prezentuje tak, že zvolí (sám navrhne, poradí se
-----	--	-------	---

	známým i neznámým publikem.		se zkušenějším) optimální formu vzhledem k zadání nebo k tomu, jakého účinku chce dosáhnout.
		3.4.2	Umí cíleně používat některé rétorické prvky tak, aby posluchače zaujal.
		3.4.3	Souvisle se vyjádří i ve chvíli, kdy si nemohl svůj projev připravit, reaguje pohotově.
		3.4.4	Umí aplikovat některé techniky zvládnutí trémy, které mu pomáhají.
3.5	Rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.	3.5.1	Rozlišuje správně různé typy komunikačních situací (podle toho, kdo komunikuje, s jakým záměrem, v jakém kontextu, ...) a podle toho sám komunikuje a jedná.
		3.5.2	Vyhodnotí, s jakým záměrem druhý mluvčí komunikuje, reaguje na to tak, aby komunikace probíhala asertivně, vhodným způsobem se ohradí, pokud je komunikace manipulativní.
		3.5.3	Odhalí neúplnou informaci, zkreslující informaci, dezinformaci.
		3.5.4	V textu, promluvě nebo jiném záznamu identifikuje hlavní myšlenky, určí, kde jsou klíčová místa, parafrázuje podstatu sdělení, vyjádří k němu srozumitelně svůj názor.
		3.5.5	Rozlišuje argumenty věcné a falešné argumenty, upozorní vhodným způsobem na fakt, že druhý mluvčí argumentuje nepřesně, nebo dokonce demagogicky, pokud tomu tak je.
		3.5.6	Odliší věcnou část sdělení (co mu chce druhý sdělit) a motivace druhého mluvčího, které ovlivňují to, jakým způsobem to říká.
(4)	SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ	4.1	Posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe.
4.1	Váží si činnosti druhých, jejich názory a zjištění nevydává za své (viz práce s bibliografickou citací).	4.1.1	Vyhodnocuje úspěchy ve své práci i ve svém běžném životě, identifikuje, co mu jde dobře a kde musí kompenzovat své nedostatky
4.2	Informuje o událostech co 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 příčin y úspěchu i neúspěchu ve své práci nebo v jednání.
		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.

4.4 Respektuje jiné kultury a vyznání, chápe jejich význam v souvislostech.	<p>4.1.6 Předvídá vnitřní překážky a své možnosti je odstranit nebo zmírnit.</p> <p>4.1.7 Pokládá konkrétní otázky, aby zjistil názor druhých na svůj plán a možnosti jej uskutečnit, a tak získal pomoc.</p> <p>4.1.8 Připomínky druhých v klidu promýšlí, ale konečné odpovědnosti za rozhodnutí se nezbavuje.</p> <p>4.1.9 Své možnosti průběžně ověřuje v nových situacích.</p> <p>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>4.2.1 Cíleně vyhledává příležitosti uplatnit své schopnosti v týmu i samostatně.</p> <p>4.2.2 Stanovuje si dlouhodobé cíle s ohledem na své předpoklady, zájmy, hodnotovou orientaci.</p> <p>4.2.3 Plánuje tak, aby stihl jak to, co ho baví, tak i své povinnosti.</p> <p>4.2.4 Volí formu práce k dosažení cílů podle svých osobnostních preferencí, potřeb a nároků práce samé.</p>
4.3 Odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje.	<p>4.3.1 Než se pustí do činnosti, popíše, koho, čeho všeho a jak se mohou týkat dopady jeho jednání.</p> <p>4.3.2 Získává a vyhodnocuje informace, podle kterých koriguje činnost.</p> <p>4.3.3 Podle potřeby učiní opatření, která nežádoucí dopady jeho jednání přijatelně zmírní, nebo se dané činnosti vzdá.</p> <p>4.3.4 Pokud měla jeho činnost nečekané dopady, reflektuje je a vyvodí z nich poučení pro příště.</p>
4.4 Přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje.	<p>4.4.1 Všimá si vztahů v nové skupině, do které přichází, a zvažuje vhodné a nevhodné způsoby jednání v rámci této skupiny.</p> <p>4.4.2 Pro různé úkoly vyhledává různě složené pracovní skupiny nebo individuální práci.</p> <p>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.</p> <p>4.4.4 K problému se nestaví jako k překážce, ale jako k příležitosti.</p>

