



Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí

Aneta Marková, Andrea Cibulková (ed.)

Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí

Aneta Marková, Andrea Cibulková (ed.)

Předmluva	
Andrea Cibulková, Petra Kolářová	3
1. Program ABA – pilotní ověření a finální vzdělávací program Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí	
Aneta Marková, Andrea Cibulková, Emelia Andrews	4
2. Aplikovaná behaviorální analýza: co to je a co to není	
Catriona Gower, Nichola Booth, Karola Dillenburger	9
3. Rozvoj aplikované behaviorální analýzy v České republice	
Karel Pančocha, Helena Vaďurová	25
4. Podpůrná opatření jako prostředek školských poradenských zařízení pro implementaci principů aplikované behaviorální analýzy do vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v rámci českého školství	
Lucie Vrbová, Kateřina Chrapková, Zuzana Žampachová, Renata Votavová	33
5. Využití principů ABA při tvorbě, realizaci a evaluaci „Krizového plánu pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s poruchou autistického spektra“	
Miroslav Vosmik, Kateřina Chrapková	70
6. „ABA“ třídy jako jedna z variant funkční inkluze žáků s neurovývojovými poruchami	
Radka Hájková, Monika Petříková	93
7. Na nikoho nezapomenout: Dospělí, autismus a aplikovaná behaviorální analýza	
Nichola Booth, George Pickersgill, Karola Dillenburger	104

Předkládaná publikace je součástí metodického materiálu k pilotně ověřenému vzdělávacímu programu o využití aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí. Vzdělávací kurz pro pedagogické pracovníky byl vytvořen a pilotně ověřen v letech 2018–2021 v rámci individuálního projektu systémového financovaného z EU „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ (dále jen APIV A), jehož realizátorem je Národní pedagogický institut České republiky. Jedním z hlavních cílů projektu APIV A je podpora pedagogických pracovníků při uskutečňování inkluzivního vzdělávání.

Vytvořený vzdělávací program pak přímo sleduje podporu speciálních a nových přístupů k práci s žáky se zdravotním postižením a specifickými skupinami žáků jako dílčí cíl projektu. Vzdělávací program se soustředí na využití aplikované behaviorální analýzy jako vědecky ověřeného přístupu v edukaci dětí a žáků s poruchou autistického spektra, na podporu profesních kompetencí pedagogických pracovníků při výchovně vzdělávací práci s touto skupinou dětí a žáků; stejně jako na možnosti, jak začlenit behaviorální principy do českého školního prostředí. Kromě úvodní kapitoly zaměřené na popis vzniku a finální podobu vzdělávacího programu pro pedagogické pracovníky se čtenář dozví, co je a co není aplikovaná behaviorální analýza, dále nalezne část zaměřenou na rozvoj aplikované behaviorální analýzy v České republice, příspěvek prezentující ABA třídu jako jednu z variant funkční inkluze, kapitoly o možnostech podpory v rámci spolupráce školy a školského poradenského zařízení a využití principů aplikované behaviorální analýzy při tvorbě a realizaci Krizového plánu pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s poruchou autistického spektra. Nechybí ani kapitola o využití aplikované behaviorální analýzy u dospělých.

Implementace behaviorálních prvků do školní výuky a užití aplikované behaviorální analýzy ve výchovně vzdělávací práci ve školách se v mnoha zemích, které již v kontextu této aplikované vědní disciplíny ušly značný kus cesty, ukazuje jako efektivní a vědecky ověřený přístup nejen v edukaci dětí s poruchou autistického spektra.

Na pilotním ověření vzdělávacího programu, přednáškách, seminářích a tvorbě metodického materiálu, jehož je tato publikace součástí, se podílel tým odborníků tuzemských i zahraničních. Poděkování patří jim a také všem 24 účastníkům, kteří úspěšně absolvovali vzdělávací program aplikované behaviorální analýzy v režimu pilotního ověření.

Věříme, že předkládaná publikace i připravený vzdělávací program *Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí*, mohou napomoci jednak větší informovanosti pedagogické veřejnosti o aplikované behaviorální analýze a jejím potenciálu a jednak naznačí kroky, jak behaviorální principy začlenit do českého školního prostředí.

Petra Kolářová
Hlavní projektová manažerka projektu APIV A

Andrea Cibulková
Manažerka klíčové aktivity 3 projektu APIV A

1. PROGRAM ABA

1. Program ABA – pilotní ověření a finální vzdělávací program Užítí prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí

Aneta Marková, Andrea Cibulková, Emelia Andrews

Klíčová slova

- poruchy autistického spektra; vzdělávací program; aplikovaná behaviorální analýza

Počet dětí s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) rok od roku narůstá a je potřeba jim poskytnout efektivní podporu na jejich vzdělávací cestě a zároveň poskytnout pedagogům a poradenským pracovníkům ve školství efektivní strategie, jak tyto děti edukovat. Na základě podnětů Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením dne 8. února 2016 vláda České republiky projednala a schválila *Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin*¹; následně dne 13. července 2020 schválila *Soubor opatření ke zlepšení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin*². V obou materiálech jsou hlavními cíli odpovídající terapie a podpora při vzdělávání osob s PAS a posílení pregraduální přípravy i následného vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti neurovývojových poruch. Jednou z efektivních cest podpory osob s PAS je aplikovaná behaviorální analýza (dále jen ABA). Intervence pomocí ABA jsou vědecky ověřené postupy s mnohaletou tradicí ve vyspělých zemích. V souladu s mezinárodním standardem zařadila i ČR do legislativy nové nelékařské profese Behaviorálního analytika, Asistenta behaviorálního analytika a Behaviorálního technika.

Přestože má behaviorální analýza více než padesátiletou historii, v České republice je tato intervence pro děti s PAS na samém počátku. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) je gestorem individuálního projektu systémového *Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV A)*, spolufinancovaného Evropskou unií v rámci výzvy z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Součástí projektu, jehož realizátorem je Národní pedagogický institut České republiky (dále jen NPI ČR), je příprava a pilotní ověření vzdělávacích programů pro posílení profesních kompetencí pedagogických pracovníků pro inkluzivní vzdělávání, včetně tvorby metodických materiálů. Jednou ze vzdělávacích aktivit, jež byly v projektu vytvořeny, je i program *Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí* (dále jen program ABA).

1 | Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin: Schválený usnesením vlády České republiky ze dne 8. února 2016 č. 111. *Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením* [online]. Praha, 2016, 18 [cit. 2021-09-11]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/podnet-k-reseni-situace-zivota-osob-s-poruchou-autistickeho-spektra-a-jejich-rodin-140155/>

2 | Soubor opatření ke zlepšení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin. *Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením* [online]. Praha, 2020, 18 [cit. 2021-10-19]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Soubor-opatreni-PAS.pdf>

Cílem Programu bylo připravit a pilotně ověřit vzdělávací kurz pro pracovníky školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ) a školních poradenských pracovišť (dále jen ŠPP), který bude reflektovat současnou pedagogickou praxi škol v kontextu společného vzdělávání s důrazem na žáky s PAS a který zakomponuje současné poznání ABA do české školské praxe. Cílem pilotního ověření Programu bylo verifikovat koncepci vzdělávacího kurzu z hlediska jeho využitelnosti pro pedagogickou praxi škol a školských zařízení v kontextu společného vzdělávání. Dílčím cílem bylo připravit a pilotně ověřit vzdělávací kurz, jehož účastníci budou připraveni pro úspěšné složení mezinárodní certifikované zkoušky k úrovni Registrovaný behaviorální technik (dále jen RBT) dle mezinárodních standardů uznávaný certifikační radou behaviorálních analytiků (dále jen BACB®).

Tvorba Programu ABA započala v roce 2018 a skončila v roce 2021, přičemž samotné proškolení účastníků probíhalo od června 2018 do listopadu 2020. Cílovou skupinou, oslovenou k účasti na pilotním ověření programu, byli speciální pedagogové a psychologové ŠPP a ŠPZ s několikaletou zkušeností s dětmi s PAS. Struktura přípravy pilotního ověřování stodvacetihodinového vzdělávacího modulu byla s ohledem na délku a náročnost vzdělávacího programu rozdělena do čtyř navazujících celků. Jednotlivé celky vznikaly ve spolupráci českých a zahraničních tvůrců a lektorů (odborníků na ABA), odborného garanta, metodika a koordinátora vzdělávacího programu. Součástí pilotního ověření byly recenze připraveného obsahu vzdělávání, hodnocení pilotního ověření metodikem, evaluace ze strany účastníků a zapracování úprav do metodického materiálu ke vzdělávacímu programu.

Průběh pilotního ověřování programu Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí

První část vzdělávacího programu obsahovala 16 výukových hodin, v rámci kterých se účastníci seznámili s principy ABA, s jejich významem při užití v pedagogické praxi. Lektorkou zde byla Dr. Nichola Booth, BCBA, z Queen's University Belfast. Teoretická část se svým obsahem zaměřila na porozumění chování, ozřejmění aspektů chování, které je možné sledovat při práci s dítětem. Důraz byl kladen na topografii chování (jak se může chování projevat), na rozličné projevy chování, zjištění frekvence výskytu daného chování, trvalost chování a latenci chování. Praktická část první části se soustředila na pochopení mechanismu chování a pochopení souvislosti mezi určitou situací a konkrétním projevem problémového chování. Účastníci pilotního ověření do praktické části vstupovali s vlastními kazuistikami ze školské praxe a hledali souvislosti mezi předchozí událostí a následným projevem chování.

Druhá část pilotního ověření zahrnovala 24 výukových hodin. Výuku zde lektorsky zajistili tři odborníci na ABA. Daniel Horan, MSc., BCBA, svůj výklad zaměřil na techniky obecně uplatnitelné ve školním prostředí a objasnění komplexnosti problematiky při zavádění principů ABA do školního prostředí. Emelia A. Andrews, MA, BCBA, se soustředila na problémové chování ve školním prostředí, podstatu procesů funkční analýzy chování a procesy uplatnitelné ve školské praxi při redukci problémového chování v ČR. Mgr. Kateřina Chrapková, BCBA, se věnovala metodám využívaným v ABA, postupům behaviorální intervence a edukačním modelům, které je možné aplikovat do výuky v mateřských a základních školách.

Třetí část pilotního ověření poskytla nezbytný základ pro přistoupení k mezinárodní zkoušce RBT. Účastníci absolvovali čtyřicetihodinový teoretický vstup v podobě samostatného přípravného kurzu pro RBT, který zajistilo Centrum aplikované

1. PROGRAM ABA

behaviorální analýzy Masarykovy univerzity v Brně. Přípravný kurz pro RBT organizovaný Masarykovou univerzitou byl v době pilotního ověření jediným vzdělávacím programem v ČR akreditovaným MŠMT, který splňoval kritéria české legislativy a BACB®. Tento kurz poskytli účastníkům nezbytný teoretický vhled do ABA, resp. do behaviorální vědy zaměřené na člověka, jeho chování a vztah k fyzickému a sociálnímu prostředí. Účastníci se zabývali behaviorálním vysvětlením příčin chování a analýzou vlivu různých faktorů prostředí na chování člověka. Dalším nezbytným předpokladem pro přistoupení ke zkoušce RBT bylo získání Competency Assessment (dále jen CA). Pro nabytí kompetencí v CA bylo nezbytné získat praktickou zkušenost s ABA. Účastníci absolvovali šestnáctihodinovou supervidovanou praxi v zařízení poskytujícím intervenci v ABA a následně tříhodinovou supervidovanou praxi pro získání Competency Assessmentu. Součástí supervidované praxe v zařízení bylo měření (zejm. záznam mandů, záznam délky problémového chování, testy za studena, přepis testů za studena), učení dovedností (návčik mandů, návčik komentování při aktivitách, bezchybné učení) a představení komponentů ABA intervence (evaluační materiály VB-MAPP, EFL, záznam dat do grafů/formulářů, observace sebeobslužných dovedností). Supervidovaná praxe pro získání CA probíhala individuálně a byla rozdělena do dvou navazujících setkání, resp. konzultací se supervizorem v oblasti ABA. Účastník měl za úkol vytvořit aktivitu pro demonstraci práce s klientem; provést měření u konkrétního klienta; realizovat preferenční posouzení a nashromáždit ABC data konkrétního klienta; vytvořit 15minutové video práce s klientem, kde demonstroval alespoň tři dovednosti, které jsou popsány v CA dle BACB®, a vytvořit zprávu z intervence.

Čtvrtá část pilotního ověření Programu ABA byla rozvržena mezi čtyři samostatné přednášky, které vedly české i zahraniční lektorky. První přednáška se soustředila na téma využití ABA v českém školním prostředí a na současnou legislativu v českém školském systému se zaměřením na aplikaci ABA do české školní praxe. Lektorky Mgr. Kateřina Chrapková, BCBA, JUDr. Hana Poláková a Mgr. Lucie Schwarzová se věnovaly představení informací o legislativních možnostech implementace principů ABA do školského systému prostřednictvím činností pedagogických pracovníků ŠPZ, případně ŠPP, a prezentování metod a postupů intervence v ABA vhodných pro uplatnění v českém školském systému. Druhou přednášku, která byla zaměřena na téma práce s adolescenty a dospělými klienty a na objasnění způsobů a postupů práce s nimi, lektorsky zajistila mezinárodně uznávaná odbornice na ABA prof. Karola Dillenburger, Ph.D., BCBA-D. Třetí přednáška, která vycházela z mezinárodních dokumentů v ABA věnujících se zásadám přístupu práce s klienty, ale také z mezinárodních dokumentů deklarujících základní lidská práva a svobody, se věnovala etickým tématům při práci s klienty. Poslední setkání čtvrtého bloku pilotního ověření Programu ABA, jež vedla lektorka Mgr. Kateřina Chrapková, BCBA, bylo věnováno reflexi celého vzdělávacího programu a zdůraznění základních pravidel při intervenci i při zavádění principů ABA do českého školského systému.

Průběh pilotního ověření, resp. proškolení účastníků kurzu, byl zejména ve své druhé části podstatně ovlivněn vzniklou covidovou epidemiologickou situací. V důsledku toho došlo k posunu termínů pro realizaci supervidovaných praxí a k převodu výuky do online prostředí.

Finální podoba pilotně ověřeného vzdělávacího programu a jeho struktura

V návaznosti na doporučení a náměty vyplývající z průběhu pilotního ověření, hodnocení metodika a evaluace účastníků, byla vytvořena finální podoba uceleného vzdělávacího programu, který oproti původnímu konceptu doznal určitých změn

ve své struktuře i obsahu. Byly zredukovány ty části kurzu, které byly vyhodnoceny jako méně potřebné nebo dlouhodobě nerealizovatelné, a naopak struktura byla doplněna o obsah, který odborní pracovníci spolupracující na tvorbě kurzu i účastníci programu shledali za potřebný. Finální podoba Programu ABA počítá s ročním harmonogramem realizace kurzu v rozsahu 90 hodin se strukturou tří bloků – 50 hodin teoretického základu, 32 hodin využití ABA v poradenské a pedagogické praxi a osm hodin supervidované praxe.

Teoretický základ finálního vzdělávacího kurzu nejprve objasňuje význam užití ABA v českém školském systému. V prvních pěti hodinách na praktických příkladech zodpovídá otázku, proč je užití ABA ve školském systému vhodné a jaký význam má pro pracovníka ŠPZ a/nebo ŠPP postup dle zákonitostí chování, ale také objasňuje základní behaviorální principy. Nedílnou součástí představení ABA je i krátký vstup do historie vzniku behaviorismu a ABA. Následujících 45 hodin obsahově vychází z přípravného vzdělávacího kurzu pro RBT, který byl v rámci pilotního ověření programu ABA realizován ve spolupráci s Centrem aplikované behaviorální analýzy Masarykovy univerzity v Brně; obsah je rozšířen o pět výukových hodin v oblastech, které jsou významné pro práci poradenských pracovníků ve školství. Teoretická část vzdělávacího kurzu poskytuje základní teoretické znalosti v oboru ABA a seznamuje s principy učení a chování, které vycházejí z behaviorismu. Objasňuje příčiny lidského chování ve vztahu k prostředí. Na základě analýzy vysvětluje, proč se určité chování u žáků vyskytuje a jakým způsobem jej lze modifikovat. V průběhu výuky jsou účastníci kurzu seznámeni se základními metodami a technikami učení, ať už při osvojování nových dovedností, upevňování již získaných pozitivních vzorců chování, či eliminaci nežádoucího chování. Účastníci prostřednictvím této teoretické části získají dílčí kompetence v oblasti identifikace a měření chování, behaviorálního hodnocení, využití pozitivního posílení při učení nových dovedností, rozvoje komunikačních dovedností, nácviků sebeobslužných dovedností a v oblasti eliminace nežádoucího chování. Nedílnou součástí prvního bloku je i objasnění etických aspektů behaviorální intervence.

Druhý blok vzdělávacího kurzu se soustředí na využití ABA v poradenské a pedagogické praxi. Účastníci se seznámí s legislativním rámcem behaviorální intervence v českém vzdělávacím systému, s možnostmi spolupráce ŠPZ s behaviorálním analytikem v oblasti nastavení procesů vzdělávání, s metodami ABA a jejich uplatněním při tvorbě Doporučení ŠPZ a individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), s využitím strategií ABA při úpravách očekávaných výstupů na základě evaluace dovedností žáka, s rozvojem dovedností, se zadáváním a s kontrolou plnění úkolů či s možnostmi hodnocení žáků. Účastníci porozumí behaviorální intervenci a vlivu prostředí na chování žáka, osvojí si metodu behaviorálního nácviku dovedností a nahlédnou specifika využití ABA při vzdělávání dětí předškolního a žáků školního věku. Praktická část tohoto bloku se soustředí na tvorbu a úpravu IVP, doporučení ze ŠPZ, školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) či Krizového plánu pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s PAS s principy ABA.

Třetí blok vzdělávacího kurzu ABA zahrnuje přímou praxi účastníka v zařízení poskytujícím intervenci v ABA pod vedením behaviorálního analytika. Kurz umožňuje uchazečům pozorovat a zaznamenávat chování klientů a aplikovat teoretické znalosti a praktické dovednosti v rámci behaviorální intervence. Praxe pod přímým vedením behaviorálního analytika je rozdělena do dvou úseků. První se zaměřuje na observaci a stínování pracovníka vykonávajícího intervenci v ABA, druhý

1. PROGRAM ABA

se soustředí na individuální nácvik dovedností na pracovišti. Pracoviště vytvoří záznam o praxi, jenž obsahuje souhrnné informace o průběhu praxe a o plnění dílčích úkolů účastníka. Nezbytnou součástí supervidované praxe je vyzkoušení si následujících technik: měření (záznam mandů, frekvence a délka problémového chování nebo záznam jiného chování v rámci akvizice dovedností), záznam dat (testy za studena, ABC data, záznam dat do grafů) a učení dovedností (verbální a neverbální operanty, nácvik mandů, nácvik komentování, využití promptů, bezchybné učení, sebeobslužné dovednosti). Účastník se dále seznámí s komponenty ABA intervence a s evaluačními materiály VB-MAPP³, ABLLS-R⁴ nebo EFL⁵.

Pilotně ověřený vzdělávací kurz určený pedagogickým pracovníkům ŠPZ a ŠPP umožňuje pochopit principy ABA a poskytuje unikátní prostor pro propojení dosavadní poradenské a pedagogické praxe s metodami a postupy behaviorální intervence.

Program ABA byl představen odborné veřejnosti na odborném panelu projektu APIV A v únoru 2021, kde byl kladně přijat. Účastníci odborného panelu shledali představený vzdělávací program za aktuální a přínosný pro školskou praxi; v průběhu diskuse bylo shledáno, že intervence v ABA je školské praxi prospěšná a potřebná. V ČR v současné době není nastaven postup, jak a v jakých oblastech zavádět principy ABA do prostředí škol. Představený program ABA částečně vyplňuje tuto mezeru a dává náměty, jak účinně zavádět principy ABA do škol.

Seznam zdrojů

- Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin: Schválený usnesením vlády České republiky ze dne 8. února 2016 č. 111. *Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením* [online]. Praha, 2016, s. 1–18 [cit. 2021-09-11]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/podnet-k-reseni-situace-zivota-osob-s-poruchou-autistickeho-spektra-a-jejich-rodin-140155/>
- Soubor opatření ke zlepšení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin. *Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením* [online]. Praha, 2020, s. 1–18 [cit. 2021-10-19]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/dokumenty/Soubor-opatreni-PAS.pdf>
- Behavior Analyst Certification Board. RBT® Initial Competency Assessment Packet: Requirements [online]. Version 04/2021, Copyright © 2019, BACB® [cit. 2021-10-19]. Dostupné z: https://www.bacb.com/wp-content/uploads/2020/05/RBT_Competency_Assessment_Initial-210412.pdf

3 | The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program

4 | The Assessment of Basic Language and Learning Skills

5 | Essential for Living

2. Aplikovaná behaviorální analýza: co to je a co to není

Catriona Gower, Nichola Booth a Karola Dillenburger

Navzdory častým mýtům *není* ABA pouze specifickou terapií pro děti s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je aplikovaný vědní obor behaviorální analýzy jakožto jedné z přírodních věd. Stejně jako jakákoli jiná aplikovaná vědecká disciplína pracuje ABA se základními principy objevenými díky vědeckému zkoumání jevů, v tomto případě chování, aby zajistila jejich efektivní využití. Aplikace behaviorální analýzy využívají proměnné v prostředí spolehlivě ovlivňující chování za účelem řešení společensky významných problémů. V této kapitole uvádíme příklady, jak může ABA napomoci dětem, žákům a studentům dosáhnout lepší kvality života. Rovněž zde poukazujeme na některé nejčastější mylné představy.

Tato kapitola zčásti vychází z disertační práce Catriony Gower pod vedením školitelky Karoly Dillenburger. Poděkování za cenné připomínky náleží prof. Mickeymu Keenanovi.

Klíčová slova

- behaviorální analýza; aplikovaná behaviorální analýza (ABA); radikální behaviorismus; experimentální analýza chování; autismus; zkrslení

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) JE aplikovaný vědní obor behaviorální analýzy kladoucí si za cíl „odhalit proměnné v prostředí spolehlivě ovlivňující společensky významné chování za účelem vypracování techniky změny chování, která využívá tyto poznatky v praxi“ (Cooper, Heron a Heward, 2020, s. 18)

ABA NENÍ „terapií autismu“ (Chiesa, 2006, s. 225).

Tyto dva výroky mohou být překvapivé pro ty, kteří o ABA slyšeli pouze v souvislosti s autismem, a kteří si tudíž mysleli, že ABA je specifickou intervencí pro autismus. Tak tomu ale není. Ve skutečnosti je jedním ze tří vědních oborů behaviorální analýzy, kterými jsou:

- 1) filozofický a konceptuální základ behaviorální analýzy jakožto vědy;
- 2) experimentální analýza chování zaměřující se na zjišťování základních principů chování;
- 3) aplikovaná behaviorální analýza (ABA) využívající principy chování za účelem dosažení společensky významné změny (Baer, Wolf a Risley, 1968; Cooper et al., 2020; Skinner, 1953).