4.5 Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů.	<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.</p> <p>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.</p> <p>4.5.3 Pracuje podle zažitých a zvnitřněných pravidel, v případě potřeby na ně odkazuje.</p> <p>4.5.4 Podle okolností si roli v týmu sám najde, nebo přijme roli přidělenou; v obou případech plní svůj úkol odpovědně.</p> <p>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.</p> <p>4.5.6 Vytrvá do konce, dotahuje i administrativní, formální i úklidové úkony, které jsou s prací spojeny.</p> <p>4.5.7 Radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy.</p> <p>4.5.8 Zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu.</p> <p>4.5.9 Nesoutěží s členy týmu, oceňuje dobré výkony kolegů ve skupině, raduje se ze společného úspěchu.</p> <p>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.	<p>4.6.1 Chová se slušně, je pozorný k druhým a ve svém jednání na ně bere ohled, pomáhá podle potřeby.</p> <p>4.6.2 Vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory - zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení.</p> <p>4.6.3 Reflektuje své předsudky při kontaktu s lidmi.</p> <p>4.6.4 K druhým přistupuje s respektem, nepovyšuje se nad slabší a nekoří se před autoritou.</p>
4.7 Projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých.	<p>4.7.1 Předvídá, jak by jeho aktivity mohly ohrozit jeho zdraví i zdraví druhých, a snaží se ohrožení vyhnout.</p> <p>4.7.2 Kriticky hodnotí nabídky na zlepšení vzhledu, hmotnosti, mužnosti</p>

		apod.
4.8	Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům	<p>4.8.1 Na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá.</p> <p>4.8.2 Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí).</p> <p>4.8.3 Umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený.</p> <p>4.8.4 Podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.</p> <p>4.8.5 Pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změni a změnu objasni.</p> <p>4.8.6 Nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich.</p> <p>4.8.7 Je ostražitý a skeptický vůči davovým náladám.</p>
(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	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>
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.	
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	<p>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.</p> <p>5.2.2 Vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.</p>
5.3	Respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schop-	5.3.1 Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní,

	<p>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 prohrěšku vůči své osobě nebo vůči společným zásadám uvádí a bere v úvahu také osobní důvody nebo pocity hříšníka a sleduje, zda je prohrěškem 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</p>

		textů, vlastním písemným vyjadřováním svých názorů a myšlenek.
	5.5.3	O tom, na co člověk má, nebo nemá právo, uvažuje informovaně a s ohledem na širší důsledky ve společnosti. Dbá o to, aby své názory na jednotlivá práva a svobody nepovažoval za definitivní, ale aby pochopil, jak jedno s druhým souvisí, a hledá další poučení.
	5.5.4	Kontroluje svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné.
	5.5.5	V případě, že usoudí, že některá hodnota má být hájena, projednává a realizuje spolu s druhými přiměřené kroky k její ochraně.
5.6	Chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc	5.6.1 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadhledem poskytuje oporu ve zmatku. 5.6.2 Organizuje spolupráci při poskytování pomoci. 5.6.3 Zřetelně a účinně varuje při hrozícím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé. 5.22 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadhledem poskytuje oporu ve zmatku. 5.6.4 Organizuje spolupráci při poskytování pomoci. 5.6.5 Zřetelně a účinně varuje při hrozícím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé.
5.7	Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí	5.7.1 Události politické a veřejné neodbývá jako zbytečné ani jako bezvýhodné, ale hledá rozumné jádro nebo alternativu. 5.7.2 Při posuzování informací o politice vždy počítá s možným mediálním či osobním zkreslením a využívá svou kompetenci komunikační k tomu, aby odlišil věcné jádro od skupinových nebo osobních zájmů. 5.7.3 Nevzdává se možnosti ovlivňovat práci volených zástupců, hledá účinné postupy.
(6) K PODNIKAVOSTI	6.1 Cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření	6.1.1 Pojmenuje, jakými disponuje schopnostmi, znalostmi a dovednostmi. 6.1.2 Vystihne, jaké podstatné schopnosti, znalosti a dovednosti jsou třeba jako předpoklad úspěšného zvládnutí některých profesí, a porovná si tyto skutečnosti se svými předpoklady. 6.1.3 Při rozhodování o své profesi uvažuje o své práci v dlouhodobějším horizontu (uvažuje o možnostech profese do budoucna, o různých fak-

		torech, které budou jeho práci ovlivňovat, o tom, jak se v práci bude realizovat).
	6.1.4	Bere v úvahu jak možnost být zaměstnancem, tak možnost být podnikatelem a porovnává je s představou o sobě samém a se svými preferencemi v životě.
6.2	Rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě	<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 podoba 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</p>

		nejdůležitější.
	6.4.3	Posuzuje svůj vztah k produktům, k procesům a k podmínkám práce v daném oboru.
6.5	Usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu	<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 sebeprosažení, 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,</p>

identifikovat problémy k řešení, cíle a postupy, jak jich dosáhnout, vyhodnocovat jejich dosažení).

Zdroj: *Klíčové kompetence gymnáziu*. Metodický portál RVP. [online] [cit. 2012-01-20]. URL:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/KK_gy.pdf>. Následně autorem upraveno o kompetenční model gymnázia v Mimoni.

	Workshop	Představení techniky UUUU			
4 Vylepšení zpětné vazby o aktivní naslouchání a o přehození odpovědnosti (technika UUUU)	Workshop	Představení technik aktivního naslouchání	<i>Kdo si hraje, ten nezlobí</i>	Najít jednu situaci doma, kde se dá technika UUUU použít - vyzkoušet a sledovat reakce	45 min
	Trénink	Vyzkoušení modelových situací z reflexe z mezidobí a aktivní uplatnění některé z technik aktivního naslouchání	<i>Když si to vymyslí, je pak těžší z té odpovědnosti utéci</i>		
	Křížová sebereflexe	Vytěžení zážitků			
5 Procvičování technik aktivního naslouchání	Videotrénink	Rozličné modelové situace, které mají společné to, že protějšek nechápe skutečný smysl	<i>Aktivním nasloucháním můžu zpomalit protějšek, aniž by to poznal a aniž bych se při tom cítil 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	45 min
	Křížová zpětná vazba				
	Sdílení zkušeností				
6 Využití techniky UUUU k prosazení mého návrhu	Situační hra	Ukázka, jak technika UUUU funguje i při přesvědčování někoho - hraje trenér, účastníci sledují fáze techniky a zapisují otázky, které se nejvíc líbí		Prosadit ve třídě pravidelné aktuality z našich tréninků pomocí techniky UUUU	60 min
	Trénink	Využití podnětů z praxe	<i>Když zapojím protějšek do řešení, můžu změnit jeho postoj z „musím“ na „chci“</i>	Promyslet, kdy se to může hodit jinde - připravit si 2 min prezentaci na příští setkání	
	Křížová zpětná vazba	Modelová situace - prosadit doma návštěvu aqua parku v Babylonu přes techniku UUUU			
	Sdílení zkušeností				
	Reflexe nejsilnějšího zážitku				
7 Vyjednávání	Řízená diskuze a následný workshop	Rozdíl mezi vyjednáváním, přesvědčováním, ovlivňováním a manipulací - vytvoření hladin pomocí škály - vizualizace na flipchartu	<i>Při vyjednávání „netlačím na 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	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		vyjednat něco pro nás přijatelnějšího		
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 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)	60 min
9	Emoční škála	Workshop Trénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností Workshop	Vytvoření emoční škály - vytvoření hladin pomocí škál, vysvětlení KB modelu a principu, že emoce můžeme kontrolovat svou proaktivitou Modelová situace z mezidobí - použití techniky UUUU, zbylí dva studenti ukazují aktuální emoce na emoční škály Představení technik pro auto-kontrolu svých destruktivních emocí na základě změny myšlenky (myšlenek)	<i>Chci-li něco prosadit, pak musím protějšek dostat nejméně do emoce „Zájem“</i> <i>Emoce jsou produkty naší mysli</i>	Promyslet a prakticky vyzkoušet na komunikaci s rodiči, spolužáky jejich přesunutí do emoce „Zájem“ - na příštím setkání odreflektovat	60 min
10	Proaktivita jako kontrolní nástroj práce s emocemi (přes autokontrolu myšlení)	Workshop Trénink Reflexe Sdílení zkušeností	Rozdíly mezi podvědomou a vědomou reakcí na podnět Modelová situace „Já hraju svůj protějšek“	<i>Výrok „Nešikovně volá o mou pomoc“ umožňuje přepnout z reakce do proaktivity</i> <i>Emoce lze kontrolovat proaktivitou</i>	Identifikovat aspoň jednu situaci ve svém životě, ve které reaguji emočně a bez autokontroly - domluvit se se spolužákem, se kterým tuto situaci příště zahrajeme	60 min