Konceptuální vědecký základ

Behaviorální analýza je přírodní věda, která se podobně jako i jiné přírodní vědy snaží porozumět přírodním jevům na základě empirických důkazů z pozorování a experimentování. Validitu poznatků zajišťuje v přírodních vědách opakovatelnost

2. ZÁKLADY ABA

a odborné posudky. Pro behaviorální analytiku je předmětem jejich vědecké disciplíny chování. To se vymezuje široce a holisticky jako minulé a současné interakce osoby (tj. biologického organismu) s prostředím. Chováním se tudíž rozumí cokoli, co člověk dělá, tzn. cokoli, co lze vyjádřit slovesem (Moore, 2003; Thyer, 1999). To zahrnuje veškeré veřejně pozorovatelné jednání i chování, která vnímá pouze člověk sám, a ne jiní, např. soukromé činnosti, jako třeba myšlení a pocity (Keenan, 2015; Keenan a Dillenburger, 2020a; Thyer, 2009). Vysvětlení soukromých i veřejných činností se hledají v minulých i v převažujících změnách v prostředí (kontingencích) (Cooper et al., 2020), jinými slovy, v minulých zkušenostech člověka i v situaci, v níž se nachází v době pozorování.

Když se chování vymezí jako cokoli, co člověk dělá, vyhneme se definici kruhem a mentalismu. Definice kruhem nastává, když sloveso změním na podstatné jméno (zvěčnění, tj. reifikace) a toto podstatné jméno následně použijeme pro vysvětlení chování. Např. když se někdo hněvá (sloveso), použije se ve snaze vysvětlit toto chování podstatné jméno „hněv“ a řekne se, že „se hněvá, protože cítí hněv“. Danému člověku pak může být doporučen kurz sebeovládání bez jakékoli zmínky o situaci, která jeho hněv způsobila. Tento typ definice kruhem (Questel, 2020) vidí jako příčinu chování člověka samotného, tj. mentalismus (Keenan a Dillenburger, 2020), a může proto vést k iluzi, že se našlo vysvětlení (resp. pseudovysvětlení). Kdybychom použili stejný příklad, v behaviorální analýze by se podstatné jméno „hněv“ považovalo za deskriptivní shrnující označení a analýza by se zaměřila na změny v prostředí, které vedly k tomu, že se člověk hněvá. Z konceptuálního hlediska se v behaviorální analýze hledá vysvětlení chování v minulých a současných interakcích člověka s jeho prostředím (tj. zkušenosti), a nikoli v hypotetických konstruktech nebo v reifikaci (Baum, 2004; Cooper et al., 2020; Dillenburger a Keenan, 2009).

Experimentální analýza chování

Experimentální analýza chování vznikla na počátku 20. století (Watson, 1913; Skinner, 1938). Experimentální behaviorální analytici zkoumají základní behaviorální procesy v laboratoři za pomoci malých zvířat, jako jsou krysy nebo holubi (Catania, 1997), a dále zkoumají komplexnější procesy s lidmi (Skinner, 1953). Experimentální behaviorální analytici se tudíž zaměřují na systematické zjišťování principů a procesů, které spolehlivě vysvětlují chování z pohledu přírodních věd, a neuchylují se k různým mentalistickým pseudovysvětlením popsaným výše (Skinner, 1977; 1987). Experimentální analýza chování vychází ze základních principů přírodních věd: determinismu, experimentace, empirismu, spolehlivosti, filozofických pochybností a úspornosti (Schlinger, 2020).

- 1) Determinismus předpokládá, že vesmír je místo, v němž panují zákony a řád a kde se „události nedějí nahodile“ (Cooper et al., 2020, s. 5). V determinismu se má za to, že současné události jsou determinovány předchozími a stávajícími změnami v prostředí. Výroky typu „udělala to zčistajasna“ nebo „udělal to bezdůvodně“ tedy nedávají smysl. Lze říci, že „kdyby chování organismů nebylo buď zcela, anebo z větší části zákonité, nebyli by vědci schopni určit, proč se jedinec chová určitým způsobem, a nebyli by schopni toto chování modifikovat“ (Fisher, Piazza a Roane, 2011, s. 9).
- 2) Účelem pokusů je určit funkční vztahy mezi událostmi odehrávajícími se v prostředí a chováním. Kladou si za cíl zjistit, jaký účinek mají změny v prostředí (nezávislé proměnné) na chování (závislá proměnná). „Má se za to, že existuje funkční vztah, když změna nezávislé proměnné spolehlivě vede k vytyčené změně závislého chování“ (Fisher et al.,

2011, s. 10). Jinými slovy, experimentální otázka zní: co se stane s chováním, když se změní něco v prostředí (buď se přidá, anebo se odebere stimul).

- 3) Empirismus znamená, že závěry učiněné na základě vědeckého bádání se vztahují primárně k informacím získávaným smysly. Jinými slovy, vědec se rozhoduje na základě svého pozorování, a nikoli na základě toho, o čem předpokládá, že to bude pravda. To vyžaduje objektivní měření prováděná přesně, důsledně a veřejně ověřitelným způsobem (Cooper et al., 2020).
- 4) Princip spolehlivosti se týká shromáždění dostatečných důkazů, aby byla zaručena důvěra v činěné závěry. Jeden pokus neposkytuje dostatečné důkazy pro zjištění účinků změn nezávislé proměnné na závislou proměnnou (Johnston a Pennypacker, 2008). Klíčovou součástí vědecké spolehlivosti je opakovatelnost studií, čímž se prokáže robustnost výsledků. Pokud je postup ve studii popsán nedostatečně, není možné jej přesně zopakovat, a není tedy možné ani podložit výsledky. Srdce behaviorální analýzy proto tvoří podrobný popis postupů použitých v laboratoři a v aplikovaných studiích.
- 5) Filozofickými pochybnostmi se míní, že zůstává zdravá míra skepticismu a že se neustále zpochybňuje pravdivost faktů (Cooper et al., 2020). Filozofické pochybnosti vyžadují, aby byla data získávána z přímých a opakovaných pozorování, a ne ze statistických inferencí či ústně podaných zpráv o událostech.
- 6) Úsporností se rozumí to, že když existuje více možných vysvětlení zjištění, upřednostní se jednodušší vysvětlení. Pro experimentálního behaviorálního analytika z toho plyne, že přednost má nejjednodušší a nejúspornější vysvětlení behaviorálního jevu, na základě čehož se stávají komplikovanější mentalistická vysvětlení nepotřebnými (Johnston a Pennypacker, 2008).

Cílem experimentální analýzy chování s použitím těchto šesti základních vědeckých principů je probádat a odhalit přírodní zákony chování. Jedním z klíčových zjištění bylo, že mezi chováním a událostmi, které se odehrávají ve vnějším prostředí před chováním a po něm, existuje vztah „pokud-pak“ (Skinner, 1938a; 1953). Tento vztah se nazývá tříložkový model (nebo model ABC), který tvoří vztah mezi třemi proměnnými, a to antecedentní událostí / stimulem, chováním a konsekventní událostí / stimulem (Skinner, 1969).

Konsekventní události / stimuly spadají do dvou hlavních funkčních kategorií: jestliže zvyšují pravděpodobnost opakování chování, nazývají se *posílení*, a pokud pravděpodobnost chování snižují, nazývají se *tresty*. Je důležité, že posílení a tresty vymezuje jejich funkce (tj. zvyšování, anebo snižování pravděpodobnosti chování), nikoli jejich forma. To znamená, že tentýž stimul (např. dovolit strávit nějaký čas na iPadu) může fungovat jako *posílení*, které zvyšuje pravděpodobnost jednoho chování (např. udělat domácí úkol), i jako *trest*, jenž snižuje pravděpodobnost jiného chování (např. nehádat se se sourozencem) (Heward, 2003).

Když se v závislosti na chování poskytují stimuly, označuje se tento proces plusovým znaménkem (+) nebo adjektivem *pozitivní*, a když jsou stimuly v závislosti na chování odebrány, označuje se tento proces minusovým znaménkem (-) nebo adjektivem *negativní*. V obou případech zůstává funkce stejná, neboť pozitivní i negativní posílení zvyšují pravděpodobnost opakování chování, zatímco pozitivní i negativní tresty snižují pravděpodobnost opakování chování (Cooper et al., 2020).

Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikace behaviorální analýzy na společensky významné oblasti se nazývá aplikovaná behaviorální analýza (ABA) (Cooper et al., 2020; Mayer, Sulzer-Azaroff a Wallace, 2012). Fuller (1949) jako jeden z prvních informoval o aplikaci konceptů behaviorální analýzy na člověka. Jeho výzkumu se účastnil mladý muž, který měl tak těžké tělesné postižení, že byl považován za nevzdělatelného. Fullerovým cílem bylo prokázat, že i tento muž je schopen se učit, když ho naučí jednoduché nové chování. Během čtyř vyučovacích hodin se tento mladý muž naučil zvednout paži do vertikální polohy. Tímto jednoduchým pokusem Fuller prokázal, že principy chování zjištěné v laboratoři lze úspěšně použít pro formování lidského chování (Cooper et al., 2020).

V roce 1959 prokázali Ayllon a Michael, že intervence vycházející z ABA jsou účinné u osob, které jsou tak těžce postižené, že vyžadují komplexní ošetrovatelskou péči (Ayllon a Michael, 1959). Další výzkum (např. Rice, McDaniel, Stallings a Gatz, 1967) vedl ke zjištění, že je zapotřebí samostatná vědecká disciplína mající svůj specializovaný odborný časopis. V prvním čísle odborného periodika *Journal of Applied Behavior Analysis* (JABA) přišli Baer et al. (1968) s první oficiální definicí ABA. Nejčastěji se ale od té doby používá aktualizovaná definice Coopera et al. (2020). Tento kolektiv autorů vymezuje ABA jako vědu „zjišťování proměnných v prostředí, které spolehlivě ovlivňují společensky významné chování, a vypracování techniky změny chování, která tato zjištění využívá v praxi“ (s. 18).

Baer et al. (1987) uvádějí, že proto, aby mohla být prováděná aplikovaná behaviorální analýza považována za dobrou praxi, musí splňovat sedm základních principů: musí být aplikovaná, behaviorální, analytická, technologická, konceptuálně systematická, efektivní a zobecnitelná.

- 1) **Aplikovaná.** Být aplikovaný znamená, že cílové chování musí být společensky a/nebo klinicky platné, významné a vedoucí ke zlepšení kvality života dítěte, žáka či studenta, jeho rodiny a/nebo společnosti. Jestliže intervence pouze ukáže, že lze učit či modifikovat chování bez společenského významu, není tento postup považován za ABA. Behaviorální analytik je v úzké spolupráci s dítětem, žákem či studentem (a jeho kruhem sociální podpory) odpovědný za monitorování relevance cílového chování, aby se zajistilo, že se společně stanoví priority, jaké chování by mělo být hlavním cílem jakékoli intervence na bázi ABA (Bailey a Burch, 2016.).
- 2) **Behaviorální.** Výsledky intervencí vycházejících z ABA musejí být behaviorálně kvantifikovatelné. To znamená, že se shromažďují primární data prostřednictvím přímého pozorování jasně definovaného cílového chování podle konkrétního aspektu, jako je frekvence, trvání, prodleva, výsledek či tempo. Lze použít i nepřímá, doprovodná nebo zástupná měřítka, jako jsou lékařské zprávy, rozhovory či sebehodnocení, avšak ta se nepovažují za zdroj primárních dat (Hrisos et al., 2009). Musí zde existovat explicitní důkaz o tom, že u dítěte, žáka či studenta nastala změna chování a že se tak stalo v důsledku intervence (Cooper et al., 2020).
- 3) **Analytická.** ABA jakožto věda zabývající se poznáním využívá srovnání daného subjektu, aby získala doklad pro funkční vztahy mezi nezávislými proměnnými v prostředí a závislou změnou chování. Data jsou většinou prezentována za pomoci jednopřípadové výzkumné studie, jejíž součástí je výzkum změny, více prvků a více východisek (Johnston a Pennypacker, 2008). V jednopřípadové výzkumné studii se shromažďují jednotlivá výchozí data před intervencemi

a porovnávají se s daty získanými během intervence a po ní. Tato metodika kontrastuje s různými deduktivními metodikami porovnávání skupin, které se běžně používají v lékařské vědě a v sociologii, kde vícepřipadové výzkumné studie a generalizovaná statistická analýza zastihují individuální data (Keenan a Dillenburger, 2011).

- 4) **Technologická.** Být technologický znamená, že postupy musejí být transparentní a v souladu s vědou. Aby byla intervence opakovatelná, musí být založena na jasné a funkční definici cílového chování, musí být jasné popsáno použití nástrojů / výzkumných pomůcek a musejí být přesně objasněny a zapracovány použité postupy a musejí být rovněž poskytnuty doklady o integritě / věrnosti postupů, absenci zaujatosti a/nebo střetu zájmů. Být technický znamená, že vědecké pojmy musejí být velmi jasné vymezeny, aby se zaručilo, že vědci budou moci velice přesně komunikovat. U laika, který není ve vědě kovaný, může tato potřeba přesnosti budit dojem, že je vědecký jazyk žargon.
- 5) **Konceptuálně systematická.** S ohledem na konceptuální základ behaviorální analýzy, který jsme popsali již dříve, je důležité, aby byly intervence konceptuálně systematické. To znamená, že chování je vymezeno široce, zahrnuje chování na veřejnosti i v soukromí a vysvětlení chování se hledají v analýze kontextu (tj. ve změnách v prostředí), jehož funkci představují, a nikoli v mentalistických či kognitivních konstruktech nebo v hypotetických pseudovysvětleních (Baum, 2004; Chiesa, 1984; Keenan, 2015; Keenan a Dillenburger, 2020a).
- 6) **Efektivní.** Intervence vycházející z ABA musejí být podloženy efektivitou (Dillenburger, 2011; 2015). Efektivita intervencí na bázi ABA se neurčuje za použití statistické analýzy nebo algoritmů, nýbrž shodou mezi pozorovateli a vizuálním zachycením dat, např. ve formě grafů. Efektivita se obecně určuje na základě individuálních údajů o jednom subjektu (tj. výchozí data v porovnání s daty z intervence), a nikoli na základě průměrů v populaci (Keenan a Dillenburger, 2011).
- 7) **Zobecnitelná.** Behaviorálně analytické intervence musejí zaručit, že se změna chování zobecní i v jiných kontextech, s jinými pečujícími osobami a/nebo jiným chováním. Kromě toho je nutné změnu chování po intervenci udržet. Součástí intervenčního programu by proto měly být postupy zajišťující zobecnění a udržení změny chování (Cooper et al., 2020).

Hlavní rozdíl mezi ABA a experimentální analýzou chování je, že zatímco experimentální analýza chování se soustřeďuje na objevení a zkoumání principů chování, ABA se zabývá využitím těchto principů za účelem realizace společensky důležitých / klinicky významných zlepšení. V ABA musí být společenská validita doložena na třech úrovních (Wolf, 1978, s. 207):

- **Společenský význam cílů.** Jsou příslušné behaviorální cíle tím, co jedinec skutečně chce a potřebuje?
- **Společenská vhodnost postupů:** Světlí účel prostředky? Jinými slovy, považují děti, žáci či studenti, pečující osoby a další uživatelé léčebné postupy za přijatelné?
- **Společenský význam účinků:** Jsou uživatelé spokojeni s výsledky? Jsou výsledky včetně jakýchkoli nepředvídatelných výsledků důležité?

Programy vycházející z ABA jsou šité na míru individuálním potřebám konkrétního dítěte, žáka či studenta v konkrétním čase, musejí se bedlivě monitorovat a podle potřeby upravovat (např. Martin a Dillenburger, 2019). Otázkou, na jaké společensky významné chování by se měla intervence zaměřit, je zapotřebí rozhodnout v úzké spolupráci s dítětem, žákem či studentem a/nebo s jeho pečujícími osobami, jedná-li se o velmi malé dítě. Zranitelní mladí lidé nebo dospělí s velmi těžkým postižením

2. ZÁKLADY ABA

mohou potřebovat kvalifikovanou podporu, aby byli schopni vyjádřit svou volbu, což však neznamená, že by neměli být zahrnuti do rozhodování o cílových chováních (Dillenburger, Matuska, de Bruijn a Röttgers, 2019; Hanley, 2020).

Aby se předešlo nedorozumění, cílové chování musí být identifikované, přesně vymezené a řádně posouzené ještě před tím, než se zavede podpora vycházející z ABA. Je důležité, aby se intervence zaměřovala na rozvoj dovedností. Podpora a intervence na bázi ABA nechtějí „změnit člověka“, „vyléčit jeho autismus“ nebo „udělat někoho normálnější“, jak někteří prohlašovali (Milton, 2012; The Skeptical Advisor, 2014). Cílem podpory vycházející z ABA je posílit dovednosti vedoucí k uschopňování, aktivní účasti a nejvyšší možné míře nezávislosti.

U chování je možné měřit různé aspekty, např. frekvenci, trvání, prodlevu či výsledek. Jestliže má chování jasný začátek a konec, lze u něj měřit *frekvenci*, např. prostý součet incidence chování během konkrétního období. Pokud chování nějakou dobu přetrvává, mělo by se u něj měřit trvání (tj. doba, po kterou probíhá). Když má chování konkrétní výchozí bod či začátek, může být vhodné měřit *prodlevu* (např. dobu, která uplyne mezi pokynem a chováním plnícím tento pokyn). Pokud chování vede k jasnému výsledku, měřilo by se podle *výsledku chování*, např. počet lahví recyklovaných za týden (Keller, 2010). Aspekty používané pro měření cílového chování závisejí na definici a posouzení chování i na účelu intervence (Cooper et al., 2020; Johnston a Pennypacker, 2008; Keenan a Dillenburger, 2020a).

Hodnoticí postupy

Existují tři hlavní hodnoticí postupy, které jsou běžné ve většině programů vycházejících z ABA. Především se provádí funkční posouzení a/nebo funkční analýza, aby se posoudilo, jakým chováním je zapotřebí se zabývat a jaká by se mohla doporučit intervence (Hanley, Iwata a McCord, 2003; Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman a Richman, 1994). Kromě toho se v průběhu programu provádí opakovaná posuzování preference a/nebo posílení, aby se zajistilo, že jsou pobídky používané jako posílení účinné (Cló a Dounavi, 2020; Elliott a Dillenburger, 2014). Poté, kdy je určeno cílové chování, je důležitým aspektem programu sběr stabilních výchozích dat, neboť umožňuje důkladné posouzení chování před intervencí, a tudíž i srovnání dat shromážděných před intervencí a dat shromážděných během intervence / po intervenci (Johnston a Pennypacker, 2008).

Funkční posouzení. Určením funkce chování se miní proces stanovení důvodu, proč se chování objevuje a proč za určitých okolností nebo v určitém kontextu přetrvává (Dillenburger a Keenan, 1997; Skinner, 1938a). Funkční posouzení se používají pro zjištění proměnných udržujících cílové chování před tím, než je zavedena podpora vycházející z ABA. Funkční posouzení se používají nejčastěji v programech zaměřených na vysoce problémové chování, jako je např. extrémní vyhýbání se úkolům, násilí proti personálu či rodině nebo sebepoškozující chování, ale jsou užitečná i pro širší využití (Hanley et al., 2003; Iwata et al., 1994).

Funkční posouzení zahrnuje přímé pozorování, standardizované hodnoticí nástroje, jako jsou testy nebo plány, rozhovory a experimentální funkční analýza (Keenan a Dillenburger, 2020; Schlinger a Normand, 2013). Data shromážděná prostřednictvím funkční analýzy zajistí, že se podpora zacílí na konkrétní funkci cílového chování, čímž se zvýší naděje

na úspěšný výsledek (Morgan a Vasquez, 2006; Ward et al., 2013). Je důležité, aby těmi, kdo provádějí funkční analýzu a navrhuji intervence na základě funkční analýzy, byli dobře proškolení a zkušení behaviorální analytici (BACB, 2020; Dillenburger, 2017; Dillenburger, McKerr, Jordan a Keenan, 2016; Hughes a Shook, 2007).

Posouzení preference a/nebo posílení. Posouzení preference a/nebo posílení je test, jehož cílem je zjistit, zdali dítě, žák či student upřednostňuje určité stimuly, které by mohly sloužit jako účinná posílení. To může zahrnovat nepřímá posouzení, kde pečující osobu nebo dítě, žáka či studenta požádáme, aby navrhli, jaké posílení by mohlo fungovat, anebo přímá posouzení založená na systematickém vystavování řadě stimulů a zaznamenávání reakcí. Posouzení přímých posílení se může zaměřovat na přístup, aby se zjistilo, jaký stimul se preferuje, když jsou k dispozici dva nebo více stimulů, anebo na zapojení, aby se posoudilo, s jakým potenciálním posílením se dítě, žák či student bude déle zapojovat (Cló a Dounavi, 2020; Hagopian, Long a Rush, 2004).

Je důležité provádět posouzení preference a/nebo posílení často, protože i dobře zavedená posílení mohou ztrácet svou účinnost (nasyčení), např. jídlo nemusí sloužit jako posílení hned po vydatném obědě. Naopak nový posilující stimul se může stát zavedeným či nabírat na účinnosti (deprivace), např. když se během intervence používá atraktivní hračka, která není k dispozici při volné hře, pak se doba, po kterou je možné si s touto hračkou pohrát, může stát účinným posílením pro náročnější chování (Cooper et al., 2020).

Posouzení výchozí situace. Posouzení výchozí situace je nezbytnou součástí hodnotícího procesu předcházejícího jakékoli intervencí na bázi ABA. Aby mohla být výchozí situace považována za „stabilní“, musí se použít dostatek behaviorálních dat (Cooper et al., 2020). To znamená, že výchozí data v průběhu času nevzrůstají (nerostou) nebo neklesají (nesnižují se). Základní premisou je, že výchozí data jsou před intervencí stabilní a že by zůstala stejná nebo podobná, pokud by se neudělalo nic, co by je změnilo. Bylo by tudíž možné učinit závěr, že pokud se data změni po zavedení intervence, je tuto změnu možné připsat této intervencí, a nikoli jiným vnějším faktorům či dospívání člověka.

Na experimentální úrovni by bylo samozřejmě nezbytné vrátit se po intervencí do výchozího bodu, abychom se ujistili, že změnu způsobila intervence, a ne nic jiného, avšak to zpravidla není v daném kontextu možné ani žádoucí. Z tohoto důvodu se v intervencích vycházejících z ABA běžně užívají jiné metody sběru dat včetně studií s více východisky (Johnston a Pennypacker, 2008). Volba monitorování nebo systému pro sběr dat závisí na cílovém chování i postupech intervence.

Základní postupy podpory vycházející z ABA

Vzhledem k tomu, že programy vycházející z ABA mají své kořeny v behaviorální analýze, umožňuje to vypracovat postupy šité na míru jednotlivým osobám (Luce et al., 1996). Proto neexistuje ani žádný konkrétní počet nebo úplný výčet postupů, podpory či intervencí na bázi ABA. Některé vyzkoušené a otestované metody se ale často začleňují do behaviorálně analytických programů i bez ohledu na cílové chování. Jejich součástí je i používání intenzivního zkušebního tréninku, formování a řetězení, tokenového systému a modelování (další postupy jsou popsány v následujících kapitolách této publikace).