11 Procvičování proaktivitu	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 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	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 - zakreslení 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 příštím 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 „Nespravedlivá známka“		Vyzkoušet doma - na příštím setkání odreflektovat	90 min

15 Antistres	Workshop	Stres vs tlak Co se mnou dělá stres 4 hlavní zdroje stresu	<i>Zvýšený výkon mohu (krátkodobě!) podávat v tlaku, ale nikoli ve stresu!</i> <i>Stres je autoregulační mechanismus - obrana organismu</i>	Najít v praxi jednu situaci, kdy by bylo žádoucí změnit svůj energetický stav (únava, nechuť k něčemu, apatie, sebelítost,...) a vyzkoušet naučenou techniku NLP	90 min
	Cvičení Reflexe Sdílení zkušeností Identifikace nejsilnějšího zážitku	Technika na změnu nežádoucího stavu	<i>Mysli na to, co si přeješ a ne na to, čeho se obáváš</i>		
16 Užitečné techniky NLP	Workshop	Představení tří dalších NLP technik („tabule“, „budík“ a „obrazovka“)	<i>Vše, co si upřímně přeješ, 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	45 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 Zvládání námitek	Workshop	Proč protějšky namítají Který typ nejčastěji namítá (odkaz na typologii z modulu 1) Co je skrytá námitka?	<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 zbytečně 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	Představení jednoduché techniky zvládání námitek Zvládání námitek pomocí představené techniky			
	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelová situace „Tvůj návrh je nesmysl!“ - aktér se pokusí zvládnout představenou technikou, zbylí tři účastníci čárkují počet námitek			
19 Procvičování zvládání námitek	Videotrénink Křížová zpětná vazba Sdílení zkušeností	Modelová situace „Tohle řešení je zbytečně moc komplikované...“ 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	45 min
20 Reakce na manipulace	Workshop	Co je manipulace Hranice mezi ovlivňováním a manipulace	<i>Média častěji než ovlivňují, manipulují!</i> <i>V populaci je 12% manipulantů - s manipulací se setkáváme relativně často</i>	Identifikovat aspoň jednu situaci ve školním prostředí, kdy se objevila manipulovat - vyzkoušet nacvičovanou techniku a na příštím setkání odreflektovat	60 min
	Cvičení Trénink Křížová zpětná vazba	Představení jednoduché a účinné techniky Reakce na manipulace pomocí představené techniky			