2. ZÁKLADY ABA

Intenzivní zkušební trénink. Intenzivní zkušební trénink zahrnuje všechny tři aspekty tříložkového modelu (Greer a McDonough, 1999). Předloží se antecedentní stimul, proběhne chování (pokud je potřeba, použije se prompt) a jako potenciální posílení se poskytne konsekventní stimul. Tento proces o třech krocích se zpravidla využívá v rané fázi programu, když se učí základní dovednosti. Formalizovaný postup se nazývá intenzivní zkušební trénink (Booth a Keenan, 2018; Keenan a Dillenburger, 2020a). Tato metoda se většinou provádí u stolu, kdy je učitel na jedné straně a dítě, žák či student na druhé straně stolu nebo sedí na matraci na zemi. Učitel stanoví úkol, např. naučit se barvy a tvary nebo imitační dovednosti, dítě reaguje a učitel poskytuje posilující stimul. Zkušební trénink lze však provádět i v přirozenějším prostředí, pokud se vytvoří nebo využijí přirozeně se vyskytující vzdělávací příležitosti. To se nazývá trénink v přirozeném prostředí (Luze et al., 1996).

Formování a řetězení. Jak se úkoly stávají složitějšími a chování vytříbenějším, je zapotřebí naučit postupnými kroky novému chování. Tento proces se nazývá formování. Formování je tvořeno systematicky posilujícími, po sobě jdoucími aproximacemi směřujícími k cílovému chování (Cooper et al., 2020; Keenan a Dillenburger, 2020a). „Operantní podmiňování formuje chování, jako sochař tvaruje hroudu jílů... Zdá se, že závěrečný produkt má zvláštní jednotu či integritu koncepce, ale nejsme schopni nalézt moment, kdy k tomu náhle dojde... je to výsledkem kontinuálního procesu formování“ (Skinner, 1953, s. 91).

Aby se vypracoval úspěšný program formování, je důležité vybrat a definovat cílové chování a zároveň určit úroveň dovedností dítěte, žáka či studenta (Booth, Keenan a Gallagher, 2018). Již v rané fázi programu je nezbytné vymezit všechny kroky, které jsou zásadní pro úspěšné osvojení chování nebo dovednosti. Výuka začíná, když se dítě, žák či student zapojuje do aproximace chování a toto chování je okamžitě posíleno. Poté se posílí i další krok a stejným způsobem se postupuje dále. Formování je užitečná technologie, kterou lze snadno kombinovat s ostatními postupy, jako je řetězení, a tímto způsobem rozvíjet komplexnější chování.

Chování se vymezuje jako „sekvence reakcí s funkční vazbou na totéž závěrečné posílení“ (Kuhn, Lerman, Vorndran a Addison, 2006, s. 263). Jednotlivé prvky řetězce stanoví analýza úkolu (Booth a Keenan, 2018; Keenan a Dillenburger, 2020a), která jasně identifikuje vzájemně nesouvislé kroky nezbytné pro provedení komplexního cílového chování. Řetězení začíná buď naučením se prvním kroku (řetězení odpředu), anebo posledního kroku v řetězci (zpětné řetězení) (Cooper et al., 2020). Za určitých okolností může být vhodné naučit celý úkol najednou (souběžné řetězení nebo předvedení celého úkolu). Řetězení lze využívat k výuce mnoha úkolů počínaje sebeobsluhou přes vaření a zahradičení až po pracovní dovednosti (Dillenburger et al., 2019; Shrestha, Anderson a Moore, 2013; Williams a Burkholder, 2008).

Tokenový systém. V tokenovém systému se tokeny používají jako podmíněná posílení bezprostředně po chování (Cló a Dounavi, 2020). Zpravidla je zapotřebí získat předem daný počet tokenů, nežli se poskytne větší posílení. Samotné tokeny se používají jako náhradní posílení a překlenují dobu mezi chováním a poskytnutím závěrečného posílení. Tokeny mohou být cokoli, např. nálepky, kuličky nebo jen hvězdička nakreslená na listu papíru či na tabuli. V tokenovém systému

- 1) musí být velmi jasně definováno cílové chování;
- 2) musí být k dispozici dostatečný počet tokenů;

- 3) musí být jasný plán, např. jeden token za tři správné párovací úkoly;
- 4) musí být jasně specifikován počet tokenů požadovaný pro závěrečné posílení;
- 5) musí být jasné, kdy a kde lze tokeny směnit za závěrečné posílení;
- 6) musejí být stanovena preferovaná náhradní posílení a musejí být k dispozici po získání požadovaného počtu tokenů;
- 7) musí se učinit rozhodnutí, zda bude součástí tokenového systému i ztráta posílení (ztráta tokenů za nežádoucí chování), anebo nikoli.

Tokenové systémy jsou vysoce strukturované postupy zajišťující konzistentnost poskytování pozitivních posílení a jako takové je lze úspěšně využít tam, kde se práci s týměž dítětem, žákem či studentem věnuje celá řada učitelů nebo terapeutů. Tokenové systémy lze rovněž využít pro rozvoj dovednosti sebeřízení dětí, žáků či studentů (Petscher a Bailey, 2006).

Modelování nebo nápodoba. Modelování, imitace nebo učení observací / nepřímé učení jsou termíny používané pro to, když se dítě, žák či student dokáže chovat určitým způsobem poté, co pozoruje chování vizuálního (skutečného) modelu naživo nebo na videu (Nikopoulos a Keenan, 2006). Učení nápodobou představuje důležitou vývojovou dovednost (Lindsay et al., 2013). Většina dětí se této dovednosti naučí velmi brzy, často během pár týdnů či měsíců po narození, ne však všechny, a ty je posléze potřeba naučit generalizovaným dovednostem nápodoby (SimpleSteps, 2020).

Aby bylo chování imitativní, musí se vzít v potaz čtyři faktory:

- 1) jako model pro nápodobu může sloužit jakýkoli fyzický pohyb;
- 2) imitativní chování musí následovat bezprostředně po předvedení modelu;
- 3) model i imitativní chování musejí vykazovat formální podobnost. Formální podobnost znamená, že model a dítě, žák či student vykazují maximální podobnost;
- 4) k nápodobě musí dojít díky modelu, jinými slovy model musí být řídicí proměnnou imitativního chování (Cooper et al., 2020).

Poté, co se někdo naučí nápodobě, může se velmi rychle naučit novému a adaptivnímu chování (Greer, Dudek-Singer a Gautreaux, 2006). Existují dokonce důkazy, že v rodičovském chování je pro dosahování změn účinnější modelování než buď přímý pokyn, anebo skupinová diskuse (Johnson a Brown, 1969).

Uvádění zkreslení na pravou míru

Pokud nejsou lidé obeznámeni s behaviorální analýzou, mohou ohledně ABA vznikat nejasnosti. To vedlo k nepochopení, které je v Evropě poměrně časté (Keenan et al., 2014; Kelly, Martin, Dillenburger, Kelly a Miller, 2018). Někteří dokonce považují behaviorální analýzu pouze za předmět historického zájmu (Baron-Cohen, 2014; The Skeptical Advisor, 2014).

Nepochopení přetrvává i navzdory opakovaným publikacím zaměřeným na uvedení mylných výkladů na pravou míru (Heward, 2003; Keenan a Dillenburger, 2020b; Morris, 2009). To je dáno zejména tím, že se zpracování a revize usměrnění neúčastní behaviorální analytikové a nejsou ani mezi tvůrci politiky (Dillenburger, McKerr a Jordan, 2014; Keenan a Dillenburger, 2018), a také tím, že novou generaci studentů vyučují lidé neobeznámeni s touto vědou

2. ZÁKLADY ABA

(Howlin, 2013; Jordan, 2001). Studenti jsou pak přesvědčeni, že ABA je pouze terapií autismu (Dillenburger et al., 2016; Fennell a Dillenburger, 2018). Je důležité uvádět na pravou míru zkrácení objevující se v médiích (v sociálních médiích, rozhlasu, tisku nebo v televizi) či jinde, aby se zajistilo, že se o ABA budou šířit jen přesné informace.

Závěr

Programy a postupy vycházející z ABA se opírají o dlouholetý výzkumný základ, jsou považovány za zavedené a založené na důkazech a mají řadu aplikací v podnikání, sportu, všeobecném vzdělávání, medicíně i ve speciálním vzdělávání (APBA, 2020; Dillenburger a Coyle, 2019; Gormley et al., 2017; Levy, Pryor a McKeon, 2016; McGrath et al., 2018; Quinn, Miltenberger a Fogel, 2015). Jak bylo opakovaně řečeno, cílem podpory a intervencí vycházejících z ABA je posílení společensky významného chování a dovedností (Baer et al., 1968; Cooper et al., 2020).

V této kapitole jsme nastínili tři obory behaviorální analýzy jakožto jedné z přírodních věd a uvedli jsme příklady celé řady aplikací. Navzdory některým zakořeněným mylným představám si čím dál více studentů i praktiků začíná uvědomovat potenciál této vědy při posilování společensky významného chování. Ačkoli se tato práce soustřeďuje převážně na osoby s poruchou autistického spektra, neznamená to, že je ABA účinná pouze pro tuto populaci. Existuje řada výzkumných prací prokazujících úspěšnou aplikaci behaviorálních strategií a principů na výuku nových dovedností, omezování problémového chování a zlepšování kvality života velkého množství dětí, žáků a studentů (Dillenburger, 2015). Behaviorální analytikové by proto měli být součástí jakéhokoli multidisciplinárního odborného týmu (Dillenburger et al., 2014; NICE, 2015).

Stručně řečeno, ABA není terapií autismu. Je to aplikovaný vědní obor behaviorální analýzy. Konceptuálně se ABA opírá o filozofii vědy a využívá mechanismů behaviorální změny objevených při experimentální analýze chování. To znamená, že se ABA vyhýbá pseudovysvětlením a zaručuje, že behaviorální cíle jsou společensky významné, postupy jsou společensky vhodné a účinky podpory vycházející z ABA jsou společensky platné a významné.

Seznam zdrojů

- APBA. *Identifying applied behavior analysis interventions* [online]. Association of Professional Behavior Analysts White Paper, 2020. [cit. 21. 4. 2020]. Dostupné z <http://www.apbahome.net/>
- AYLLON, Teodoro a Jack MICHAEL. THE PSYCHIATRIC NURSE AS A BEHAVIORAL ENGINEER 1. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* [online]. 2(4), 1959, s. 323–334 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00225002. Dostupné z: doi:10.1901/jeab.1959.2-323
- *Behavior Analyst Certification Board*. [online]. BACB, 2020 [cit. 2. 4. 2021]. Dostupné [z www.bacb.com](http://www.bacb.com)
- BAER, Donald M., Montrose M. WOLF a Todd R. RISLEY. Some current dimensions of applied behavior analysis 1. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. 1(1), 1968, s. 91–97 [cit. 2021-12-16]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1968.1-91
- BAER, Donald M., WOLF Montrose a Todd R. RISLEY. Some still-current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. 20(4), 1987, s. 313–327 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1987.20-313

- BARON-COHEN, Simon. What scientific idea is ready for retirement?: Radical behaviourism. In: *Edge* [online]. 2014 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.edge.org/response-detail/25473>
- Baum, William. *Understanding behaviorism: Behavior, culture, and evolution*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004. ISBN-13: 978-1405112611
- BOOTH, Nichola a Michael KEENAN. Discrete Trial Teaching: A study on the comparison of three training strategies. *Interdisciplinary Education and Psychology* [online]. 2018, 2(2), 3 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: doi:10.31532/InterdiscipEducPsychol.2.2.003
- BOOTH Nichola, GALLAGHER Stephen a Mickey KEENAN. Autism, interventions and parent training. *Psychologija* [online], 570, 2018, s. 74-94 [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: doi: 10.15388/Psichol.2018.0.11904.
- BOYLE, Mary E. a Douglas R. GREER. Operant procedures and the comatose patient. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. 16(1), 1983, s. 3–12 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1983.16-3
- CATANIA, Charles A. *Learning*. 4. Pearson, 1997. ISBN 0132352508.
- CHIESA, Mecca. *Radical Behaviorism: The Philosophy and the Science Paperback*. Cambridge Center for Behavioral, 1994. ISBN 0962331147.
- KEENAN, Mickey, Mary HENDERSON, Ken P. KEER a Karola DILLENBURGER. *Applied Behaviour Analysis and Autism: Building A Future Together*. Jessica Kingsley Publishers, 2005. ISBN 1843103109.
- CLÓ, Elena a Katerina DOUNAVI. A systematic review of behaviour analytic processes and procedures for conditioning reinforcers among individuals with autism, developmental or intellectual disability. *European Journal of Behavior Analysis* [online]. 21(2), 2020, s. 292–327 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1502-1149. Dostupné z: doi:10.1080/15021149.2020.1847953
- COOPER, John, Timothy HERON a William HEWARD. *Applied Behavior Analysis*. 3. Pearson, 2019. ISBN 0134752554.
- DILLENBURGER, Karola. The Emperor's new clothes: Eclecticism in autism treatment. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online]. 5(3), 2011, s. 1119–1128 [cit. 2021-12-15]. ISSN 17509467. Dostupné z: doi:10.1016/j.rasd.2010.12.008
- DILLENBURGER, Karola. Evidence-Based Management and Intervention for Autism Spectrum Disorders. FITZGERALD, Michael, ed. *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances* [online]. InTech, 2015-04-02 [cit. 2021-12-15]. ISBN 978-953-51-2037-7. Dostupné z: doi:10.5772/58
- DILLENBURGER, Karola. Staff training. In: Matson Johnny L. (ed.), *Handbook of Autism Treatments*. Cham: Springer US, 2017, s. 95–109. ISBN: 978-3-319-61737-4
- DILLENBURGER, Karola a Caleb COYLE. Education for all: The Good Inclusion Game. *Behavioral Interventions* [online]. 34(3), 2019, s. 338-351 [cit. 2021-12-15]. ISSN 10720847. Dostupné z: doi:10.1002/bin.1671
- DILLENBURGER, Karola a Mickey KEENAN. Human development: A question of structure and function. In: Dillenburger, K., O'Reilly M. a M. Keenan (ed.), *Advances in Behaviour Analysis*. Dublin: University College Dublin Press, 1997, s. 3–22. ISBN-13: 978-1900621083
- DILLENBURGER, Karola (ed.). *Job coaches for adults with disabilities: A practical guide*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2019, s. 224 ISBN13: 9781785925467

2. ZÁKLADY ABA

- DILLENBURGER, Karola, Hanns-Rüdiger RÖTTGERS, Katerina DOUNAVI, Coleen SPARKMAN, Mickey KEENAN, Bruce THYER a Christos NIKOPOULOS. Multidisciplinary Teamwork in Autism: Can One Size Fit All? *The Australian Educational and Developmental Psychologist* [online]. **31**(2), 2014, s. 97–112 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0816-5122. Dostupné z: doi:10.1017/edp.2014.13
- DILLENBURGER, Karola, Lyn MCKERR a Julie-Ann JORDAN. Lost in Translation: Public Policies, Evidence-based Practice, and Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education* [online]. **61**(2), 2014, s. 134–151 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1034-912X. Dostupné z: doi:10.1080/1034912X.2014.905059
- DILLENBURGER, Karola, Lyn MCKERR, Julie-Ann JORDAN a Mickey KEENAN. Staff Training in Autism: The One-Eyed Wo/Man.... *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. **13**(7), 2016 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1660-4601. Dostupné z: doi:10.3390/ijerph13070716
- DILLENBURGER, Karola a Mickey KEENAN. None of the As in ABA stand for autism: Dispelling the myths. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* [online]. **34**(2), 2009, s. 193–195 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1366-8250. Dostupné z: doi:10.1080/13668250902845244
- ELLIOTT, Ceri a Karola DILLENBURGER. The effect of choice on motivation for young children on the autism spectrum during discrete trial teaching. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. **16**(3), 2016, s. 187–198 [cit. 2021-12-15]. ISSN 14713802. Dostupné z: doi:10.1111/1471-3802.12073
- FENNEL, Brian a Karola DILLENBURGER. Applied behaviour analysis: What do teachers of students with autism spectrum disorder know. *International Journal of Educational Research* [online]. **87**, 2018, s. 110–118 [cit. 2021-12-15]. ISSN 08830355. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijer.2016.06.012
- FISHER, W. Wayne (ed.). Handbook of applied behavior analysis. Guilford Press. Reprint edition. 2011, s. 544. ISBN-13: 978-1462513383
- FULLER, Paul R. Operant Conditioning of a Vegetative Human Organism. *The American Journal of Psychology*, vol. 62, no. 4, University of Illinois Press, 1949, s. 587–90, Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/1418565>.
- GORMLEY, Gerry et al. Precision teaching: Opening new doors in health profession education? In: *INMED – Irish Network of Medical Educators, Collective Competence for Healthcare Practitioners: Preparing for Real World Practice*, 2017 (s. 27.02.–01.03.). Dublin. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: <https://www.inhed.ie/wp-content/uploads/2016/06/INMED2017-Programme-4.pdf>
- GREER, R. Douglas, Jessica DUDEK-SINGER a Grant GAUTREAU. Observational learning. *International Journal of Psychology* [online]. **41**(6), 2006, s. 486-499 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0020-7594. Dostupné z: doi:10.1080/00207590500492435
- GREER, R. Douglas a Sally Hogin MCDONOUGH. Is the learn unit a fundamental measure of pedagogy? *The Behavior Analyst*, Spring;22(1):5-16, 1999. Dostupné z: doi:10.1007/BF03391973
- HAGOPIAN, Louis P., Ethan S. LONG a Karen S. RUSH. Preference Assessment Procedures for Individuals with Developmental Disabilities. *Behavior Modification* [online]. **28**(5), 2004, s. 668–677 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0145-4455. Dostupné z: doi:10.1177/0145445503259836
- HANLEY, Gregory, A perspective on today's ABA. [online]. Practical Functional Assessment, Understanding Problem Behavior Prior to its Treatment. FTF Behavioral: WordPress, 2020 [cit. 7. 6. 2020]. Dostupné z <https://>

practicalfunctionalassessment.com/2020/06/04/a-perspective-on-todays-aba-by-dr-greg-hanley/?fbclid=IwAR2WafpDxChfSUokPi4_DREeAMvLHLOtvTU3D-UfCbsSKpQFYTOMY-UkIQQ

- HANLEY, Gregory P., IWATA Brian A. a Brandon E. MCCORD. Functional analysis of problem behavior: a review. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **36**(2), 2003, s. 147–185 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.2003.36-147
- HEWARD, William L. Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The Journal of Special Education* [online]. **36**(4), 2003, s. 186–205 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0022-4669. Dostupné z: doi:10.1177/002246690303600401
- HOWLIN, Patricia. 70 Years of autism research: How far have we come? Autism Europe Newsletter, Dec. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013, s. 4–6. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04847-z>
- HRISOS, Susan a kol. Are there valid proxy measures of clinical behaviour? a systematic review. *Implementation Science* [online]. **4**(1), 2009 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1748-5908. Dostupné z: doi:10.1186/1748-5908-4-37
- HUGHES, Carl. J. a L. Gerald, SHOOK. Training and certification of behaviour analysts in Europe: Past, present, and future challenges. *European Journal of Behavior Analysis*, **8**(2), 2007, s. 239–249. Dostupné z: DOI:10.1080/15021149.2007.11434285
- IWATA, Brian A. a kol. TOWARD A FUNCTIONAL ANALYSIS OF SELF-INJURY. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **27**(2), 1994, s. 197–209 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1994.27-197
- KELLER, J. Jacob. The recycling solution: How i increased recycling on Dilworth Road. *The Behavior Analyst* [online]. **33**(2), 2010, s. 171–173 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0738-6729. Dostupné z: doi:10.1007/BF03392212
- JOHNSON, Stephen M. a Richard A. BROWN, PRODUCING BEHAVIOUR CHANGE IN PARENTS OF DISTURBED CHILDREN. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. **10**(2), 1969, s. 107–121 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0021-9630. Dostupné z: doi:10.1111/j.1469-7610.1969.tb02073.x
- JOHNSTON, James M. a Henry S. PENNYPACKER. *Strategies and Tactics of Behavioral Research*. 3. edition. Routledge, 2008. ISBN 0805858822.
- JORDAN, Rita. Parents' Education as Autism Therapists: Applied Behaviour Analysis in Context. By M. Keenan, K. Kerr & K. Dillenburger. Jessica Kingsley Publishers, London. pp. 175. £13.95 (pb). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. **42**(3), 2001, s. 421–423 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00219630. Dostupné z: doi:10.1017/S0021963001216795
- KEENAN, Mickey a Karola DILLENBURGER. How 'Fake News' Affects Autism Policy. *Societies* [online]. **8**(2), 2018. [cit. 2021-12-15]. ISSN 2075-4698. Dostupné z: doi:10.3390/soc8020029
- KEENAN, Mickey. Evidence Based Practice and Autism: A Political Minefield Part 1. Private Events (Part 1, Part 2, Part 3). In: YouTube [online], 2015. [cit. 2. 4. 2021]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=LFVykFNOGdw&t=292s>
- KEENAN, Mickey a Karola DILLENBURGER. When all you have is a hammer ...: RCTs and hegemony in science. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online]. **5**(1), 2011, s. 1–13 [cit. 2021-12-15]. ISSN 17509467. Dostupné z: doi:10.1016/j.rasd.2010.02.003
- KEENAN, Mickey a Karola DILLENBURGER. Behaviour analysis: A primer. In: YouTube [online], 2020a [cit. 30. 1. 2021]. Dostupné z www.behaviouranalysis.eu.com