	Sdílení zkušeností	„Co když jsem v háji?“ Modelová situace „Mimořádná praktika z chemie“	<i>Z „háje“ vede jedna navigace - základní myšlenka = to, co chci</i> <i>Když nevím, co chci, jsem snadným terčem manipulace</i>		
21	Procvičování reakcí na manipulace	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelová situace s nahrávačem, ve které se budou vyskytovat námitky i manipulace Existují nějaké analogie s naším školním prostředím?	<i>Analogie inspirují</i>	Procvičování v praxi - jednou úspěšnou situaci připravit na reflexi na příští setkání 45 min
22	Neadekvátní kritika jako speciální případ manipulace	Workshop	Co je motivací, kdo neadekvátně ponižuje? Volní nástroje na sebeřízení emocí přes kognice (kognitivní restrukturalizace, promlouvající kartičky apod.) - propojení s emoční škálou Představení techniky na zvládnutí neadekvátní kritiky	<i>Ti, co hrají „blbečka“, jsou neuvěřitelně efektivní lidé</i>	Vybrat ze svých minulých zážitků 1+ situací s neadekvátní kritikou - mentálně procvičit dle představené techniky a na příštím setkání odreflektovat Odprezentovat rozdíly s KB technikami používanými v individuální terapii 60 min
23	Provičování reakcí na neadekvátní podněty - pomocí KB technik	Videotrénink Křížová reflexe Sdílení zkušeností	Modelové situace na základě reflexí z mezidobí	<i>Nešikovně volá o mou pomoc</i>	60 min
24	Jednostranná zpětná vazba jako zajímavá intervence	Workshop Řízená diskuze	Představení účinné techniky PVC Proč je zakázáno trvat na zpětné vazbě	<i>Zážitek nemusí být nutně příjemný, stačí, když je dostatečně silný</i>	Vizualizovat jednotlivé fáze a propojit s emoční škálou Na příští setkání vybrat 1+ podnětů ze života 60 min

25 **Modelové situace ze života**

Videotrénink
Křížová reflexe
Sdílení zkušeností

Modelové situace - podněty
od účastníků

120 min

Zdroj: Autor

**Příloha I: BATERIE TVRZENÍ VE 360° ZPĚTNÉ VAZBĚ
V NÁVAZNOSTI NA JEDNOTLIVÉ KOMPETENCE**

- | | | |
|---|------|--|
| (1) Kompetence k učení | 1.1 | Je dobře připraven. |
| | 1.2 | Umí si dobře vybrat zdroje a relevantní informace pro svou další práci. |
| | 1.3 | Plánuje své aktivity. |
| | 1.4 | Zná své cíle. |
| | 1.5 | Pracuje s prioritami. |
| <hr/> | | |
| (2) Kompetence k řešení problémů | 2.1 | Často se zamýšlí nad vlastním stanoviskem z různých úhlů pohledu. |
| | 2.2 | Hledá souvislosti. |
| | 2.3 | Dokáže si vytvořit nadhled nad situacemi kolem sebe. |
| | 2.4 | Na základě předchozí domluvy naplánuje další kroky. |
| | 2.5 | Hledá potřebné informace. |
| | 2.6 | Efektivně využívá předešlé zkušenosti. |
| | 2.7 | Myslí o krok dále. |
| | 2.8 | Zvažuje alternativy. |
| | 2.9 | Vidí věci v souvislostech. |
| | 2.10 | Stanovuje měřitelné cíle. |
| | 2.11 | Zvažuje širší kontext. |
| | 2.12 | Hledá stále nová řešení. |
| | 2.13 | Uvažuje v alternativách. |
| <hr/> | | |
| (3) Komunikační kompetence | 3.1 | Své výroky doplňuje obrázky a příklady. |
| | 3.2 | V diskuzi je věcný a srozumitelný. |
| | 3.3 | Umí si představit očekávání druhých. |
| | 3.4 | Dobře argumentuje. |
| | 3.5 | Používá gesta k podpoře sdělení. |
| <hr/> | | |
| (4) Sociální a personální kompetence | 4.1 | Dokáže pozitivně reagovat na nepřijemné změny. |
| | 4.2 | Umí rozdělit úkol a dbá pak na to, aby pak všichni odpovědně úkol doručili. |
| | 4.3 | Umí efektivně „prodat“ svou myšlenku skupině. |
| | 4.4 | Je k dispozici druhým a naslouchá jim. |
| | 4.5 | Dokáže ocenit, když někdo udělá něco přínosného. |
| | 4.6 | Umí zvládnout kritiku a asertivitu. |
| | 4.7 | Stojí si za tím, co říká. |
| | 4.8 | Přizná se, když udělá nějakou chybu. |
| | 4.9 | Vyjednává tak, aby se nakonec obě dvě strany cítily dobře. |