2. ZÁKLADY ABA

- KEENAN, Mickey a Karola DILLENBURGER. Drama in the courtroom: Defending the rights of children diagnosed with autism. In: YouTube [online], 2020b [cit. 2. 12. 2020]. Dostupné z <https://www.barristermagazine.com/drama-in-the-courtroom-defending-the-rights-of-children-diagnosed-with-autism/>
- KEENAN, Mickey, Karola DILLENBURGER, Hanns Rüdiger RÖTTGERS, et al.. Autism and ABA: The Gulf Between North America and Europe. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **2**(2), 2015, s. 167–183 [cit. 2021-12-15]. ISSN 2195-7177. Dostupné z: doi:10.1007/s40489-014-0045-2
- KELLY, Michelle P., Neil MARTIN, Karola DILLENBURGER, Amanda N. KELLY a Megan M. MILLER. Spreading the News: History, Successes, Challenges and the Ethics of Effective Dissemination. *Behavior Analysis in Practice* [online]. **12**(2), 2019, s. 440–451 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1998-1929. Dostupné z: doi:10.1007/s40617-018-0238-8
- KUHN, Stephanie A. Contrucci, Dorothea C. LERMAN, Christina M. VORNDRAN a Laura ADDISON. Analysis of factors that affect responding in a two-response chain in children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **39**(3), 2006, s. 263–280 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.2006.118–05
- LEVY, Martin I., Karen W. PRYOR a Theresa R. MCKEON. Is Teaching Simple Surgical Skills Using an Operant Learning Program More Effective Than Teaching by Demonstration? *Clinical Orthopaedics & Related Research* [online]. **474**(4), 2016, s. 945–955 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0009-921X. Dostupné z: doi:10.1007/s11999-015-4555-8
- LINDSAY, C. J., D. W. MOORE, A. ANDERSON a K. DILLENBURGER. The role of imitation in video-based interventions for children with autism. *Developmental Neurorehabilitation* [online]. **16**(4), 2013, s. 283–289 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1751-8423. Dostupné z: doi:10.3109/17518423.2012.758185
- MAURICE, Catherine, Gina GREEN a Stephen C. LUCE. *Behavioral Intervention for Young Children with Autism*. Pro-Ed Australia, 1996. ISBN 0890796831.
- MARTIN, Catriona a Karola DILLENBURGER. Behavioural Water Safety and Autism: a Systematic Review of Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **6**(4), 2019, s. 356–366 [cit. 2021-12-15]. ISSN 2195-7177. Dostupné z: doi:10.1007/s40489-019-00166-x
- MAYER, G. Roy., SULZER-AZAROFF, Beth. a Michele, WALLACE. *Behavior analysis for lasting change*. Sloan Educational Publishing; 2nd edition, 2012, 800s. ISBN-13: 978-1597380324
- McGRATH, Conor, Colette MCCOURT, Andrea CORRY, Katerina DOUNAVI, Karola DILLENBURGER a Gerard CORMLEY. The use of ‚Precision Teaching‘ in enhancing medical students‘ dermatological diagnostic skills. *MedEdPublish*. **7**(2), 2018. Dostupné z: doi:10.15694/mep.2018.0000091.1
- MILTON, Damian. The normalisation agenda and the psycho-emotional disablement of autistic people. *Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Studies*. [online], 2012. [cit. 2. 4. 2021]. Dostupné z <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR3/21>
- MOORE, J. Behavior analysis, mentalism, and the path to social justice. *The Behavior Analyst* [online]. **26**(2), 2003, s. 181–193 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0738-6729. Dostupné z: doi:10.1007/BF03392075

- MORRIS, Edward K. A case study in the misrepresentation of applied behavior analysis in autism: The gernsbacher lectures. *The Behavior Analyst* [online]. **32**(1), 2009, s. 205–240 [cit. 2021-12-15]. ISSN 0738-6729. Dostupné z: doi:10.1007/BF03392184
- NICE. Challenging behaviour and learning disabilities: Prevention and interventions for people with learning disabilities whose behaviour challenges: Methods, evidence and recommendations (Guideline 11). [online], 2015 [cit. 3. 8. 2015]. Dostupné z <http://www.nice.org.uk/guidance/ng11/evidence/full-guideline-60708493>
- NIKOPOULOS, Christos. *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006, 206s. ISBN-13: 978-1843103387
- PETSCHER, Erin Seligson a Jon S. BAILEY. EFFECTS OF TRAINING, PROMPTING, AND SELF-MONITORING ON STAFF BEHAVIOR IN A CLASSROOM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **39**(2), 2006, s. 215–226 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.2006.02-05
- QUESTEL, Marcia. Avoiding the pitfalls of circular reasoning. *Science in Autism Treatment* [online]. **17**(12), 2020. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: https://asatonline.org/for-parents/becoming-a-savvy-consumer/pitfalls-of-circular-reasoning/?utm_source=Newsletter+Subscribers&utm_campaign=538b97be62-EMAIL_CAMPAIGN_2020_11_28_03_59&utm_medium=email&utm_term=0_a219af0e1e-538b97be62-2251025
- QUINN, Mallory J., Raymond G. MILTENBERGER a Victoria A. FOGEL. Using tagteach to improve the proficiency of dance movements. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **48**(1), 2015, s. 11–24 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1002/jaba.191
- RICE, K. Harold., MCDANIEL, W. Martha a Virginia STALLINGS. Operant behavior in vegetative patients II. *The Psychological Record*, **17**, 1967, s. 449–460. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/BF03393719>
- SCHLINGER, Henry D. A behavior-analytic theory of child development. *Wiley Online Library* [online], 2020. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: doi:10.1002/9781119171492.wecad050
- SCHLINGER, Henry D. a Matthew P. NORMAND. ON THE ORIGIN AND FUNCTIONS OF THE TERM FUNCTIONAL ANALYSIS. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **46**(1), 2013, s. 285–288 [cit. 2021-12-15]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1002/jaba.6
- SHRESTHA, Akriti, Angelika ANDERSON a Dennis W. MOORE. Using Point-Of-View Video Modeling and Forward Chaining to Teach a Functional Self-Help Skill to a Child with Autism. *Journal of Behavioral Education* [online]. **22**(2), 2013, s. 157–167 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1053-0819. Dostupné z: doi:10.1007/s10864-012-9165-x
- SIMPLESTEPS. *Simple Steps Autism: The online teaching platform for the treatment of Autism*. [online], 2020. [cit. 29. 10. 2014]. Dostupné z: www.simplestepsautism.com
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Behavior of organisms*. New York: London, D. Appleton-Century Company, Incorporated, 1938a. OCoLC: 607635126
- SKINNER, Burrhus Frederic. *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Oxford: Appleton-Century, 1938b ASIN: B00085CB0Y
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Science And Human Behavior*. New York: Simon and Schuster, 1953. ISBN: 9780029290408.

2. ZÁKLADY ABA

- SKINNER, Burrhus Frederic. *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis. Behavior Therapy*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, s. 319 ISBN-13: 978-1583900291
- SKINNER, Burrhus Frederic,. Why I am not a cognitive psychologist. *Behaviorism* [online]. Cambridge Center for Behavioral Studies (CCBS), 5(2), 1977, s. 1–10 [cit. 2. 4. 2021]. ISSN 00904155. Dostupné z: http://www.jstor.org/stable/27758892?seq=1#page_scan_tab_contents
- SKINNER, Burrhus Frederic. Whatever happened to psychology as the science of behavior? *American Psychologist* [online]. **42**(8), 1987, 780–786 [cit. 2021-12-15]. ISSN 1935-990X. Dostupné z: doi:10.1037/0003-066X.42.8.780
- NICHOLAS, Simon. Simon Baron-Cohen's Fantastically False Article on Radical Behavior: An Example of Valid, but False Premises. [online]. The Skeptical Advisor ~ Perspective from a rational skeptic, 2014. [cit. 11. 11. 2014]. Dostupné z: <http://theskepticaladvisor.wordpress.com/2014/01/21/simon-baron-cohens-fantastically-false-article-on-radical-behavior-an-example-of-valid-but-false-premises/>
- THYER, Bruce. *The philosophical legacy of behaviorism*. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 1999. ISBN: 978-94-015-9247-5
- THYER, Bruce. Epistemology: a Behavior Analytic Perspective. *Humana Mente*, 3(11), 2009, s. 45–63. ISSN 1972-1293
- WATSON, John B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review* [online]. **20**(2), 1913, s. 158–177 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1939-1471. Dostupné z: doi:10.1037/h0074428
- WILLIAMS, W. Larry a Eric BURKHOLDER. Response chaining. In: O'Donohue, William a Jane E. Fisher: *Cognitive Behavior Therapy: Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice* (2. vyd.), 2008. ISBN: 978-0-470-22778-7
- WOLF, Montrose M. Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart1. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **11**(2), 1978, s. 203–214 [cit. 2021-12-16]. ISSN 002

3. ROZVOJ ABA V ČESKÉ REPUBLICE

3. Rozvoj aplikované behaviorální analýzy v České republice

Karel Pančocha, Helena Vaňurová

Kapitola představuje proces etablování aplikované behaviorální analýzy (ABA) v České republice od vzniku odborné společnosti přes ukotvení jako nelékařské zdravotnické profese po zavádění postupů ABA do praxe školských zařízení.

Klíčová slova

- aplikovaná behaviorální analýza; vzdělávání; behaviorální analytik; školství; zdravotnictví; sociální služby

Historie aplikované behaviorální analýzy v kontextu východní Evropy

Behaviorální analýza se jako vědní obor etablovala již ve 30. letech 20. století, první aplikace poznatků získaných pomocí experimentálního výzkumu do praxe se však datuje až ke konci 50. let. 20. století, kdy Fuller (1949) publikoval studii ukazující využití ABA u chlapce s těžkým vývojovým postižením. K postupnému rozšiřování postupů do praxe pak dochází zejména v USA a v západní Evropě v 60. a 70. letech, kdy jsou zakládány také první odborné společnosti. Ve Velké Británii se v roce 1963 poprvé sešla Skupina pro experimentální analýzu chování (Experimental Analysis of Behaviour Group), Norská asociace behaviorální analýzy byla založena v roce 1973 a v USA byla v roce 1974 založena Mezinárodní asociace behaviorální analýzy, původním anglickým názvem MidWestern Association for Behavior Analysis (Arntzen a Pellón, 2021).

Východní Evropa byla v té době silně ovlivněna marxistickou ideologií, která se projevovala také v rámci společenských věd odmítáním vědění přicházejícího z „buržoazního západu“. Z tohoto úhlu pohledu byl kritizován a odmítán také behaviorismus a z něj vycházející metodologické postupy i praxe. Kupříkladu Vlášil (1975) uvádí, že vznik behaviorismu byl podmíněn nejen vlastním rozvojem psychologické teorie, ale především širšími společenskými souvislostmi a konkrétní historickou situací v kapitalistických zemích. Růst ideologické reakce v období imperialismu vedl ke vzniku obecnějších koncepcí snižujících význam člověka jako subjektu dějin, a tedy i význam jeho vědomí.

Behaviorální teorie a z nich odvozená praxe tak získaly nálepku buržoazní, imperialistická či reakční (protisocialistická). V odborných kruzích se můžeme dodnes setkat s nesprávným porozuměním základním principům behaviorismu, např. s představami, že člověka přirovnává k nižším živočichům či automatickým strojům. Domníváme se, že toto (ne)porozumění je zapříčiněno mimo jiné přenosem tradovaných mýtů v odborných komunitách a učebnicích pedagogiky a psychologie a také nedostupností primárních zdrojů týkajících se behaviorismu a z něj vycházejících praktických postupů v českém jazyce.

V České republice se od 90. let 20. století poměrně úspěšně rozvíjí kognitivně–behaviorální terapie (KBT), která v rámci psychoterapie kombinuje přístupy behaviorální a kognitivní. Česká společnost KBT byla založena již v roce 1991.

3. ROZVOJ ABA V ČESKÉ REPUBLICE

V současné době je KBT jedním z hlavních přístupů při terapii celé řady psychických problémů od úzkostných stavů, depresí až po poruchy příjmu potravy.

Naopak behaviorální intervence založené na principech ABA, které se zaměřují na rozvoj dovedností a podporu adaptivního chování u osob s neurovývojovým postižením (ADHD, PAS), a zejména mentálním postižením, zůstaly v ČR až do nedávné doby bez většího povšimnutí odborné komunity.

Podpora dětí s poruchami autistického spektra v České republice

Počátky odborného zájmu o poruchy autistického spektra u nás jsou spojeny s osobností MUDr. Růženy Nesnídalové. V roce 1960 publikovala odborný článek o autismu v časopise *Československá psychiatrie*. Do 60. let byl autismus součástí skupiny chorob označovaných jako dětská schizofrenie (Thorová, 2016) a osoby s autismem byly považovány za nevzdělávatelné (Čadilová a Žampachová, 2012). V následujících 30 letech byl autismus pro potřeby vzdělávání považován za formu mentálního postižení a jedinou možností pro děti s autismem bylo vzdělávat se v rámci soustavy pro žáky s mentálním postižením.

V 90. letech, po uvolnění, které přinesla sametová revoluce, rodiče dětí s autismem založili klub Autistik, zpočátku při Sdružení pro mentálně postižené, a začali vyvíjet tlak na ministerstvo školství (Teplá, 1994). V roce 1992 bylo poprvé realizováno systematické vzdělávání pro děti s autismem. Jednalo se pouze o experimentální ověřování, přesto to byl velký krok kupředu od nálepky „nevzdělávatelný“, popřípadě vzdělávání určeného pro děti s mentálním postižením (zákon č. 29/1984 Sb., § 58). Vyhláška 127/1997 Sb., MŠMT, o speciálních školách a speciálních mateřských školách, již zahrnovala specializované vzdělávání „pro děti s lékařskou diagnózou autismus“. V roce 2011 byli žáci s autismem (PAS) zařazeni mezi „žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (vyhláška 147/2011 Sb.). To, že je PAS pevnou součástí skupiny speciálních vzdělávacích potřeb, dokazuje také fakt, že Katalog podpůrných opatření (2016), který navazuje na novelu § 16 zákona 561/2004 Sb. (školského zákona) z roku 2013, zahrnuje část věnující se podpůrným opatřením pro žáky s autismem.

Přístupy ke vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra u nás

V posledních 30 letech se objevila celá řada přístupů a intervenčních programů pro děti s autismem. Žampachová (2014) za nejefektivnější strategie vzdělávání dětí s PAS považuje aplikovanou behaviorální analýzu a strukturované učení. Dále uvádí také nácvik sociálních dovedností. V současné době je nepoužívanějším přístupem v českém školství strukturované učení, které vychází z individuální úrovně dovedností dítěte a staví vedle individualizace také na principu strukturalizace (prostoru a času) a vizualizace. Jak podotýkají Čadilová a Žampachová (2012), strukturovaný přístup vychází z behaviorální intervence Ivara Løvaase a strukturovaného učení Erica Schoplera. Strukturované učení „staví na eliminaci deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky lidí s PAS“, k čemuž využívá strukturalizaci a vizualizaci aktivit zleva doprava a shora dolů (Čadilová, Žampachová, 2012, s. 53). Pokud se u dítěte s PAS nerozvíjí komunikace prostřednictvím řeči, nejčastěji voleným alternativním komunikačním systémem je VOKS – Vizuelní obrázkový komunikační systém. V případě rozvinuté slovní zásoby potom vzniká v komunikaci prodleva, kdy dítě musí relevantní symboly vyhledat.

Právě tato nutnost dodržování přesné struktury je jednou z nevýhod strukturovaného přístupu. DiPuglia (2019) v této souvislosti hovoří o potřebě přípravy jedince pro každodenní život, který je do určité míry nevyzpytatelný a v němž musí být flexibilní a schopný pohotově reagovat na situaci, akceptovat změny a komunikovat své potřeby.

Vedle strukturovaného přístupu se můžeme setkat s celou řadou dalších metod, z nichž některé jsou poměrně kontroverzní. Společné mají jedno, a sice že jejich efektivita nebyla nikdy vědecky doložena.

V současné době je jediným, vědeckými studiemi podloženým přístupem aplikovaná behaviorální analýza (ABA), která představuje praktickou aplikaci vědního oboru behaviorální analýzy teoreticky ukotvené v behaviorismu. Popis tohoto přístupu nalézáme v odborné literatuře (Hrdlička, 2014; Thorová, 2016; Čadilová a Žampachová, 2012) i ve vyjádřeních předních odborníků a odbornic na PAS (Žampachová, 2014). Čadilová a Žampachová uvádějí, že „využívání ABA při vzdělávání žáků s autismem je velmi efektivní způsob, jak naučit nové dovednosti“ (Čadilová a Žampachová, 2012, s. 57). V praxi do roku 2015 se však s využitím ABA setkáváme velmi ojediněle a většinou pouze v domácích programech. Jedním z důvodů může být fakt, že intervence založené na ABA musí být vedeny vyškoleným odborníkem – certifikovaným behaviorálním analytikem.

Rodičovské hnutí a snaha o rozšíření možností vzdělávání pro osoby s poruchami autistického spektra o přístupy podložené výzkumem

Tato situace se v České republice v posledních šesti letech mění. Zatímco v roce 2015 u nás nepůsobil žádný certifikovaný behaviorální analytik (Roll-Pettersson a kol., 2020) a jednotlivé domácí programy byly vedeny odbornicemi a odborníky ze zahraničí, v roce 2021 již evidujeme 15 mezinárodně certifikovaných behaviorálních analytiků a analytiček (BCBA), 10 mezinárodně certifikovaných behaviorálních techniků a čtyři mezinárodně certifikované asistenty BCaBA. Spolu s tím také přibývá dětí, které pracují podle principů ABA, a školských zařízení, která některé principy inkorporují do svých vzdělávacích přístupů.

V roce 2016 vydal Vládní výbor pro zdravotně postižené občany při Úřadu vlády ČR Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin, který se vyjadřuje také k nedostupnosti „účinné systematické psychoterapeutické práce s dítětem s PAS metodou ABA“ (Vládní výbor, 2016, s. 6) a v opatřeních navrhuje podpořit vznik uceleného systému vzdělávání v aplikované behaviorální analýze a „zohlednit základní standard dostupnosti kognitivně-behaviorální terapie a ABA terapie a úhrady jejich základního standardu na základě smluvního vztahu se zdravotní pojišťovnou“ (Vládní výbor, 2016, s. 7).

Rodiče dětí s poruchami autistického spektra, kteří cítili, že v České republice chybí raná intenzivní intervence, jež by vedla k efektivnímu rozvoji klíčových dovedností, vyvinuli velké úsilí při propagaci aplikované behaviorální analýzy a prosazování jejího ukotvení v systému nelékařských zdravotnických profesí. Organizovali se ve spolcích a neziskových organizacích (např. Rodiče pro děti s autismem, z. s.) a stali se významnými aktéry při etablování profese behaviorálního analytika v českém prostředí. Vedle obhajování práv svých dětí na efektivní intervenci před zákonodárci se již řadu let věnují organizování vzdělávacích kurzů pro pečující osoby. Tyto kurzy zpočátku vedly behaviorální analytičky ze Slovenska a nyní

3. ROZVOJ ABA V ČESKÉ REPUBLICE

jsou to již také odborníci a odbornice v oboru ABA z České republiky. Zaměření vzdělávání je praktické a reaguje na potřeby rodin pečujících o osoby s PAS (např. rozvoj komunikace, samostatné chování na toaletu, rozšiřování repertoáru jídel nebo řešení problémového chování).

Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy

Prvním krokem při etablování přístupů založených na aplikované behaviorální analýze u nás bylo založení České odborné společnosti aplikované behaviorální analýzy (CSABA) v roce 2016, následované vznikem Pracovní skupiny pro aplikovanou behaviorální analýzu České lékařské společnosti Jana Evangelisty Purkyně. Hlavním cílem odborné společnosti se stalo zavádění a rozšiřování ABA dle mezinárodních standardů, které vytvořil Výbor pro certifikaci behaviorálních analytiků (Behavioral Analyst Certification Board) a Mezinárodní asociace behaviorální analýzy (Association for Behavior Analysis International). Odborná společnost se zasazuje o vytvoření národního systému vzdělávání v ABA ve zdravotnictví, školství a sociálních službách. V rámci zdravotnictví se zaměřila na prosazování vzniku samostatného nelékařského zdravotnického povolání – Behaviorální analytik. V resortu školství a v oblasti sociálních služeb podporuje rozvoj dalšího vzdělávání pedagogických a sociálních pracovníků zaměřeného na využívání behaviorálních postupů.

První předsednictvo CSABA sestávalo pouze z lékařů a rodičů dětí s PAS, neboť v České republice před rokem 2016 nepůsobil žádný odborník na ABA. O řešení odborné problematiky se tak v prvních letech zasazovali zejména členové společnosti z řad zahraničních behaviorálních analytiků a profesorů behaviorální analýzy z Velké Británie, USA a Slovenska. Teprve v roce 2020, kdy u nás již působil dostatečný počet vyškolených odborníků, byla společnost zakládajícími členy předána do jejich rukou. V současné době CSABA sdružuje několik desítek řádných členů z řad behaviorálních analytiků, asistentů behaviorálního analytika, behaviorálních techniků a dalších profesionálů, kteří využívají ve své praxi postupy ABA.

Společnost je nyní sdružením odborníků, kteří usilují o rozvoj vědního oboru aplikovaná behaviorální analýza a o praktické uplatňování postupů založených na důkazech ABA. Spolek mimo jiné podporuje vzdělávací aktivity v oblasti ABA a dbá na vysokou odbornou kvalitu tohoto vzdělávání a dodržování mezinárodních standardů. V roce 2021 se CSABA spolupodílela na organizaci první české a slovenské konference ABA.

Vzdělávání v aplikované behaviorální analýze pro zdravotnictví

Po vzoru Spojených států amerických a dalších zemí, kde jsou behaviorální služby poskytovány klientům specializovanými odborníky – behaviorálním analytikem, asistentem behaviorálního analytika a behaviorálním technikem – vznikla tato profese v roce 2017 také u nás. Prvním krokem v tomto procesu bylo přijetí zákona 201/2017 Sb., kterým došlo ke změně zákona č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). Mezi nelékařská zdravotnická povolání tak přibyl profese Behaviorální analytik – § 21c, Asistent behaviorálního analytika – § 29, a Behaviorální technik – § 29a. Tímto zákonem byly stanoveny oblasti činnosti jednotlivých profesí a rovněž minimální požadavky na jejich vzdělání.

Návazně vydalo Ministerstvo zdravotnictví ČR související vyhlášky, které podrobně vykládají obsah teoretického a praktického vzdělávání (vyhláška č. 39/2005 Sb.) a popisují pracovní činnosti jednotlivých behaviorálních profesí (vyhláška č. 55/2011 Sb.).

Přímou behaviorální práci s klientem vykonává nejčastěji behaviorální technik, který své vzdělání získává studiem v akreditovaném kvalifikačním kurzu (AKK). Pro vstup do AKK pro behaviorální techniky je zapotřebí mít ukončené středoškolské vzdělání s maturitou. Samotný AKK pak obsahuje 100 hodin teoretické přípravy a 120 hodin praxe. Obsahem kurzu jsou předměty behaviorálně analytické a dále základy veřejného zdravotnictví a medicínských oborů. Behaviorální technik vykonává veškeré činnosti pod odborným dohledem behaviorálního analytika. Patří mezi ně asistence při provádění základního behaviorálně analytického hodnocení a diagnostiky nebo asistence při terapii, rehabilitaci a reedukaci chování u dětí i dospělých s neurovývojovými poruchami, a to na podkladě stanoveného plánu behaviorální intervence.

Komplexnější činnosti při behaviorální intervenci vykonává asistent behaviorálního analytika, který získává své vzdělání taktéž v rámci AKK. Pro vstup do studia pro asistenty behaviorálního analytika je nutné mít ukončené bakalářské studium v oblasti psychologie nebo neučitelství pedagogiky (např. speciální pedagogiky). Samotný AKK pak obsahuje 300 hodin teoretické přípravy a 1 200 hodin praxe. Standardní doba studia jsou dva roky. Obsahem kurzu jsou předměty behaviorálně analytické, základy veřejného zdravotnictví a rovněž vybrané klinické disciplíny (např. psychiatrie, neurologie nebo pediatrie). Asistent behaviorálního analytika taktéž vykonává svou činnost pod odborným dohledem behaviorálního analytika. Asistent může po konzultaci s behaviorálním analytikem navrhovat plán behaviorální intervence a provádět terapii, rehabilitaci a reedukaci chování u dětí i dospělých s neurovývojovými poruchami. Zaměřuje se přitom zejména na rozvoj sebeobslužných dovedností, komunikace, sociální a emocionální adaptace, učení, trávení volného času a podpory nezávislosti klienta. Společně s analytikem se podílí na hodnocení pokroků u klientů, vede behaviorální techniky při poskytování intervence, zaškoluje rodinné příslušníky a pečovatele a taktéž sám provádí přímou intervenční práci s klientem.