	4.10	Dokáže se prosadit ve třídě.
	4.11	Podporuje akce ostatních.
	4.12	Usměrňuje ostatní, když odbíhají od tématu.
	4.13	Umí říct NE.
	4.14	Při zvládnutí konfliktů se snaží dosáhnout shody názorů.
	4.15	Umí se omluvit.
	4.16	Změnu vnímá jako příležitost.
	4.17	Prosazuje změny.
	4.18	Umí přiznat chybu.
	4.19	Aktivně naslouchá.
	4.20	Umí se ovládat.
	4.21	Projevuje zájem.
	4.22	Ověřuje pochopení.
	4.23	Hledá přijatelné kompromisy.
	4.24	Obhajuje své názory a zároveň respektuje názory druhých.
	4.25	Dává prostor - časový i názorový.
	4.26	Využívá svou individualitu ve prospěch týmu.
	4.27	Slyší i to, co není řečeno.
	4.28	Umí využít předností svých spolužáků.
	4.29	Hledá společná řešení.
	4.30	Umí se zeptat.

(5) Občanská kompetence	5.1	Nejdřív přemýšlí a potom teprve mluví.
	5.2	Umí se zastat slabších.
	5.3	Pomáhá ostatním.

(6) Kompetence k podnikavosti	6.1	Má dobrý odhad budoucího vývoje předcházejících změn.
	6.2	Problémy převádí na příležitosti.
	6.3	Projevuje kreativní přístupy.
	6.4	Hecuje sám sebe i ostatní.
	6.5	Přináší neobvyklá řešení.
	6.6	Ví, proč to dělá.
	6.7	Má reálný odhad.

Zdroj: Autor

Příloha J: DETAILNÍ POHLED NA ZMĚNU V HODNOCENÍ KOMPETENCÍ PO SKONČENÍ TRÉNINKOVÉHO PROGRAMU

Příloha J. 1: Všichni čtyři studenti - před začátkem tréninkového programu

Vlna	1
Hodnocení	(Vše)

Průměr z	Level				
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total
K. k učení	7,90	7,66	7,15	7,60	7,33
K. k řešení problémů	6,79	5,96	5,94	6,25	6,07
Občanská k.	6,83	5,25	5,82	6,33	5,92
K. k podnikavosti	6,18	5,43	5,76	5,96	5,79
Komunikační k.	6,20	5,60	5,49	6,20	5,65
Sociální a personální k.	5,61	4,03	4,19	4,95	4,40
Total	6,20	5,05	5,14	5,71	5,31

1 (Vše) Dif k 90	1 (Vše) Dif ke 180	1 (Vše) Dif ke 270
- 0,25	- 0,75	- 0,30
- 0,83	- 0,84	- 0,54
- 1,58	- 1,01	- 0,50
- 0,75	- 0,41	- 0,21
- 0,60	- 0,71	-
- 1,58	- 1,41	- 0,66

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.

Dif k 90 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení třídního učitele

Dif k 180 = srovnání sebereflexe vs. hodnocení spolužáků

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

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

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

Příloha J. 2: Všichni čtyři studenti - po skončení tréninkového programu

Vlna	2
Hodnocení	(Vše)

Průměr z	Level				
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total
K. k učení	8,20	7,80	7,93	7,40	7,89
Občanská k.	6,50	7,25	7,41	7,00	7,26
K. k řešení problémů	6,60	6,00	6,79	6,25	6,64
Komunikační k.	6,35	6,35	6,67	6,55	6,59
Sociální a personální k.	5,92	6,08	6,80	5,81	6,53
K. k podnikavosti	5,86	6,14	6,28	6,21	6,21
Total	6,29	6,29	6,85	6,19	6,67

2 (Vše) Dif k 90	2 (Vše) Dif ke 180	2 (Vše) Dif ke 270
- 0,40	- 0,27	- 0,80
- 0,75	- 0,91	- 0,50
- 0,60	- 0,20	- 0,35
-	- 0,32	- 0,20
- 0,17	- 0,88	- 0,11
- 0,29	- 0,42	- 0,36

Zdroj: Autor

Poznámka:

Legenda viz J.1 a v dalších přehledech platí stejná legenda.