Odborníkem s nejvyšším vzděláním v ABA je behaviorální analytik. Jako jediný může svou činnost vykonávat bez odborného dohledu. Pro vstup do studia pro behaviorální analytika je nutné mít ukončené magisterské studium v oblasti psychologie nebo neučitelství pedagogiky (např. speciální pedagogiky). Samotný AKK pak obsahuje 420 hodin teoretické přípravy a 1 800 hodin praxe. Standardní doba studia je dva a půl roku. Obsahem kurzu jsou opět předměty behaviorálně analytické, na které navazují obsáhlejší disciplíny týkající se veřejného zdravotnictví a úvody do klinických disciplín jako psychiatrie, neurologie nebo pediatrie. Behaviorální analytik provádí diagnostiku chování, preventivní, rehabilitační a intervenční péči v oboru behaviorální analýzy u jedinců s neurovývojovými poruchami. Mezi činnosti vykonávané behaviorálním analytikem patří funkční analýza chování, vytváření plánů intervence a hodnocení jejich naplňování, vedení behaviorálních techniků a asistentů při poskytování intervence, zaškolování rodinných příslušníků a pečovatelů v postupech ABA.

Vzdělávání v aplikované behaviorální analýze pro školství a sociální služby

Mezi pedagogickými pracovníky a pracovníky v sociálních službách samostatnou profesi behaviorálního analytika nenajdeme. Behaviorální principy a vybrané metody ABA jsou však při poskytování vzdělávání a sociálních služeb často

3. ROZVOJ ABA V ČESKÉ REPUBLICE

využívány jinými odborníky. Pedagogickým pracovníkům je proto v současnosti nabízeno v oblasti ABA několik krátkodobých i dlouhodobých programů, které slouží k prohlubování jejich odborné kvalifikace. Tyto programy patří do nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), které poskytují především vysoké školy připravující učitele, ale taktéž neziskové a další organizace, které získaly akreditaci MŠMT. V nabídce Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU) najdeme kupříkladu kurz Základy aplikované behaviorální analýzy, který je určen pro asistenty pedagoga, vychovatele nebo speciální pedagogy. Toto úvodní školení má rozsah 40 hodin a dává absolventům možnost používat principy ABA a několik základních behaviorálních postupů a technik při přímé práci s žákem nebo školní třídou. Účastníci kurzu porozumí základním zákonitostem učení a chování a naučí se používat pozitivní posilování, postupy bezchybného učení a učení v přirozeném prostředí.

Navazující program s názvem Aplikovaná behaviorální analýza je určen učitelům, speciálním pedagogům, školním psychologům a vedoucím pedagogickým pracovníkům. Studium je rozděleno do čtyř semestrů a obsahuje 315 hodin teorie a praktických cvičení v ABA. Jedná se o nejobsáhlejší možnost prohloubení pedagogické kvalifikace o poznatky z behaviorální analýzy. Absolventům umožňuje používat principy ABA a dílčí behaviorální postupy při sestavování individuálních vzdělávacích plánů nebo podpůrných opatření pro žáka, včetně uzpůsobení metod, forem a prostředí výuky dle behaviorálních principů, nebo využití principů ABA při řízení školní třídy. Mezi postupy, které si účastníci osvojují, patří kupříkladu hodnocení preferencí žáka, vytvoření motivačního systému, provádění postupů bezchybného učení, analýzy úkolu, řetězení chování a školení dalších pracovníků v těchto činnostech v rámci své školy.

Vzdělávání v ABA pro sociální pracovníky a další pracovníky v sociálních službách se realizuje v systému dalšího vzdělávání v sociálních službách dle zákona 108/2006 Sb., v platném znění. Obdobně jako u vzdělávání pedagogických pracovníků absolvent dalšího vzdělávání získává nové znalosti a kompetence v ABA, které může využít v rámci své stávající profesní činnosti sociálního pracovníka nebo pracovníka v sociálních službách. Nezískává však způsobilost poskytovat komplexní behaviorální intervence, jako je tomu u behaviorálního analytika. Příkladem vzdělání pro sociální pracovníky je kurz Základní postupy v aplikované behaviorální analýze, který absolventům umožní porozumět ABA a proškolí je v několika základních behaviorálních postupech a technikách vhodných pro přímou práci s klientem v sociální službě. Absolventi tak dokážou využívat pozitivní posilování, diferencované posilování, analýzu úkolu a řetězení chování při podpoře samostatného zvládnutí hygieny, oblékání a dalších aktivit denního života.

Realizace intervence založené na aplikované behaviorální analýze

Intervence a vzdělávání vycházející z principů ABA je v současné době nejčastěji realizováno formou individuálních programů. V praxi to znamená, že certifikovaný behaviorální analytik vede, superviduje a školí rodiče, popřípadě další rodiči pověřené osoby, které s dítětem pracují v domácím prostředí. Behaviorální analytici také spolupracují se vzdělávacími institucemi, do nichž jejich klienti docházejí. Pokud je to možné, jsou v pravidelném kontaktu s pedagogickými pracovníky ve škole nebo mateřské škole, výuku po domluvě se školou navštěvují a průběh vzdělávání klienta (soulad cílů v domácím a školním prostředí, výukové postupy, problémové chování) společně konzultují. Behaviorální analytik je také připraven pedagogické pracovníky využitím vybraných postupů využívajících ABA provést, zaškolit je.

Postupy založené na ABA našly své místo také v logopedické praxi. Asociace klinických logopedů udělila v celoživotním vzdělávání akreditaci vzdělávacím kurzům zaměřeným na aplikovanou behaviorální analýzu.

V posledních letech se zvyšuje také zájem škol o postupy založené na aplikované behaviorální analýze. Jedná se o školy speciální, ale i základní, které hledají efektivní způsoby práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro udržení vysoké kvality poskytování podpory založené na principech ABA je nezbytné, aby takové vzdělávání bylo, podobně jako v případě individuální intervence, realizováno pouze certifikovanými behaviorálními analytiky.

V roce 2021 vzniklo v České republice také první zdravotnické zařízení poskytující behaviorální intervence pro děti s neurovývojovým postižením.

Shrnutí

Aplikovaná behaviorální analýza nabízí postupy pro rozvoj klíčových komunikačních a sociálních kompetencí a sebeobslužných dovedností pro osoby s neurovývojovým postižením. Tento přístup, který se v západní Evropě rozvíjí od 60. let 20. století, a v některých zemích je dokonce tzv. terapií první volby, se v České republice začal postupně etablovat až po roce 2015. Jedním z hlavních důvodů byl absolutní nedostatek kvalifikovaných behaviorálních analytiků a nedostupnost vzdělávání v oboru. V současné době je profese behaviorálního analytika, asistenta behaviorálního analytika a behaviorálního technika zařazena mezi nelékařská zdravotnická povolání a tím je vázána přísnými pravidly, co se týče vzdělání i kvality poskytovaných služeb. V České republice je v současné době možné studovat akreditované kurzy připravující budoucí behaviorální analytiky (BCBA), jejich asistenty (BCaBA) a behaviorální techniky. Vedle těchto studijních programů je také řadou organizací pravidelně nabízena celá řada kurzů a školení pro odborníky i rodiče. Pro zajištění jejich kvality je podstatné, aby byly vedeny osobami s patřičným vzděláním. Spolu se zlepšující se dostupností vzdělávání a odborné literatury v českém jazyce se zvyšuje také počet osob s neurovývojovým postižením, které mají přístup k intervenci založené na aplikované behaviorální analýze, ať už formou individuálních programů realizovaných v domácím prostředí dítěte, v rámci školního vzdělávání, nebo v centrech poskytujících služby založené na ABA. Velmi pozitivním trendem je také vzrůstající zájem školských zařízení o proškolení v postupech založených na ABA.

Seznam zdrojů

- ARNTZEN, Erik, a Richard PELLÓN. A View on the Development and Current Situation of Behavior Analysis in Europe. *Behavior and Social Issues*. 2021. s. 1–15.
- ČADILOVÁ, Věra, Zuzana ŽAMPACHOVÁ a kol. Katalog podpůrných opatření. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. 2012. [online] [cit. 2021-10-01] Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publikace/metodiky/PAS_Metodika.pdf
- DiPUGLIA, Amiris. *Is my Child Really Included?* In: National Autism Conference 2019. 2019. [online] [cit. 2021-10-02] Dostupné z: <https://autism.outreach.psu.edu/archive/conference-schedule-2019/>
- FULLER, Paul R. Operant conditioning of a vegetative human organism. *The American Journal of Psychology*. 1949, č. 62, s. 587–590.

3. ROZVOJ ABA V ČESKÉ REPUBLICE

- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2014. ISBN: 8071788139
- ROLL-PETTERSSON, Lisa, Angeliki GENA, Sigmund ELDEVIK, Paolo MODERATO, Gabriela SIGURDARDOTTIR, Karola DILLENBURGER, Michael KEENAN a Shahla ALA'I-ROSALES. Higher education and behavior analysis in Europe: creating a unified approach for the training of autism professionals, *European Journal of Behavior Analysis*. 2020, č. 21, s. 158–184.
- TEPLÁ, Marie. Vzdělávání dětí s autismem v České republice. *Speciální pedagogika*. 1996. (6)1, s. 32–36.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9
- Univerzita Palackého Olomouc. *Katalog podpůrných opatření*. 2016. [online] [cit. 2021-10-02] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>
- VLÁČIL, Jan. Ke kritice behaviorismu. *Sociologický časopis*. 1975, č. 11 (4), s. 352–364.
- Vládní výbor pro zdravotně postižené občany (2016) *Podnět k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra a jejich rodin*. Online. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vzpo/dokumenty/Podnet-k-reseni-situace-PAS.pdf>
- Česko. Vyhláška č. 127/1997 Sb. *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. Dostupná z:
- Česko. Vyhláška č. 55/2011 Sb. *Vyhláška o činnostech zdravotnických pracovníků a jiných odborných pracovníků*. Dostupná z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=55&r=2011>
- Česko. Vyhláška č. 39/2005 Sb. *Vyhláška, kterou se stanoví minimální požadavky na studijní programy k získání odborné způsobilosti k výkonu nelékařského zdravotnického povolání*. Dostupná z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=39&r=2005>
- Česko. Vyhláška č. 147/2011 Sb. *Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>
- Česko. Zákon č. 29/1984 Sb. *Zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon)*. Dostupný z: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/29-84.htm>
- Česko. Zákon 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Sbirka zákonů České republiky. Dostupný také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- Česko. Zákon 201/2017 Sb. *Zákon, kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb. (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních)*. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-284>
- Česko. Zákon 96/2004 Sb. *o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních)*. Dostupný z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_96_2004
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. Vzdělávání dětí s autismem patří k nejtěžším disciplínám speciální pedagogiky. In: *Člověk v tísni*. [online] 2014. [cit. 2021-10-01] Dostupné z: <https://www.clouekvtisni.cz/vzdelavani-deti-s-autismem-patri-k-nejtezsim-disciplinam-specialni-pedagogiky-1799gp>

4. Podpůrná opatření jako prostředek školských poradenských zařízení pro implementaci principů aplikované behaviorální analýzy do vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v rámci českého školství

Lucie Vrbová, Kateřina Chrapková, Zuzana Žampachová, Renata Votavová

Klíčová slova

- podpůrná opatření; poradenská zařízení; škola; porucha autistického spektra; aplikovaná behaviorální analýza

Úvod

Inkluzivní vzdělávání neboli vzdělávání dětí a žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu je jedna z možností, jak umožnit vzdělávání dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, mimo jiné také jedincům s poruchou autistického spektra (dále jen PAS). Dle Čadilové a Žampachové (2016) je více než 60 % žáků s poruchou autistického spektra vzděláváno ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Ostatní žáci navštěvují školy zřízené dle § 16 (9), kde jsou podmínky jejich vzdělávání speciálně upravené. O totéž se snaží také pedagogové v běžných školách, avšak nastavení podpory zde nemůže být vzhledem k povaze režimu vzdělávání tak specifické jako ve výše uvedených školách. V současné době je téma inkluze velmi diskutované stejně jako podpora žáků s PAS a jejich vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Dosavadní zkušenosti ukazují, že při vhodném nastavení podpůrných opatření a úzké spolupráci rodičů, školy a školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) mohou děti a žáci s PAS i v těchto školách dosahovat optimálních výsledků ve vzdělávání.

Zde se nabízí prostor pro využití aplikované behaviorální analýzy. Přizvání behaviorálního analytika do interdisciplinárního týmu může ve školním prostředí přinést výhody všem zúčastněným stranám. Behaviorální přístup se obecně zaměřuje na objektivně pozorovatelné a měřitelné chování. Analyzuje chování žáka ve vztahu k prostředí, ve kterém se vyskytuje. Snaží se objasnit, proč určité chování vzniká a jaké faktory prostředí žákovo chování ovlivňují (Cooper et al., 2020; Vargas, 2013; Catania, 2013). Navrhuje způsoby, jak lze žáka co nejlépe učít novému chování, novým dovednostem. Behaviorální strategie jsou rovněž efektivní při eliminaci maladaptivního chování a rozvoji funkčního prosociálního chování. Na základě podrobné evaluace dovedností mohou být navrženy adekvátní cíle a strategie učení ať už v akademické, či sociální oblasti (Sundberg, 2008; Parington, 2010; Casey, Carter 2016). Součástí behaviorální intervence je pravidelné hodnocení efektivity programu a pokroku dovedností žáka na základě analýzy získaných dat. Jasně stanovené cíle, podrobně definované postupy učení a měřitelné výsledky (Cooper et al., 2020; Fisher et al., 2011). To vše přináší do vzdělávacího procesu nejenom pozitivní změny v rámci nově získaných dovedností, ale také úlevu od problematických situací a satisfakci za vynaložené úsilí pro všechny participující strany. Využití aplikované behaviorální analýzy při vzdělávání lze chápat jako podporu nejenom pro žáky s PAS, ale také pro jejich pedagogy. Úspěšná podpora žáka vždy závisí na spolupráci všech participujících stran.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

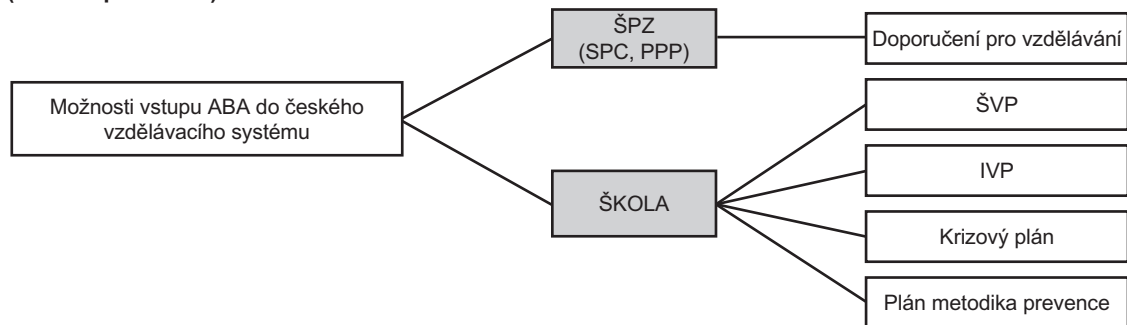
Základní jádro deficitů, které je v průběhu výchovně vzdělávacího procesu nezbytné kompenzovat, shrnul Häussler, Lausmann, Tuckermann (2014). Jedná se o problémy, se kterými se bez ohledu na úroveň intelektových předpokladů potýkají žáci s PAS:

- porozumění sdělení, tendence doslovného vnímání;
- rychlost reakce na verbální pokyn;
- časová a prostorová orientace, vnímání času;
- organizace úkolů;
- flexibilita;
- rozhodování a schopnost odhadu;
- empatie;
- schopnost zachytávání a interpretování sociálních signálů;
- schopnost akceptovat výjimky či pružné reagování v případě porušení pravidel.

Výše uvedené deficity výrazně ovlivňují vzdělávání žáků s PAS. Pokud se podaří uplatňovat při jejich vzdělávání obecné behaviorální metody a principy učení a implementovat je do závazných dokumentů, které souvisejí se vzděláváním (např. rámcové vzdělávací programy, resp. školní vzdělávací programy, Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka), daří se také efektivně učit žáky.

V kontextu českého školského systému lze principy aplikované behaviorální analýzy (ABA) využít také ve školských poradenských zařízeních při tvorbě Doporučení pro vzdělávání. V rámci školy je možné behaviorální metody a strategie učení zakomponovat do školního vzdělávacího plánu (dále jen ŠVP), individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), krizového plánu nebo plánu metodika prevence (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Možnosti využití behaviorálních metod v závazných dokumentech v českém vzdělávacím systému (vlastní zpracování)



Role školského poradenského zařízení

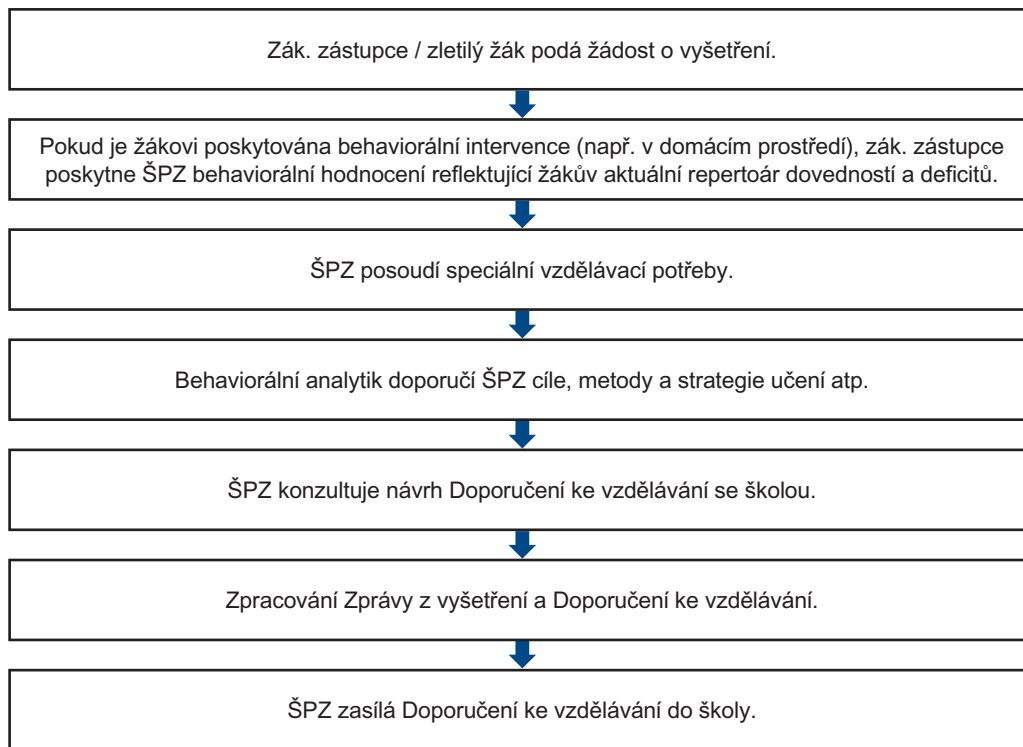
Podpora žáků s PAS v průběhu vzdělávání je zajištěna sítí školských poradenských zařízení (ŠPZ). Jedná se o pracoviště pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP) a speciálně pedagogických center (dále jen SPC). V rámci tohoto poradenského systému jsou poskytovány také služby pro klienty s PAS, a to po celou dobu, kdy jsou zařazeni do vzdělávacího procesu. Žádost o poradenskou službu podávají žáci, respektive u nezletilých jejich zákonní zástupci v době, kdy je konkrétnímu dítěti či žákovi stanovena diagnóza PAS, u mladších dětí může jít i o tzv. suspektně stanovenou diagnózu, která je v následujícím období dalšími vyšetřeními u specialistů zpřesňována. V českém prostředí se tak stále jedná o klinickou diagnózu, kterou může stanovit klinický psycholog či psychiatr, nejlépe dětský psychiatr.

Poradenské služby ve ŠPZ jsou poskytovány dětem, žákům a studentům po celou dobu školní docházky, tj. od nástupu do mateřské školy až po ukončení středoškolského vzdělání a v případě studia na vyšší odborné škole (VOŠ) i studentům VOŠ. Průběh a forma poskytování poradenských služeb je stanovena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Služby školských poradenských zařízení jsou poskytovány obvykle na základě písemné či telefonické žádosti zákonného zástupce či zletilého klienta. Poradenská služba se obvykle skládá z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, během kterých pracovníci přihlížejí k aktuálnímu fyzickému, psychickému i zdravotnímu stavu a zaměřují se na zjištění úrovně znalostí a dovedností ve všech oblastech diagnostické triády. Cílem vyšetření je posouzení speciálních vzdělávacích potřeb za účelem stanovení míry podpory v průběhu vzdělávání. Diagnostický proces je zaměřený na zjištění úrovně kognitivních schopností, na vliv specifických obtíží ve vzdělávání, na funkční schopnosti klienta a míru jeho adaptability. Výstupem z vyšetření je Zpráva určená zákonnému zástupci nebo zletilému klientovi a Doporučení pro vzdělávání, které je doručeno škole, ve které je dítě či žák zařazen a na jehož základě je poté nastavena podpora při jeho vzdělávání.

V kontextu využití principů ABA lze do Doporučení pro vzdělávání zakomponovat behaviorální přístupy v rámci interdisciplinární spolupráce ŠPZ, behaviorálního analytika a zákonných zástupců žáka. Behaviorální analytik je v tomto směru vhodným partnerem při tvorbě cílů (rozvoj komunikace, akademických a sociálních dovedností, redukce nežádoucího chování a učení pro sociálního chování atp.) a návrhu vhodných individuálních a výukových postupů v konkrétní škole. V návaznosti na Doporučení pro vzdělávání je následným krokem proškolení pedagoga a asistenta pedagoga do behaviorálních metod učení. Toto školení zajišťuje rovněž behaviorální analytik. Podpora formou přímé supervize behaviorálním analytikem ve školním prostředí probíhá 2–4× ročně, dle aktuálních potřeb žáka. Takový model podpory je pro rozvoj klíčových dovedností žáka s PAS efektivní. Vyžaduje však úzkou spolupráci rodiny, ŠPZ, školy a behaviorálního analytika. Participaci behaviorálního analytika při vzdělávání žáka s PAS iniciuje zákonný zástupce. Stejně tak v plné výši hradí náklady na behaviorálně analytické služby.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Tabulka č. 2: Postup poskytování poradenských služeb ve spolupráci s behaviorálním analytikem (vlastní zpracování)



Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka s PAS

Doporučení obsahuje konkrétní **podpůrná opatření** (dále jen PO), která dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, určují konkrétní způsoby podpory poskytované školou s cílem naplnění vzdělávacích možností žáka nebo uplatnění nebo užívání jeho práv na rovnoprávném základě s ostatními. Podpůrná opatření jsou nastavena v pěti stupních podpory, které se liší svou organizační, pedagogickou a finanční náročností. Stupeň podpory je dán mírou znevýhodnění klienta.

Děti a žáci s PAS bývají zařazováni do 2.–5. stupně PO, záleží na závažnosti poruchy a případně dalších přidružených poruchách a onemocněních, které mají vliv na jejich vzdělávání. Podpůrná opatření 2.–5. stupně jsou uplatňována pouze na základě Doporučení pro vzdělávání a informovaného souhlasu zákonného zástupce dítěte nebo nezletilého žáka, zletilého žáka či studenta. Mezi podpůrná opatření patří zejména individuální vzdělávací plán, úprava metod a forem vzdělávání, úprava obsahu vzdělávání, úprava očekávaných výstupů, organizace vzdělávání, personální podpora, kompenzační pomůcky, hodnocení. Výčet těch nejzásadnějších podpůrných opatření je uveden v § 16 školského zákona, další jsou pak upravena ve vyhlášce 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

V rámci Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka jsou nastavována vhodná podpůrná opatření pro konkrétního žáka směrem k ovlivnění jeho deficitů, které plynou ze základní diagnózy PAS a často také z dalších přidružených poruch a onemocnění. Při stanovení vhodných podpůrných opatření je nutné individuálně zhodnotit, co žákovi pomůže k naplnění vzdělávacích cílů a k úspěšnému fungování ve školním prostředí v maximálně možné míře v souladu s požadavky zákonných zástupců a ve shodě s podmínkami konkrétní školy.

Vzhledem k tomu, že v České republice není stanovena žádná státní vzdělávací koncepce pro žáky s PAS, je nutné vycházet z aktuálních světových trendů, z nichž jsou individuálně voleny takové, které je možné v českém školském systému při vzdělávání žáků s PAS využívat v různých typech škol a školských zařízení.

V kontextu využití principů aplikované behaviorální analýzy při vzdělávání předškolních dětí autoři Shepley a Grisham-Brown (2019) doporučují zapojení behaviorálního analytika dle třech stupňů podpory. Přičemž v prvním stupni podpory se jedná o podporu celé třídy. Ve druhém stupni se jedná o podporu menší skupiny dětí, které ve třídě potřebují zvýšenou péči, a ve třetím stupni se jedná o individuální podporu jednotlivce. Při nejnižším stupni podpory behaviorální analytik může pomoci při proškolení personálu, např. jak do výuky zakomponovat více příležitostí pro učení, jak využít pozitivní behaviorální podporu, diferenciální posílení (posilovat žádoucí chování), jak reagovat na chybné nebo nežádoucí chování. Ve druhém stupni je podpora specifitější. Behaviorální analytik pomáhá při identifikaci potenciálního posílení, výběru vhodného chování, které je potřeba učit. Školí ve specifických behaviorálních metodách, např. jak při učení využívat dopomoc (prompty) a jak ji postupně snižovat, jak děti učit následovat instrukce pedagoga v malé skupině a instrukce zprostředkované dětmi. V rámci druhého stupně se již vytváří systém záznamu dat a zároveň probíhá školení personálu v záznamu dat. Ve třetím stupni, který je zaměřen na individuální potřeby jednotlivce, je nutná identifikace potenciálního posílení, hodnocení funkce komunikace, funkční behaviorální hodnocení, které identifikuje funkci problémového chování narušující proces učení. U dítěte je nutné identifikovat chybějící prerekvizitní dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné zapojení dítěte do skupinové výuky. Identifikovat vhodné cíle pro učení a na základě funkčního behaviorálního hodnocení volit vhodné prosociální chování jako náhradu za nežádoucí chování. Ve třetím stupni je nezbytná tvorba plánu pro redukci nežádoucího chování, zaškolení personálu do aplikace protokolů tohoto plánu, tvorba individuálních učebních strategií včetně proškolení personálu do těchto strategií. Součástí intenzivní podpory je tvorba individuálního systému záznamu dat a proškolení personálu v rámci záznamu dat, analýzy zaznamenaných dat a následném rozhodování se na základě získaných dat.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V českém vzdělávacím systému lze behaviorální metody uplatňovat již od prvního stupně PO, a to pedagogem, který byl proškolen v základních behaviorálních metodách. Účast behaviorálního analytika lze na žádost rodičů využít od 2.–5. stupně podpůrných opatření. Intenzita behaviorální intervence vychází vždy z individuálních potřeb dítěte či žáka s PAS.

Jak již bylo uvedeno výše, doporučení ze ŠPZ je nedílnou součástí podpory ŠPZ. ŠPZ při tvorbě doporučení spolupracuje se školou i rodinou. V rámci doporučení by tedy již měly být zohledněny možnosti dané školy i požadavky rodiny.

Personální podpora je hojně využívaným podpůrným opatřením v rámci vzdělávání jedinců s PAS. Doporučení ke vzdělávání obvykle obsahuje návrhy podpory pedagogické (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog, školní speciální pedagog), příp. podporu nepedagogickou (tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšícího), přítomnost další osoby (osobní asistent, zdravotnický pracovník). Současná legislativní úprava umožňuje výběr ze dvou možností pedagogické asistence. Ty umožňují diferencovat náročnost vykonávaných činností, a tedy i požadovanou odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost danou zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). V případě využití aplikované behaviorální analýzy ve vzdělávání se jako optimální jeví možnost doplnění kompetencí asistenta pedagoga prostřednictvím nabízených programů v rámci celoživotního vzdělávání, aktuálně např. nabízí Masarykova univerzita v Brně kurz „Základy aplikované behaviorální analýzy“. Zákon o pedagogických pracovnících takovouto odbornou kvalifikaci nestanoví, ale ředitel školy může tento požadavek uplatnit při výběru vhodných uchazečů o práci. Další možností, jak aktivně zapojit proškoleného osobního asistenta do průběhu vzdělávání ve škole, je zřízení pozice osobního asistenta. Osobní asistent je legislativně ukotven v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, a jeho zajištění a financování je plně v kompetencích zákonných zástupců klienta. Školské poradenské zařízení se v rámci Doporučení ke vzdělávání vyjadřuje pouze k jeho přítomnosti, nemůže však nařídít zřízení této pozice. V praxi se zároveň velmi dobře osvědčil model proškoleného osobního asistenta nebo asistenta pedagoga, který své zkušenosti s dítětem získal již v rámci domácího ABA programu před vstupem dítěte do školy. Taková varianta není z mnoha důvodů vždy proveditelná. Provozba rané behaviorální intervence se školou a získané kompetence asistenta jsou však v tomto ohledu pro dítě velkým přínosem.

Individuální vzdělávací plán

Jedním z podpůrných opatření často využívaných v průběhu výchovy a vzdělávání dětí a žáků s PAS je individuální vzdělávací plán (IVP). Jde o podpůrné opatření, které lze využívat od 2. stupně. S novelizací školského zákona, respektive vyhlášky č. 27/2016Sb, ve znění pozdějších předpisů, získal IVP jednotnou podobu. V praxi to znamená, že vzdělávání žáka dle IVP je realizováno na základě Doporučení školského poradenského zařízení a má totožnou formální podobu a náležitosti napříč všemi školami v ČR.

IVP je závazný, avšak pružný vzdělávací dokument pro konkrétního žáka, který vychází ze školního vzdělávacího programu a obsahuje popis uplatňované podpory pro žáka. Je nositelem podpůrných opatření a zajišťuje jejich realizaci a nastavení přímo ve škole. Za jeho zpracování zodpovídá škola, v praxi se na jeho sestavení podílejí pedagogové školy ve spolupráci se zákonnými zástupci a školskými poradenskými pracovníky. Při vypracování je nezbytné vycházet z Doporučení ŠPZ,

kteří blíže specifikuje jednotlivé oblasti podpory. V průběhu školního roku je možné a v mnohých případech také nezbytné přistoupit k jeho doplnění či revidování s ohledem na aktuální stav vzdělávacích potřeb žáka. Jeho vypracování je limitováno prvním měsícem po nástupu do školy, ideálním modelem je zpracování bezodkladně po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. Uplatňování IVP v průběhu vzdělávání je možné až na základě souhlasu zákonného zástupce nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost stvrdí svým podpisem.

Náležitosti IVP jsou vymezeny paragrafem 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v aktuálním znění. V příloze č. 2 této vyhlášky je uveden vzor IVP, který je v interaktivní podobě na stránkách www.rvp.cz. V souladu s legislativními normami by měl obsahovat:

- identifikační údaje žáka;
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka;
- jména pracovníků školského poradenského zařízení, se kterými škola spolupracuje při uplatňování podpůrných opatření;
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu a výstupů vzdělávání;
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání;
- informace o úpravách metod a forem výuky.

Podpůrná opatření a jejich provázanost na IVP

Výběr optimálních postupů a strategií v průběhu vzdělávání i terapeutických a intervenčních metod může zmírnit dopady autistické poruchy, a ovlivnit tak život samotného jedince i celé rodiny. Školská poradenská zařízení mohou poskytovat metodickou podporu jak pedagogickým pracovníkům škol, tak zákonným zástupcům žáka. Podpora vzdělávání žáků je již po finanční stránce zajištěna nastavením normované finanční náročnosti podpůrných opatření v rámci novely školského zákona a přijatých nových právních předpisů řešících společné vzdělávání, avšak pro adaptaci a následné prosperování dítěte ve škole je důležitá úzká spolupráce mezi všemi zúčastněnými osobami. Vstřícná atmosféra respektující specifika každého dítěte v kombinaci se zajištěním individuálního přístupu a možnostmi navázání vrstevnických vztahů umožní dítěti, aby získávalo nové zkušenosti a dovednosti. Není na místě zastírat fakt, že v průběhu vzdělávání dochází ke vzniku problémů či nedostatků, které je vhodné řešit v rámci interdisciplinární spolupráce. Spolupráce mezi všemi subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka, se v rámci praxe jeví jako optimální již v okamžicích, kdy poradenský pracovník ŠPZ vypracovává Doporučení pro vzdělávání žáka. Úkolem ŠPZ je při doporučení rozsahu podpůrných opatření najít konsenzus mezi možnostmi školy, potřebami žáka a požadavky zákonných zástupců.

Doporučení pro vzdělávání žáka obsahuje řadu kapitol, které poradenský pracovník zpracovává a upravuje na míru konkrétnímu dítěti či žákovi s PAS. V rámci doporučení je možné navrhnout celou řadu úprav procesu vzdělávání a implementovat do něj také principy ABA.

Metody výuky

V rámci výuky lze využít běžné výukové metody, jako je metoda aktivního učení, metoda kooperativního učení, metody respektující učební styly. Ty je však nezbytné pro žáky s PAS modifikovat podle potřeb každého z nich.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V kontextu využití aplikované behaviorální analýzy při vzdělávání žáků s PAS je řada metod a strategií, které lze ve školním prostředí snadno implementovat. Je nutno podotknout, že některé z těchto metod jsou běžnou součástí pedagogické praxe, aniž bychom je explicitně behaviorálními metodami nazývali. U žáků s PAS se například setkáváme s doporučenou metodou vizualizace, zpevňování, s využitím motivačních systémů atp. Níže je uvedeno několik základních behaviorálních metod, které lze při práci s žáky s PAS využít.

Posilování (zpevňování)

Posilování je jednou z nejdůležitějších zákonitostí chování a klíčový komponent při změně chování, tedy při učení (Flora, 2004; Northup, Vollmer, Serrett, 1993, In Cooper et al., 2020). Posilování neboli zpevňování je metoda, která zvyšuje frekvenci chování. Při posilování chování se využívá tzv. posílení. Jedná se o změnu v prostředí (stimul nebo událost), která následuje po určitém chování. Díky tomuto následku se dané chování zpevňuje. Posílení zároveň zvyšuje pravděpodobnost výskytu určitého chování v budoucnu v podobné situaci. Posílením může být cokoli, co má žák v oblibě. Ať už se jedná o oblíbenou věc, jídlo, aktivitu, pochvalu, školní privilegium, krátkou přestávku, nebo cokoli jiného (Catania, 2013). Důležité je, aby si žák posílení volil sám, nikoli aby posílení určoval pedagog či asistent pedagoga bez kontroly žákovy motivace pro danou věc či aktivitu. Pokud se chování žáka po doručení stimulu nebo aktivity nemění (nezvyšuje se jeho frekvence), je pravděpodobné, že se nejedná o posílení. Hodnota posílení může být zároveň snížena díky příliš dlouhé časové prodlevě mezi chováním a doručením posílení nebo nízkou intenzitou posílení (náročnost požadavku převyšuje hodnotu posílení). Množství nebo intenzita posílení by proto měla být úměrná kvalitě posílení a míře žákova úsilí v rámci požadovaného chování (Cooper et al., 2020). Posílení není jakýkoli následek, který pedagog žákovi po cílovém chování doručí. Posílení je posílením pouze tehdy, pokud se po jeho doručení frekvence cílového chování zvyšuje. Druh posílení (co žák obdrží) a rozvrh posílení (pravidlo, které určuje, za jakých podmínek bude chování posíleno) je nutné nastavit pro žáka vždy individuálně. Posílení by zároveň mělo být doručeno ihned po předem stanoveném chování. V případě využití motivačních systémů je ihned po žádoucím chování doručeno žeton či bod. Žák získává záložní posílení poté, co získá dostatečný počet žetonů/bodů (Fisher et al., 2011).

Motivační systém

Motivační systém (žetonové hospodářství) patří k efektivním metodám, které se využívají při změně chování v řadě různých prostředí, včetně školního (Doll, McLaughlin, Barretto, 2013, Shakespeare et al., 2018, Hulac, Briesch, 2017). Je potřeba mít na paměti, že se jedná o formu oddáleného posílení, které automaticky nefunguje stejným způsobem pro každého jedince. Pro žáky s limitovaným repertoárem dovedností bude vhodnější využít motivační systém v rámci kratších časových intervalů (např. posilování správných reakcí během 5 minut individuální práce s pedagogem). U pokročilých žáků lze motivační systémy využít během delších časových úseků (vyučovací hodiny, školní den, týden nebo měsíc) a pro řadu specifických chování. K sestavování motivačního systému je proto nutné přistupovat individuálně. Autoři Cooper et al. (2020) mezi základní tři komponenty motivačního systému řadí:

- 1) popis cílového chování, které bude posilováno;
- 2) žeton nebo bod, který žák obdrží za vykonání cílového chování;
- 3) seznam záložního posílení: oblíbené předměty, aktivity, privilegia, které žák získá výměnou za žetony/body.

Přípravu na implementaci motivačního systému Cooper et al. (2020) popisuje v následujících krocích:

- 1) **Identifikace cílového chování a nastavení pravidel:** a) Výběr specifického chování, které lze pozorovat a měřit; b) vymezení jasných kritérií pro splnění žádoucího chování (úkolů); c) ze začátku je vhodné volit méně cílů (např. 1–2), které jsou pro žáka snadno dosažitelné; d) důležité je ověření, zda má žák pro cílové chování zvládnuté prerekvizity (Myles et al., 1992, In Cooper et al., 2020). Volba relevantního cílového chování vychází ze záznamu výchozích dat. Tedy ze záznamu o tom, jak chování žáka vypadalo před implementací motivačního systému (např. frekvence nebo délka chování).
- 2) **Výběr žetonu:** Žetony mohou mít různou podobu, např. žákovi jsou do tabulky zapisovány body, doručovány nálepky, razítka, podpisy pedagoga nebo lze využít děrovací kartu atp. Důležité je, aby byl žeton bezpečný, ne příliš velký, nepadělatelný, odolný, finančně dostupný, nemělo by se jednat o žákův oblíbený předmět či pochutinu. Jakákoli forma žetonu však nebude automaticky fungovat jako generalizované posílení. Žeton je neutrální stimul, který získává hodnotu posílení až poté, co byl spojen (podmíněn) se záložním posílením (podmíněným či nepodmíněným posílením). Žeton je zároveň natolik efektivní, na kolik je silné záložní posílení.
- 3) **Seznam záložních posílení (menu posílení):** Vizuální přehled oblíbených předmětů, her, pochutin, aktivit, školních privilegií, které žák může získat výměnou za žetony. U každého předmětu by měla být uvedena hodnota (počet žetonů). Žák si tak může vybrat mezi snadno dostupným posílením nebo hodnotnějším posílením, jehož získání vyžaduje více úsilí. Seznam záložních posílení může být v podobě reálných předmětů, obrázků nebo písemného seznamu, ze kterého si žák vybírá. Záložní posílení by mělo být dostatečně silné, ne příliš rušivé a vycházející z přirozeného prostředí žáka.
- 4) **Navržení poměru výměny (kolik žetonů bude potřeba k získání posílení):** Ze začátku by měl být počet žetonů k získání posílení velmi nízký, aby žák zažil okamžitý úspěch. Postupně by se měly nároky (počet žetonů, které vedou k získání posílení) zvyšovat. Poměr výměny je nutno upravovat individuálně dle dovedností žáka.
- 5) **Sepsání pravidel, kdy a jak budou žetony vydávány a následně vyměněny za posílení a co se stane, pokud nebude dosaženo kritéria pro získání žetonu:** Pokud má žák svou vlastní motivační tabulku, do které sbírá body, je administrace snadná. V takovém případě stačí upřesnit pouze osoby, které mohou body doručovat. Pokud žák sbírá žetony nebo jiné předměty, je potřeba určit místo, kde budou předměty uchovány. Dále je nutné upřesnit, kdy si žák bude moci žetony vyměnit za záložní posílení (např. po vyučovací hodině, 2× denně, po výuce v domácím prostředí, 1× týdně v pátek ve škole atp.). Může se stát, že žák požadovaná kritéria k získání žetonu nesplní a záložní posílení nezíská. V takovém případě je vhodné žákovi připomenout kritéria, která tentokrát nesplnil, a zároveň jej povzbudit, aby se o to pokusil příště. Žák by měl mít dostatek dovedností k naplnění požadovaných kritérií. Pokud žák nedosahuje kritérií k získání žetonů, je potřeba přehodnotit nastavení systému (prerekvizity, rozvrh posílení, hodnotu posílení a jiné faktory).
- 6) **Otestování systému „nanečisto“ v praxi:** Hodnocení systému před implementací probíhá 3–5 dní. Během těchto dní je žákovo chování pozorováno a body do motivačního systému jsou zaznamenávány nanečisto bez žákova vědomí. Ze získaných dat lze vyhodnotit, zda bylo cílové chování vybráno správně (zda se skutečně jedná o deficitní dovednost nebo je již dovednost zvládnutá), zda nejsou kritéria pro získání žetonů příliš vysoká (žák žádný bod nezíská), nebo naopak příliš nízká atp. Finální úprava motivačního systému by měla reflektovat výsledky tohoto testování.

Před implementací motivačního systému je potřeba zaškolení personál, který bude motivační systém implementovat, a také samotné žáky, kterých se motivační systém týká. Mezi tři základní kroky při školení žáků patří: vysvětlení pravidel systému,

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

modelování, jak bude doručení žetonu probíhat (žák po vykonání požadovaného chování obdrží žeton), a modelování výměny žetonu za záložní posílení. Žáci si během nácviku mohou za svůj jeden žeton vybrat preferovaný předmět či aktivitu v hodnotě jednoho žetonu (Cooper et al., 2020).

Příklad:

Využití motivačního systému v rámci zvyšování žákovy participace v hodině matematiky. Cílovým chováním bude, aby se žák v hodině matematiky přihlásil alespoň 2× během 45 min. a relevantně zodpověděl otázku učitele.

Žák dostane 1 bod do motivační tabulky, pokud se přihlásí a relevantně zodpoví otázku učitele (žákovi lze poskytnout pomoc ve formě nápovědy nebo pobídky, aby se přihlásil). Žák si je získaného bodu vědom. Žák sbírá body za specifické chování v průběhu celého školního dne. Po vyučování je žákovi umožněna výměna bodů za záložní posílení. Pokud je motivační systém nastaven správně, je pravděpodobné, že se bude frekvence u cílových chování zvyšovat (např. žák se v příští hodině matematiky bude hlásit častěji).

Využití promptů (dopomoci)

Při učení nové dovednosti nebo při upevňování dovednosti, kterou žák nemá pevně v repertoáru, se využívá řada různých forem dopomoci (promptů), které vyvolají žákovu správnou reakci. Správná reakce je následně posílena (Fisher et al., 2011). Využití promptů lze při učení řadit mezi proaktivní strategie. Dopomoc je žákovi poskytnuta dříve, než by mohl chybovat. Pokud tomu tak není, žák udělá chybu a pedagog na ni upozorní (např. „máš tam chybu“, „ne, to není správně“, „zkus to znova“) nebo žákovi poskytne pomoc až poté, co chyboval, upozorňuje žáka na jeho selhání. V rámci postupu při opravě chyby je pomoc využívána stejně jako při učení nové dovednosti a je účinná. Problém však může nastat, pokud žák ve výuce selhává často a upozornění na chybu ze strany pedagoga je doručováno ve vyšší frekvenci. A to ať už je korektivní zpětná vazba s dopomocí, nebo bez ní. V takovém případě může vyšší míra korekce (forma trestu) a nedostatek úspěchu (absence přístupu k posílení) vyvolávat u žáka nežádoucí chování (Vargas, 2013). Dopomoc lze řadit do dvou základních kategorií, a to 1) podpora při odpovědi, kdy žákovi pomůžeme vykonat dané chování (např. pomocí fyzického promptu, promptu gestem, vokálního promptu) nebo 2) podpora formou podnětu (stimulu), kdy samotný stimul je upraven tak, aby pomáhal evokovat správnou reakci (např. u cílové položky zvětšíme velikost, zvýrazníme klíčové slovo v textu, posuneme daný předmět blíže ke studentovi atp.). V rámci snižování dopomoci při odpovědi (až do samostatnosti), lze využít čtyři základní postupy doručování promptů:

- 1) **Poskytnutí promptu od nejsilnějšího k nejslabšímu.** Žákovi je poskytnuta okamžitá podpora, která je během dalších příležitostí při učení postupně snižována. Obvykle je pomoc poskytována od fyzického vedení k vizuálnímu promptu, následně k verbálnímu promptu, až po samostatnost (Cooper et al., 2020). Druh promptu se volí individuálně v závislosti na dovednostech žáka, tzn. že není nutné postupovat vždy od nejsilnějšího fyzického promptu. Dopomoc by měla být účinná, ale zároveň co nejméně intrusivní. Tento postup se váže k metodě bezchybného učení.
- 2) **Stupňující se vedení.** Pedagog je žákovi během činnosti fyzicky nablízku. Ruce pedagoga následují žákův fyzický pohyb, nedochází však k fyzickému kontaktu. Pokud žák potřebuje pomoc, pedagog ihned poskytne fyzický prompt. Dopomoc je snížena ihned poté, co již není potřeba. Pedagog postupně navyšuje svou vzdálenost od žáka díky změně místa fyzického promptu, např. pokud doručuje fyzický prompt při zapínání bundy, nejprve má svou ruku umístěnou na ruce žáka, poté žákovi dopomůže úchopem za zápěstí, poté úchopem za loket, rameno, až fyzický kontakt není zapotřebí (Cooper et al., 2020).