Příloha J. 3: Lukáš - před začátkem tréninkového programu

Vina	1	✓
Hodnocení	Lukáš	✓

Průměr z	Level	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
Oblast	0_ Já				
Občanská k.	8,33	3,33	7,19	8,33	7,03
K. k učení	7,00	6,80	6,57	7,00	6,68
Komunikační k.	6,80	5,40	6,00	6,80	6,10
K. k řešení problémů	6,00	4,38	5,53	6,00	5,51
K. k podnikavosti	5,00	3,43	5,18	5,00	4,97
Sociální a personální k.	4,87	3,17	4,64	4,87	4,54
Total	5,60	3,92	5,27	5,60	5,20

1
Lukáš
Díř ke 90
- 5,00
- 0,20
- 1,40
- 1,62
- 1,57
- 1,70

1
Lukáš
Díř ke 180
- 1,14
- 0,43
- 0,80
- 0,47
- 0,18
- 0,23

1
Lukáš
Díř ke 270
-
-
-
-
-

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 4: Lukáš - po skončení tréninkového programu

Vina	2	✓
Hodnocení	Lukáš	✓

Průměr z	Level	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
Oblast	0_ Já				
Občanská k.	8,33	8,33	8,00	8,00	8,07
K. k učení	8,20	6,40	7,94	6,60	7,68
K. k řešení problémů	6,85	6,15	7,25	6,54	7,03
Komunikační k.	7,60	6,20	6,06	6,80	6,30
Sociální a personální k.	6,50	4,93	6,34	6,40	6,22
K. k podnikavosti	6,14	5,00	6,06	6,71	6,03
Total	6,84	5,57	6,68	6,59	6,58

2
Lukáš
Díř ke 90
-
- 1,80
- 0,69
- 1,40
- 1,57
- 1,14

2
Lukáš
Díř ke 180
- 0,33
- 0,26
- 0,41
- 1,54
- 0,16
- 0,08

2
Lukáš
Díř ke 270
- 0,33
- 1,60
- 0,31
- 0,80
- 0,10
- 0,57

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 5: Karel - před začátkem tréninkového programu

Vina	1	✓
Hodnocení	Karel	✓

Průměr z	Level	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
Oblast	0_ Já				
K. k učení	9,80	8,80	8,43	8,00	8,56
K. k podnikavosti	8,14	7,29	6,86	7,14	7,06
K. k řešení problémů	8,08	7,23	6,69	7,08	6,92
Občanská k.	8,00	7,33	6,67	7,00	6,90
Komunikační k.	8,20	7,20	6,57	7,00	6,84
Sociální a personální k.	7,00	4,60	4,19	6,23	4,71
Total	7,71	6,11	5,64	6,75	6,01

1
Karel
Díř ke 90
- 1,00
- 0,86
- 0,85
- 0,67
- 1,00
- 2,40

1
Karel
Díř ke 180
- 1,37
- 1,29
- 1,38
- 1,33
- 1,63
- 2,81

1
Karel
Díř ke 270
- 1,80
- 1,00
- 1,00
- 1,00
- 1,20
- 0,77

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 6: Karel - po skončení tréninkového programu

Vina	2	✓
Hodnocení	Karel	✓

Průměr z	Level	90_Učitel	180_Spolužáci	270_Rodiče	Total
Oblast	0_ Já				
K. k učení	8,80	9,00	8,90	7,60	8,78
Občanská k.	7,33	8,00	8,00	7,33	7,88
K. k řešení problémů	7,31	7,08	7,09	7,00	7,10
Sociální a personální k.	6,33	6,47	7,06	6,37	6,88
Komunikační k.	7,20	6,20	6,83	6,60	6,78
K. k podnikavosti	7,29	6,43	6,48	6,86	6,58
Total	6,95	6,84	7,17	6,71	7,06