- 3) **Poskytnutí promptu od nejslabšího k nejsilnějšímu.** Žák má možnost vykonat reakci s nejnižší možnou mírou podpory. Pokud žák udělá chybu, pedagog zopakuje instrukci a poskytne účinnější prompt. Pedagog postupně navyšuje míru dopomoci. Tento postup je vhodný u žáků, kteří při využití tohoto postupu nabývají nové dovednosti rychle. Pokud chyba u žáka evokuje nežádoucí chování, je doporučeno využít dopomoc od nejsilnějšího promptu k nejslabšímu (Cooper et al., 2020).
- 4) **Časová prodleva.** Pedagog nejprve žákovi poskytne dopomoc okamžitě (0 sekund časová prodleva). Poté, kdy žák během několika příležitostí při učení reaguje správně, pedagog mezi instrukci a dopomoc při reakci vloží časovou prodlevu (např. 3–4 sekundy) (Cooper et al., 2020).

Ať už pedagog žákovi poskytne při učení jakoukoli formu dopomoci, je důležité tuto dopomoc postupně snižovat tak, aby žák nebyl na podpoře závislý a dovedl reagovat samostatně. Niže je uvedena jedna z možných hierarchií promptů od nejsilnějších k nejslabším. Druh a intenzita dopomoci se u žáka volí vždy individuálně.

- Fyzické vedení (pedagog žáka fyzicky vede, např. vede jeho ruku ke správnému splnění úkolu);
- Podpora gestem (pedagog gestem naznačí pohyb, činnost);
- Modelování dovednosti / demonstrace (pedagog předvede žákovi, co má dělat, nebo ho pobídne, aby sledoval spolužáka a pohyb po něm napodobil, zopakoval apod.);
- Verbální podpora (pedagog žákovi poskytne správnou odpověď, napoví mu);
- Vizuelní podpora (pedagog použije ke správné odpovědi obrázek, schéma či jinou formu vizuelní podpory);
- Fyzická blízkost bez jiné podpory;
- Samostatnost (žák vykoná úkol bez jakékoli podpory) (Cooper et al., 2020, Fisher et al., 2011; Čadilová, Žampachová 2008).

Bezchybné učení

V kontextu školního prostředí lze metodu bezchybného učení využít při učení jakékoli nové dovednosti v akademické či sociální oblasti. Jedná se o metodu učení, při které je žákovi poskytnuta dostatečná míra dopomoci (promptu) tak, aby nechyboval a zároveň si novou dovednost procvičoval (Mueller, Palkovic, 2007). Například poté, co se pedagog zeptá na otázku (cíle učení), nečeká a ihned žákovi doručí náповědu. Později míru dopomoci snižuje například časovou prodlevou jedné až dvou sekund. Na žákovu reakci by pedagog neměl čekat déle než dvě sekundy. Pokud žák nereaguje, pedagog ihned poskytne **náповědu** (např. řekne odpověď a žák ji zopakuje; názorně ukáže, co má žák udělat, a žák dovednost zopakuje atp.). Tímto způsobem pedagog předejde chybám a frustraci žáka (Vargas, 2013). K dovednosti se v průběhu učení lze vrátit a zkontrolovat, zda si žák novou informaci zapamatoval.

Příklad:

1. krok – plná dopomoc

Pedagog žákovi zadá instrukci: „Ukaž první písmeno ve slově AUTO.“ Pedagog ihned ukáže na písmeno A a vede žákovu ruku, aby ukázal na písmeno A.

Žák vykoná reakci s dopomocí.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

2. krok – snížení dopomoci (využití časové prodlevy)

Pedagog znovu žákovi zadá instrukci: „Ukaž první písmeno ve slově AUTO.“ Učitel počká 1–2 sekundy. Pokud žák nereaguje, ukáže na písmeno A. Míra dopomoci je individuální dle dovedností žáka.

Žák vykoná reakci samostatně nebo s nižší mírou dopomoci.

Učení v jednotlivých krocích

Metoda učení v jednotlivých krocích byla vyvinuta Iivarem Løvassem v 70. letech 20. století jako druh behaviorální intervence pro děti s PAS (Fisher et al., 2011). Jedná se o metodu výuky, při které jsou dovednosti rozkládány do dílčích cílů učení. Každý dílčí cíl je pak učen odděleně v jasné sekvenci třech kroků:

- 1) žákovi je zadána instrukce;
- 2) žák vykoná reakci (s dopomocí nebo samostatně);
- 3) žákovi je za reakci doručeno posílení.

Sekvenci třech kroků lze chápat jako jednu jednotku učení s jasným začátkem, průběhem a koncem (antecedent, chování, konsekvent). Učení dílčího cíle probíhá několikrát po sobě. Dovednost se učí tak dlouho, dokud není zcela zvládnutá. Při učení se využívají různé druhy dopomoci (promptů), které jsou postupně snižovány. Důležitým komponentem učení je posílení, které následuje po vykonání reakce. Učení v jednotlivých krocích probíhá v rychlém sledu s velmi krátkými intervaly mezi jednotkami učení. Žák je do procesu učení po celou dobu aktivně zapojen (Schramm, 2011, Leaf, McEachin, 1999).

Příklad:

1. krok – Pedagog žákovi zadá instrukci: „Zamávej.“
2. krok – Žák zamává (s dopomocí nebo samostatně).
3. krok – Pedagog žáka pochválí a doručí posílení.

Příklad:

1. krok – Pedagog žákovi ukáže číslo 20 a zeptá se: „Co je to za číslo?“
2. krok – Žák odpoví (s dopomocí nebo samostatně): „Dvacet.“;
3. krok – Pedagog žáka pochválí a doručí posílení.

Verbální chování

Verbální chování je jedním z přístupů aplikované behaviorální analýzy, který vychází z teoretické práce B. F. Skinnera *Verbální chování* (1957). Verbální chování se zabývá analýzou lidské komunikace, na kterou nahlíží jako na druh chování, které lze učit jako kterékoli jiné chování. U přístupu verbálního chování je důraz kladen na funkci slova, nikoli jeho formu. Jedno slovo, které zní stejně, může mít několik různých funkcí podle toho, v jakém kontextu je použito (Skinner, 1957).

Příklad:

Slovo AUTO má v rámci expresivní složky řeči čtyři základní funkce:

- 1) Žák řekne „auto“, když chce získat auto (žádost, tzv. mand).
- 2) Žák řekne „auto“, když uvidí auto (popis, tzv. takt).
- 3) Žák zopakuje slovo „auto“ poté, co pedagog řekne slovo „auto“ (echoická reakce).
- 4) Pedagog se zeptá: „Jaký dopravní prostředek má čtyři kola a jezdí po silnici?“
Žák odpoví: „Auto.“, (schopnost odpovídat na otázky bez vizuální opory, tzv. intraverbál).

Komunikace je nedílnou součástí celého vzdělávacího procesu. Deficity v komunikaci pak mohou u žáků s PAS způsobovat bariéry při nabývání nových dovedností (Sundberg, 2008). Pokud na řeč nahlížíme z pohledu analýzy verbálního chování, uvidíme spojitosti, které nám pomohou deficity v komunikaci identifikovat. Na základě tohoto zjištění pak můžeme navrhnout vhodné metody a cíle učení (Carbone 2016). Například z pohledu verbálního chování je nezbytnou prerekvizitou pro zodpovídání otázek (intraverbálů) pevný repertoár popisné slovní zásoby (taktů). Pokud žák na otázky pedagoga nereaguje, je důležité si ověřit, zda má žák zvládnuté prerekvizity. Deficity v porozumění mluvené řeči mohou u žáka ve výuce způsobit nežádoucí chování zejména během aktivit, při kterých převládá frontální výuka (např. ztráta pozornosti, únik z aktivity, autostimulační chování). Pokud má žák limitovaný repertoár intraverbálů, je nutné při výuce poskytovat dostatečné množství vizuálních podnětů a výuku dle dovedností žáka modifikovat. Vhodné je využít žákův repertoár popisné slovní zásoby (taktů), receptivní složku řeči (reakce posluchače), echoickou reakci, vizuální percepce nebo motorickou imitaci.

Příklad:

V hodině prvouky se žáci učí o podzimu. Pokud jsou pro žáka otázky pedagoga náročné (např. „Jak se změnil stromy na podzim?“; „Chodíte rádi na podzim do lesa?“), je vhodné žáka přesměrovat na vizuální úkoly spojené s tematikou podzimu.

Pedagog ukáže na obrázek stromu a zeptá se: „Jakou mají listy barvu?“

Žák odpoví: „Žlutou.“ (takt – přídavné jméno)

Pedagog ukáže na obrázek s padajícím listím a zeptá se: „Co dělá list?“

Žák odpoví: „Padá.“ (takt – sloveso)

Pedagog žákovi zadá instrukci: „Najdi na obrázku všechny stromy se žlutým listím.“

Žák ukáže na všechny stromy se žlutým listím (receptivní identifikace).

Vizualizace

Metoda vizualizace se v rámci vzdělávání žáků s PAS pojí především s metodou strukturovaného učení. Je nápomocná k zajištění předvídatelnosti, kdy vizuální opora pomáhá k lepší orientaci v čase i prostoru, a může tak zmírnit projevy nežádoucího chování pramenící z nejistoty. Forma zviditelnění se odvíjí od úrovně schopnosti abstrakce jedince, která do jisté míry vychází z úrovně intelektových předpokladů. Rozlišujeme tyto úrovně vizualizace:

- 1) předmětová úroveň;
- 2) obrazová úroveň (např. fotografie, barevné obrázky, piktogramy);
- 3) psaná úroveň.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Z behaviorálního pohledu je vizualizace chápána zejména jako vizuální podpora (prompt), která je využívána při učení nových dovedností. Vizuální podpora je postupně snižována tak, aby žák nebyl na dopomoci závislý a byl schopen reagovat samostatně. U řady žáků s PAS je vizuální podpora klíčová. Opírá se o jejich silnou stránku dobrého vizuálního vnímání, která může pomoci při rozvoji dovedností v dalších oblastech vývoje (Hume et al., 2014). S využitím vizuální podpory se při učení můžeme setkat v různých kontextech, například:

1) *Vizuální podpora při plnění školních požadavků, které nejsou úzce spojeny s komunikací.*

Příklad:

Žák má nakreslit a vybarvit českou státní vlajku. Pedagog žákovi na papír vyznačí body, které má spojit, aby vznikl správný tvar vlajky (dopomoc). Žák body spojí. Pedagog označí pole červenou a modrou tečkou (dopomoc). Žák vlajku dle nápovědy vybarví.

Příklad:

Žák má při hodině psaní procvičovat slova s horní smyčkou. Pedagog žákovi předepíše cílová slova tužkou. Žák předepsaná slova obtáhne.

Příklad:

Žák má v textu najít všechna malá měkká písmena „i“. Pedagog žákovi vyznačí „i“ tučným fontem. Žák písmena „i“ zakroužkuje.

2) *Vizuální podpora při plnění školních požadavků, které jsou úzce spojeny s komunikací.*

Při této vizuální podpoře vycházíme z analýzy verbálního chování, která na řeč nahlíží na základě funkce, nikoli formy. Jedno slovo tak může mít čtyři základní funkce dle kontextu, ve kterém se vyskytuje (Skinner, 1957). Pokud žák nerozumí mluvené řeči (deficit v intraverbálech), je potřeba poskytnout dostatečnou vizuální podporu ve formě obrázku nebo předmětu (taktu) (Carbone, 2016, Sundberg, 2008). Obrázek lze žákovi nakreslit, předem vytisknout nebo jej rychle vyhledat na tabletu, telefonu atp. Nápomocný může být také přepis verbálních instrukcí pedagoga do textu nebo číslic. Žákovi může rovněž pomoci rozepsání komplexního zadání do dílčích kroků, které si může postupně odškrtnávat (Quill, 1995). Vizuální dopomoc je potřeba volit individuálně dle aktuálních potřeb žáka.

Příklad:

Pedagog se žáků zeptá: „Kdo hasí požár?“ Pedagog nebo AP žákovi ukáže obrázek hasiče (vizuální podpora). Žák odpoví: „Hasič.“

Příklad:

Pedagog v matematice zadává početní otázku verbálně: „Kolik je 3 + 2?“ Pedagog nebo AP žákovi na tabulku napíše příklad 3 + 2 = __. Žák je schopen na základě vizuální opory napsat a/nebo říct správnou odpověď.

Metoda tvarování

Tvarování je proces učení, při kterém je diferenciaciálně posilována stále bližší podoba nového chování, které učíme (Vargas, 2013). Tvarovat lze různé dimenze chování, například: topografii, frekvenci, latenci, délku trvání, mezireakční čas nebo intenzitu (Cooper et al., 2020).

Příklad:

1. Tvarování topografie: posilování stále lepší formy psacích písmen.
2. Tvarování latence: posilování kratšího času, který uplyne od zadání úkolu pedagogem k zahájení žákovy činnosti.
3. Tvarování doby trvání: posilování delšího času žákovy participace ve skupinové aktivitě.

Metoda řetězení a analýza úkolu

Řetězení je postup, při kterém se spojí dílčí kroky (sekvence chování) a vytvoří konečný výsledek (Cooper et al., 2020). Jednotlivé kroky komplexní dovednosti jsou pak definovány v analýze úkolu. Jedním z praktických způsobů, jak analýzu správně vytvořit, je provedení samotné činnosti nejprve pedagogem, který si jednotlivé kroky v průběhu činnosti zapisuje (Anderson, 2007). Při metodě řetězení jsou využívány různé druhy dopomoci (prompty) a posílení. Pomocí řetězení lze učit řadu komplexních dovedností, jako jsou sebeobslužné dovednosti (oblékání, stravování, hygiena), volnočasové nebo pracovní činnosti. Mezi tři základní druhy řetězení patří: řetězení zepředu, řetězení zezadu a celý úkol (Slocum, Tiger, 2011). Při **řetězení zepředu** se žák učí dovednost od 1. kroku. Nejprve se žák naučí samostatně provést 1. krok. Zbytek kroků je proveden za pomoci druhé osoby. Poté, co se naučí 1. krok, učí se 2. krok sekvence. Celý proces učení probíhá dál, až se žák naučí celou dovednost. Při **řetězení zezadu** se dovednost učí od posledního kroku. Žákovi je dopomoc poskytnuta během všech kroků, kromě posledního, který provede samostatně. Poté se žák učí provést poslední dva kroky ze sekvence samostatně atd. Celý proces učení probíhá dál, až se žák naučí celou dovednost. Při celém úkolu žák provede všechny dílčí kroky. Dopomoc je žákovi poskytnuta při krocích, které není schopen provést samostatně (Cooper et al., 2020).

Příklad:

Řetězení zepředu: Žák se učí nachystat si před výukou všechny pomůcky na stůl.

1. krok: Žák si vyndá z aktovky penál, pedagog žákovi vyndá zbytek pomůcek.
2. krok: Poté, co se žák naučí 1. krok, učí se vyndat si z aktovky dva předměty (penál a sešit). Zbytek pomůcek mu opět pomůže vyndat pedagog.
3. a další kroky: Postupně se žák učí připravit si všechny pomůcky samostatně.

Řetězení zezadu: Žák se učí obléknout si bundu.

1. krok: Pedagog žákovi pomůže obléknout si bundu. Poslední krok (zapnutí zipu) jej nechá vykonat samostatně.
2. krok: Poté, co se žák naučí zapnout si zip, učí se nasadit zip do jezde (předposlední krok). Žák vykoná poslední dva kroky.
3. a další kroky: Postupně se žák učí obléknout si bundu samostatně.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Metoda párování

Metoda párování patří k proaktivní strategii, která u dětí s PAS pomáhá eliminovat vznik nežádoucího chování například při akademické činnosti (Kelly et. al, 2015). Párování je proto nezbytnou součástí efektivního učení. Jedná se o proces, při kterém se osoba, předmět, aktivita nebo místo (neutrální stimul) spojuje s již oblíbenou aktivitou, předmětem či jiným druhem posílení. Během párování pedagog dítěti doručuje široké množství posílení, aniž by na něj kladl požadavky. Cílem párování je, aby dospělá osoba pro dítě signalizovala přístup k posílení, nikoli jeho odstranění (Carbone, 2016). Každé dítě je individuální a bude vyžadovat jinou míru párování. Párování by však mělo být chápáno jako kontinuální proces, nikoli jednorázová záležitost (Barbera, 2007). Pedagog by si proto měl najít alespoň pár minut času během každého dne, aby se s žákem zapojil do jeho oblíbené činnosti, bez kladení požadavků.

Příklad:

1. Párování pedagoga: Pedagog žákovi donese jeho oblíbené komiksy a společně si je prohlížejí.
2. Párování psacího náčiní: Žák voňavým fixem vybarvuje oblíbený obrázek mašinky Tomáše.
3. Párování pracovních listů: Pedagog žákovi vloží do pracovních listů oblíbené postavičky z pohádek.
4. Párování pracovního místa: Pedagog žákovi doručuje nejoblíbenější pochutiny a jiné posílení, když sedí za svým pracovním stolem.

Sekvence požadavků vysoké pravděpodobnosti (Behaviorální momentum)

Sekvence požadavků vysoké pravděpodobnosti patří k proaktivní strategii, která u žáka zvyšuje pravděpodobnost úspěšného splnění náročného úkolu. Pravděpodobnost splnění náročného požadavku se zvýší, pokud před tímto požadavkem následuje série 2–5 snadných požadavků, které jsou již v žákově repertoáru (Mace et. al, 1988). Vybudování tzv. *behaviorálního momenta* zvyšuje spolupráci u těžších úkolů, které dříve vyvolávaly nežádoucí chování (Mace, Belfiore, 1990). Těžkým požadavkem pro žáka může být rovněž zcela nový úkol.

Příklad:

Pedagog před těžkým požadavkem (přepis slov psacím písmem) žákovi zadá několik jednoduchých instrukcí. Po každé instrukci pedagog žákovi doručí posílení.

1. Pedagog: „Otevři si sešit.“
Žák: otevře si sešit (snadný úkol)
Pedagog: „Výborně! Jsi na správné stránce.“ (sociální posílení)
2. Pedagog: „Vezmi si tužku.“
Žák: uchopí tužku (snadný úkol)
Pedagog: „Krásně držíš tužku!“ (sociální posílení)
3. Pedagog: ukáže na první písmeno ve slově a zeptá se: „Co je to za písmeno?“
Žák: „M“ (snadný úkol)
Pedagog: „Správně, to je M!“ (sociální posílení)
4. Pedagog: ukáže na slovo a řekne: „Přepiš slovo most.“

Žák: přepíše slovo most (náročný úkol)

Pedagog: „Nádherně jsi přepsal slovo most!“ (sociální posílení)

Úprava obsahu vzdělávání

Již při přizpůsobení obsahu školního vzdělávacího programu (ŠVP) potřebám a možnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytují rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV, RVP ZŠS) školám velkou autonomii. Výjimkou nejsou ani žáci s PAS. Specifika těchto žáků lze zohlednit¹ nejen v ŠVP celé školy, ale v případně provozu jednotlivé třídy zřízené podle §16 odstavec 9 školského zákona² v ŠVP této třídy. V praxi to znamená, že pro tuto třídu lze v rámci ŠVP nastavit nejvhodnější formy i metody výuky, vybrat motivující způsob hodnocení, změnit délku vyučovací hodiny, přizpůsobit časové dotace předmětů možnostem žáků³, na základě potřeb žáků zařadit v rámci disponibilní časové dotace předměty speciálně pedagogické péče⁴, upravit vzdělávací obsah jednotlivých předmětů nebo vytvořit vlastní předměty napříč vzdělávacími obory vyhovující potřebám žáků se ŠVP. Je nutné si uvědomit, že o závazné podobě očekávaných výstupů lze v podstatě hovořit až v 5. a 9. ročníku (respektive u RVP ZŠS až v 6. a 10. ročníku). Volba a rozložení učiva mezi 1.–5. ročníkem a 6.–9. ročníkem může být upravena v ŠVP také velmi variabilně. Pokud navíc budou mít žáci v rámci podpůrných opatření v obsahu doporučení zanesenou srovnatelnou úpravu vzdělávacího obsahu, může být tato úprava (mimo žáků s mentálním postižením) zpracována do osnov ŠVP⁵.

Tvorba takového ŠVP⁶, který ve svých částech reflektuje specifika vzdělávání všech žáků za podmínek, které budou stimulující pro každého žáka, je prvním předpokladem pro práci se vzdělávacím obsahem v rámci podpůrných opatření.

1 | V souladu s kapitolou 8.2 RVP ZV Systém péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními ve škole.

2 | Třídy jsou zřizovány podle druhu znevýhodnění, v odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním (§ 19 odst. 2). Počet žáků v takové třídě je možný na základě Doporučení ŠPZ již od 4 žáků (§ 25 odst. 1).

3 | Viz kap. 7 RVP ZV

4 | „Osnovy předmětů speciálně pedagogické péče jsou v ŠVP vytvářeny podle specifík obtíží žáků, škola dodržuje nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin, případně využívá jejich dělení.“ (podkapitola 8.2 RVP ZV)

5 | Pro žáky s jiným než mentálním postižením uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona je možné ve školním vzdělávacím programu upravit očekávané výstupy nebo nahradit vzdělávací obsah, jehož realizaci objektivně neumožňuje jejich znevýhodnění, jiným vzdělávacím obsahem, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáků, a to pouze tehdy, pokud to vyplývá z doporučení školského poradenského zařízení.“ (podkapitola 8.2 RVP ZV)

6 | Ve školské praxi ŠVP zpracuje škola nejčastěji ŠVP formou přílohy ke stávajícímu ŠVP. Příloha má strukturu ŠVP, nejsou v ní uvedeny části, které by byly duplicitní, ale detailně jsou popsána specifika výuky žáků s PAS v konkrétní třídě.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Při vzdělávání žáků s PAS je často zapotřebí upravit obsah ŠVP s ohledem na vývojové nerovnoměrnosti, které jsou důsledkem autistické poruchy. Nezřídka je potřeba upravovat obsah vzdělávání nejen v rámci jednoho předmětu, ale i více předmětů. Účelem úprav obsahu je především individualizace potřeb konkrétního žáka a využití jeho vzdělávacího potenciálu s ohledem na jeho individuální vzdělávací potřeby, ale také schopnosti a možnosti. Možným úpravám obsahu vzdělávání by vždy mělo předcházet využití specifických metod, postupů a forem práce tak, aby bylo dosaženo maximální efektivity vzdělávání. Teprve poté, když tato podpůrná opatření nejsou dostatečně účinná, lze využít úpravy obsahu.