2
Karel
Díř ke 90
- 0,20
- 0,67
- 0,23
- 0,13
- 1,00
- 0,86

2
Karel
Díř ke 180
- 0,10
- 0,67
- 0,22
- 0,73
- 0,38
- 0,80

2
Karel
Díř ke 270
- 1,20
-
- 0,31
- 0,03
- 0,60
- 0,43

studentů 15
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 7: Vašek - před začátkem tréninkového programu

Vina	1	↕
Hodnocení	Vašek	↕

Průměr z	Level					
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total	
K. k učení	5,00	6,00	5,86	6,80	5,88	
K. k řešení problémů	5,46	5,00	5,42	5,00	5,34	
Občanská k.	5,33	4,67	5,19	5,00	5,13	
K. k podnikavosti	4,57	4,29	4,84	5,00	4,77	
Komunikační k.	3,00	4,00	4,46	5,60	4,38	
Sociální a personální k.	3,97	3,80	4,28	3,87	4,16	
Total	4,41	4,33	4,76	4,65	4,67	

1	1	1
Vašek	Vašek	Vašek
Díř ke 90	Díř ke 180	Díř ke 270
1,00	0,86	1,80
- 0,46	- 0,04	- 0,46
- 0,67	- 0,14	- 0,33
- 0,29	0,27	0,43
1,00	1,46	2,60
- 0,17	0,31	- 0,10

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 8: Vašek - po skončení tréninkového programu

Vina	2	↕
Hodnocení	Vašek	↕

Průměr z	Level					
Oblast	0_ Já	90_ Učitel	180_ Spolužáci	270_ Rodiče	Total	
K. k učení	7,00	7,00	6,49	7,00	6,64	
Sociální a personální k.	5,93	7,00	6,60	4,40	6,36	
Občanská k.	5,33	5,67	6,43	6,00	6,20	
Komunikační k.	5,00	6,00	5,91	6,20	5,86	
K. k řešení problémů	6,23	5,00	5,82	5,00	5,70	
K. k podnikavosti	4,57	6,29	5,55	5,00	5,47	
Total	5,83	6,37	6,25	5,02	6,10	

2	2	2
Vašek	Vašek	Vašek
Díř ke 90	Díř ke 180	Díř ke 270
-	- 0,51	-
1,07	0,67	- 1,53
0,33	1,10	0,67
1,00	0,91	1,20
- 1,23	- 0,41	- 1,23
1,71	0,98	0,43

studentů 14
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 9: Petr - před začátkem tréninkového programu

Vina	1	↕
Hodnocení	Petr	↕

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

1	1	1
Petr	Petr	Petr
Díř ke 90	Díř ke 180	Díř ke 270
- 0,80	- 1,80	- 1,20
- 0,38	- 1,40	- 0,69
- 0,29	- 0,66	- 0,29
- 1,00	2,08	- 1,40
-	2,07	- 0,67
2,07	3,13	1,77

studentů 10
rodičů 2

Zdroj: Autor

Příloha J. 10: Petr - po skončení tréninkového programu

Vina	2	↕
Hodnocení	Petr	↕

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

2	2	2
Petr	Petr	Petr
Díř ke 90	Díř ke 180	Díř ke 270
-	- 0,44	- 0,40
1,40	2,76	1,00
1,43	1,83	0,86
2,00	2,00	1,67
- 0,23	1,05	0,46
1,03	2,39	1,17

studentů 10
rodičů 2

Zdroj: Autor

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ivo Spilka

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Aplikovaná behaviorální analýza jako účinný nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností a řešení problémového chování u dospívajících s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem

Rok: 2012

Počet stran bez příloh: 139

Celkový počet stran příloh: 48

Počet titulů české literatury a pramenů: 38

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 4

Počet internetových zdrojů: 12

Vedoucí práce: PhDr. Josef Novotný, CSc.