Toto podpůrné opatření je vhodným nástrojem realizace podpory v případě, že žák s PAS není schopen plnit obsah vzdělávání v celém rozsahu. Mezi pracovníky ŠPZ není často využíváno, neboť rozsah úprav není metodicky podpořen, a často tedy není jasné, kdy lze očekávané výstupy měnit. Behaviorální analytici, kteří stavějí své behaviorální plány na základě vývojové úrovně dítěte, by při spolupráci s poradenskými pracovníky a školou tyto úpravy uvítali. Vycházejí z předpokladu, že k učení a rozvoji nových dovedností u dítěte dochází tehdy, pokud nově učené dovednosti stavějí na tom, co dítě již umí a je schopno dělat (Copple, Bredekamp, 2009; Sundberg 2008).

Školní výstupy v IVP musí korespondovat se vzdělávacím programem, který je pro žáka doporučen na základě jeho intelektových předpokladů, popřípadě jeho funkčních schopností. Žáka lze zařadit pouze do konkrétních vzdělávacích programů, které mají jasně stanoveny své nároky, avšak jejich propustnost je diskutabilní. V praxi to znamená, že například úprava očekávaných výstupů RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání) se nesmí dostat na úroveň RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální). Úpravy obsahu vzdělávání se mohou týkat jedné dílčí oblasti daného předmětu, např. slohové výchovy v českém jazyku, geometrie v matematice. Může jít ale i o zásadnější úpravy, kde jsou nahrazeny obsahy vzdělávání jinými obsahy, a mění se tak i závazné výstupy ze vzdělávání, tzv. očekávané výstupy.

U žáků s PAS bývá uvedené podpůrné opatření využíváno především při dílčích úpravách, kdy je potřeba respektovat vývojové hledisko. Například u žáka se sníženou úrovní sociálních dovedností, které jsou uplatňovány napříč celým vzdělávacím procesem a ovlivňují vzdělávání žáka ve všech předmětech. Jejich využívání ovlivňuje jeho zapojení do výuky (např. nezávládně počkat, až na něj přijde řada, neumí kooperovat se svými vrstevníky, nerespektuje pravidla her, bouřlivě reaguje na neúspěch). Bez úprav obsahu vzdělávání nemůže žák využít svůj vzdělávací potenciál, aniž by byl opakovaně frustrován neúspěchem, který přináší vzdělávací požadavky. Dalším příkladem, který je u žáků častý, jsou vývojové odlišnosti v oblasti komunikace. Tyto obtíže mohou zasahovat do vzdělávání tak závažným způsobem, že nepostačí jen úpravy obsahu vzdělávání, ale často je nutné měnit i očekávané výstupy. V rámci české školské legislativy není kritérium vývojovosti bohužel zohledňováno a úprava očekávaných výstupů se váže na úroveň intelektových předpokladů žáka.

Úpravy obsahu vzdělávání jsou prostředkem, který pomůže žákům s PAS naplnit vzdělávací cíle a pomůže jim zvládnout požadavky vzdělávání za současného respektování jejich vzdělávacích potřeb. Cílem je maximální využití žákova potenciálu tak, aby bylo zamezeno opakovanému selhávání a byla zajištěna podpora při učení novým dovednostem a jejich praktické využití v reálném životě. Upravované výstupy však vždy musí splňovat kritéria daná školským zákonem a vyhláškou

č. 27/2016 Sb. Úprava je realizovatelná v rámci podpůrných opatření 3.–5. stupně, ve 3. stupni PO se nejčastěji jedná o žáky s PAS s přidruženým lehkým mentálním postižením, od 4. stupně již mohou být upravovány očekávané výstupy u všech žáků.

ŠPZ podle potřeb žáka v případě, kdy je třeba upravovat zásadním způsobem obsah vzdělávání, doporučí individuální vzdělávací plán. V něm je nutné uvést obsahové úpravy tak, aby byli pedagogové schopni je při vzdělávání konkrétního žáka využívat. V rámci IVP na základě Doporučení ŠPZ jsou vyznačeny úpravy, které umožňují danému žákovi směřovat k osvojení závazného obsahu vzdělávání. Je nutné mít na mysli, že někteří žáci i při respektování jejich individuálních možností nedokážou splnit reálné cíle vzdělávání. V IVP je vhodné sledovat průběžné plnění školních výstupů během vzdělávání.

Organizace vzdělávání

V rámci organizace výuky bývá nejčastěji doporučením upravována organizace výuky a její členění na individuální a skupinovou, je upravován prostor ve třídě, úprava zasedacího pořádku nebo pracovního místa, doporučení pro trávení volného času ve škole. Na základě lékařského doporučení může být u žáků ve 3.–5. stupni podpory realizován zkrácený pobyt ve škole či uplatněn § 50, resp. 67 školského zákona, který dává řediteli pravomoc upravit na žádost zákonného zástupce docházku žáka do školy. Dle Čadilové a Žampachové (2012) by úpravy v rámci organizace výuky měly vést ke snadnější adaptaci, snížení projevů únavy a přetížení.

Mezi doporučení týkající se organizace výuky ze strany ŠPZ může patřit:

- využívat individuální práci s podporou dalšího pedagogického pracovníka či asistenta pedagoga mimo třídu;
- výuku předem rozčlenit dle potřeb žáka na část ve třídě, kde se zapojí do aktivit, které zvládá, a část v oddělené místnosti;
- zařazování relaxačních přestávek v průběhu vyučovací hodiny;
- průběžné plánování přestávek jako reakce na přetíženost žáka;
- plánování náplně relaxačních přestávek s využitím zájmů žáka, které nemusí být bezpodmínečně funkční;
- zařazovat po dílčích úkolech krátké motorické odreagování;
- regulovat pozornost prostřednictvím fyzické blízkosti, odvedením pozornosti žáka dotykem například na rameno;
- vymezit prostor k relaxaci, stůl a židle, dětský stan a mnoho dalších.

Úpravy organizace se netýkají pouze vyučovací hodiny, ale mnohdy je nezbytné přistoupit také k organizaci volného času ve škole, především přestávek. Právě trávení přestávek je pro mnoho jedinců s PAS problematické vzhledem k deficitům v oblasti plánování a smyslové přecitlivělosti. Pokud žák v době trávení volného času zůstává ve třídě, je nutné upravit nebo vymezit prostor pro jeho relaxaci (např. podložka, koberec v zadní části třídy, paraván oddělující prostor k relaxaci, stůl a židle, dětský stan). Pokud je úprava organizace třídy nedostačující, volíme možnost trávení volného času mimo ni (např. v kabinetu, v relaxační místnosti, v prostorách školní družiny) se zajištěním pedagogického pracovníka. V této situaci se nabízí využití modelu obrácené integrace, kdy jedinec tráví volný čas mimo třídu pouze s jedním či dvěma spolužáky.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Naším cílem by však mělo být naučit žáka sociálním dovednostem, aby byl schopen se do interakce s vrstevníky po čas přestávek zapojit. Právě přestávky jsou jedinečnou příležitostí pro nácvik sociálních dovedností v přirozeném prostředí. Nemusejí být využity všechny přestávky během dne, nicméně alespoň pár přestávek by mělo sloužit k nácviku sociálních dovedností. Zbylé přestávky mohou v případě potřeby sloužit pro relaxaci. Efektivnímu učení předchází plánování. V rámci rozvoje sociálních dovedností je nejprve potřeba zjistit zájmy spolužáků a aktivity, jakými přestávky vyplňují. Dále identifikovat zájmy a dovednosti žáka s PAS. Poté hledat potenciální společné zájmy. Zároveň je nezbytné doučovat žáka s PAS hry a aktivity, které jsou pro jeho věk typické a které může využít se svými vrstevníky. Herní dovednosti je vhodné žáka s PAS učit nejprve individuálně. Naučenou dovednost poté procvičovat o přestávkách společně s vrstevníky. Behaviorální analytik v tomto kontextu může pomoci s návrhem vhodných aktivit, metod učení a zaškolením pedagogických pracovníků, kteří by rozvoj sociálních dovedností s vrstevníky o přestávkách zajišťovali.

Náměty pro úpravu organizace výuky z behaviorálního pohledu:

Z poznatků aplikované behaviorální analýzy víme, že je to právě prostředí, které ovlivňuje změnu lidského chování, tedy proces učení. Vhodná organizace prostředí, ve kterém se žák s PAS pohybuje, je proto klíčová. Ke změně chování dochází poté, co nastanou změny v prostředí, ve kterém se žák vzdělává. Součástí prostředí žáka je nejenom samotný prostor a jeho organizace (učebna, zasedací pořádek, relaxační místnost atd.), ale jsou to rovněž lidé, kteří s žákem přicházejí do interakce (jejich dovednosti a metody učení, které využívají), posílení, které je v daném prostředí pro žáka dostupné. Prostor dále tvoří klimatické podmínky (např. teplo, zima, průvan) nebo jiné environmentální vlivy (např. hluk, intenzita nebo druh světla) (Casey, Carter 2016). V rámci uplatnění behaviorálního přístupu ve školním prostředí lze doporučit řadu obecně platných doporučení, která jsou naplněna využitím speciálních strategií:

- kombinovat skupinovou a individuální výuku. Co nejvíce činností provádět společně ve skupině s podporou proškoleného pedagogického pracovníka, který využívá efektivní metody a strategie učení;
- individuální nácvik dovedností s pedagogem mimo třídu je vhodný zejména v oblasti komunikace, v časech, kdy se žák nemůže do výuky zapojit (pokročilé dovednosti nebo „hluchá místa“, např. třídní diskuse apod.);
- možnost relaxace, ať už v podobě přestávky ve třídě, nebo mimo třídu, je nutné nahlížet v kontextu ABC (antecedent, chování, konsekvence);
- z pohledu proaktivních strategií je důležité žákovi poskytnout přestávku dříve, než nastane problémové chování;
- možnost relaxace je zároveň vhodné využít jako formu posílení závislou na žákově chování. Například po vypracování úkolu dle předem stanovených kritérií (cílové chování) je žákovi umožněna krátká relaxační přestávka jako posílení. Pokud bude žákovi umožněn únik od zadaného úkolu a odchod z učebny poté, co nastane problémové chování, bude toto chování odchodem posíleno. Je tedy pravděpodobné, že se bude v budoucnu frekvence žákova problémového chování po zadání požadavku zvyšovat. V tomto kontextu bude mít problémové chování funkci úniku od nepreferované aktivity, požadavku ze strany učitele. Proto je důležité vždy sledovat funkční vztahy mezi prostředím a chováním žáka;
- nové učivo žáka učit s předstihem a dále procvičovat individuálně s pedagogickým pracovníkem ve škole i v domácím prostředí. Vhodné je v tomto kontextu poskytovat plán výuky pedagogům a zákonným zástupcům s časovou rezervou tak, aby bylo možné žáka na učivo předem připravit a zároveň nachystat potřebné pomůcky;

- pokud žák ztrácí pozornost, zkontrolovat, zda je dostatečně silná motivace, zda výuce rozumí, zda má zvládnuté prerekvizity apod.;
- vytvořit pro učení dostatečný počet příležitostí. Například: pokud učíme žáka následovat instrukce pedagoga, musíme připravit alespoň 10 příležitostí během dne, kdy bude mít žák možnost tuto dovednost procvičit. Nejprve by měly instrukce učitele vést k získání posílení, nikoli ke splnění nových dovedností, které jsou pro žáka náročné. Posílení by mělo následovat ihned po splnění požadované instrukce;
- během přestávek a volné hry by měla být dostupná podpora pedagoga, respektive asistenta pedagoga. Dítě nebo žák s PAS ponechaný během přestávky (volné hry) bez podpory může strávit čas autostimulačním chováním, čímž ztratí příležitost k učení sociálních dovedností;
- pomůcky a hračky by měly mít své místo. Nejvhodnější posílení by mělo být umístěno mimo žákův dosah;
- vytvořit vhodné prostředí (vizuální nápovědy, nástěnky s novými tématy, nové hračky a pomůcky);
- v rámci organizace výuky zajistit pro žáka s PAS individuální materiály a pomůcky dle jeho schopností a dovedností.

Předmět speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické (SP) péče je jedno z organizačních podpůrných opatření, poskytované na základě Doporučení školského poradenského zařízení, které stanovuje obsah předmětu. Vzhledem k deficitům plynoucím z diagnózy poruch autistického spektra jde především o rozvoj jazykových kompetencí, rozvoj komunikačních schopností, rozvoj exekutivních funkcí, posílení sebeobslužných dovedností, nácvik sociálního chování, podpora rozvoje emocí, posilování zrakové a sluchové percepce a ovlivňování smyslového chování. Uvedené podpůrné opatření umožňuje individuální či skupinovou práci s žáky, a proto je vhodné toto opatření využívat a pomoci žákům s PAS v rozvoji některých dovedností, které jsou u nich méně rozvinuté.

Organizace předmětu SP péče je následně kompetencí ředitele školy, kdy může být jednak zařazen nad rámec celkové povinné časové dotace při nepřekročení maximální týdenní hodinové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky základního vzdělávání školským zákonem, jednak v rámci výuky, kdy je realizován v rámci disponibilních hodin stanovených v RVP. Týdenní hodinová dotace odpovídá stanovenému stupni podpůrných opatření: 2. stupeň – 1 hodina/týden; 3. stupeň – 3 hodiny/týden; 4. stupeň – 3 hodiny/týden; 5. stupeň – 4 hodiny/týden.

Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení. Cílem předmětu je zkvalitnění průběhu vzdělání žáka s přihlédnutím k jeho individuálním vzdělávacím potřebám a kompenzace specifických obtíží žáka. Nezbytné je poskytnout žákům dostatek času na nácvik nových dovedností a následně praktické uplatnění získaných dovedností.

Čas, který je vyhrazen na individuální rozvoj dovedností, je pro žáky s PAS nenahraditelný a měl by být využit co nejefektivněji. Aplikace behaviorálních metod a strategií v rámci předmětu speciálně pedagogické péče by proto byla přínosná. Behaviorální analytik může pedagogickému pracovníkovi nabídnout pomoc při identifikaci vhodných cílů učení v kontextu žakových aktuálních dovedností (v návaznosti na zvládnuté prerekvizity), volbě behaviorálních metod učení a při

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

samotném zaškolení pedagoga do těchto metod. Cíle vzdělávání by měly vycházet vždy z aktuálních potřeb žáka, ať už v oblasti komunikace, akademických a sociálních dovedností, či jakýchkoli jiných dovedností.

Níže uvedené oblasti, které aktuálně tvoří nejčastější náplň předmětu speciálně pedagogické péče, vycházejí z dostupných metodických materiálů (Katalog podpůrných opatření pro vzdělávání žáků s PAS). Jak z pohledu pracovníků ŠPZ, tak behaviorálních analytiků se dozajista jedná o oblasti, které jsou často u jedinců s PAS deficitní, je nezbytné se zaměřit na jejich rozvoj. Behaviorální přístupy se však mohou lišit v metodách a postupech učení, v pohledu na sociální dovednosti v kontextu funkce chování a identifikace nutných prerekvizit pro danou dovednost.

Nácvik sociálních dovedností

Sociálními dovednostmi označujeme širokou škálu dovedností, které uplatňujeme v mezilidských vztazích, díky nimž můžeme přirozeným způsobem vyjadřovat své potřeby, verbalizovat své záměry, pocity a brát přitom ohled na potřeby ostatních. Sociální kompetence jsou u žáků s PAS vždy narušeny, a to i u jedinců s vysokou kognitivní funkcí, proto je nezbytné věnovat zvýšenou pozornost právě rozvoji těchto dovedností. Učení se sociálním dovednostem probíhá celý život v rámci sociálního učení, během něhož dochází k osvojování komplexních způsobů jednání a chování přiměřených sociální situaci. Vzorce chování uplatňované během sociálních situací nejsou vrozené, ale později osvojené, tudíž se nám otevírá prostor pro kompenzaci deficitů v této oblasti.

Sociální dovednosti zahrnují dle Vosmika a Bělohlávkové (2010) dovednost správně vnímat, chápat, reagovat a sdělovat. Tyto složky vymezuje Patrick (2011, s. 37–38) jako sociální přijímání, vnitřní zpracování a sociální výstup. „Sociální přijímání se týká způsobu, jakým vnímáme řeč a hlasovou modulaci, řeč těla, oční kontakt, postoje, gesta a jiné kulturní projevy, které doprovázejí adresované sociální sdělení. Vnitřní zpracování se týká naší vlastní interpretace předávaného vzkazu s cílem poznat a zvládnout naše vlastní emoce a reakce. Sociální výstup se týká naší reakce na přijaté sdělení, kterou vyjádříme vlastními slovy, zabarvením hlasu, řečí těla, očním kontaktem, postoji, gesty a kulturním chováním.“

Nácviky sociálních dovedností, které jsou náplní předmětu speciálně pedagogické péče mohou být realizovány individuálně, skupinově nebo během běžných reálných situací s poskytnutím patřičné míry podpory. Učitel předkládá a objasňuje společenská témata, zaměřuje se na individuální problémy žáka, společně se věnují vzniklým situacím a konfliktům. K zprostředkování sociálních dovedností využíváme vizuální materiály – obrázková schémata, psané postupy, didaktické pomůcky zaměřené na sociální situace. Pro skupinovou výuku je vhodné využívat hry, dramatizace vedoucí k pochopení specifik chování i nácviku adekvátních reakcí. Časté opakování a vytváření vhodných situací vedoucích k nezbytnému využití osvojené dovednosti vede ke generalizaci naučené dovednosti (Čadilová, Žampachová, 2020).

K didaktickým strategiím obzvláště zajímavým pro děti řadí Cottini a Vivanti sociální příběhy a kreslené dialogy.

Z behaviorálního pohledu je při nácviku sociálních dovedností nutné nejprve zjistit, jaká je úroveň dovednosti před nácvikem. Jak žákovo chování vypadá. Můžeme se ptát: Co žák umí? V jakém prostředí a za jakých podmínek tuto dovednost

demonstruje? (McKinnon, Krempa, 2002). Dalším důležitým faktorem je identifikace prerekvizitních dovedností. Jaké dovednosti žák musí mít v repertoáru, aby bylo možné danou sociální dovednost naučit. Například v rámci prerekvizit u dítěte předškolního věku můžeme sledovat, zda dítě: pozoruje interakci druhých osob, má o interakci s vrstevníky zájem, zapojuje se do paralelní hry, spontánně následuje vrstevníky nebo imituje jejich chování, spontánně si od vrstevníků žádá (mandy), spontánně reaguje na požadavky vrstevníků během hry, spontánně žádá vrstevníky, aby se zapojili do hry (mandy), intraverbálně reaguje na otázky a prohlášení svých vrstevníků atd. (Sundberg, 2008). Na sociální chování je nutno nahlížet z pohledu formátu ABC (antecedent, chování, konsekvent) a chování analyzovat dle funkce, tak jako jakékoli jiné chování. Na základě výchozích dat pak volit vhodný cíl intervence. Při výběru cíle jsou zohledněny prerekvizitní dovednosti, tzn. cíl by měl odpovídat aktuální vývojové úrovni žáka. Zároveň by se mělo jednat o sociálně významnou dovednost. Před zahájením intervence je nutné definovat kritéria pro zvládnutí cílového chování (McKinnon, Krempa, 2002).

V rámci ABA se nabízí řada metod a strategií, které lze při učení sociálních dovedností využít. Například se může jednat o analýzu úkolu, při které je komplexní dovednost rozložena do jednotlivých kroků, nebo o různé druhy promptů, pozitivní zpětnou vazbu aj. Mezi komplexní metodu patří tzv. behaviorální nácvik dovedností, který se skládá ze 4 komponentů: instrukcí (vysvětlení cíle učení a zadání instrukcí), modelování (pedagog předvede dovednost), nácviku (žák sám předvede dovednost), zpětné vazby (pedagog poskytne žákovi okamžitou zpětnou vazbu). Proces modelování a procvičování dané dovednosti probíhá do té doby, než si žák dovednost zautomatizuje a předvede ji bezchybně (Fisher, Piazza, Roane, 2011, Hassan et. al. 2018).

V obsahu předmětu speciálně pedagogické péče v rámci rozvoje sociálních dovedností (dle dostupných metodických materiálů) jsou dále doporučeny: sociální příběhy či kreslené dialogy. K dalším oblastem rozvoje patří: podpora rozvoje emocí a rozvoj jazykových kompetencí. V obou výše uvedených oblastech lze při nácviku dovedností vycházet z principů a metod aplikované behaviorální analýzy (např. uplatnit analýzu verbálního chování, funkční behaviorální hodnocení, sociální nácvik dovedností, učení v jednotlivých krocích, bezchybné učení, využití promptů atp.).

Hodnocení

Hodnocení žáka by mělo odpovídat jeho reálné úrovni znalostí a dovedností. Praxí osvědčené je předem vytvoření systému hodnocení – kritéria hodnocení, se kterými bude seznámen jak žák, tak jeho zákonní zástupci. U žáků s PAS preferujeme individualizované hodnocení skládající se z několika typů hodnocení.

K nejčastěji využívaným způsobům hodnocení patří:

- klasifikační stupeň;
- slovní hodnocení;
- motivační hodnocení při procvičování nového učiva;
- v úkolech, kde žák opakovaně selhává, neklasifikovat známkou, ale bodovým hodnocením;
- při nedokončení úkolu klasifikovat pouze tu část, kterou žák stihl splnit;
- u větších písemných prací klasifikovat jednotlivé úkoly či části izolovaně.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Z behaviorálního pohledu je zpětná vazba nezbytným komponentem při učení. Přestože následuje po chování a může zvyšovat frekvenci žákovy výkon v budoucnu, nejedná se o posílení. Zpětnou vazbu lze definovat jako informaci ohledně konkrétního výkonu. Pozitivní zpětná vazba může výkon žáka v budoucnu zvyšovat, zároveň může sloužit jako instrukce, jak se zachovat v budoucnu v podobné situaci. Na druhou stranu korektivní zpětná vazba má funkci trestu a frekvenci žákovy chování v budoucnu může snižovat (Cooper et. al., 2020). Efektivní korektivní zpětná vazba by měla být stručná, konkrétní, individuální, poskytnuta diskrétně ihned po chování. Pedagog by měl použít klidný, ale zároveň pevný tón hlasu bez emocí. Žák by měl být informován o tom, co udělal špatně a zároveň jaké konkrétní chování se od něj očekává. Efektivní pozitivní zpětná vazba by měla být specifická a následovat vždy po žádoucím chování. Zároveň by měla být upřímná a uvěřitelná. Pedagog by měl chválit žáka rovněž při učení prerekvizitních dovedností, které mohou vypadat méně významně ve srovnání s pokročilými dovednostmi ostatních žáků (Hulac, Briesch, 2017).

K efektivním metodám, které využívají zpětnou vazbu, patří například behaviorální nácvik dovedností, který se skládá z instrukcí, modelování, nácviku a zpětné vazby (viz podkapitola Organizace vzdělávání).

Konkrétní postupy

Následující fiktivní příklad obsahuje několik konkrétních postupů pro zvládnutí nároků učiva žáka vzdělaného dle RVP ZV s minimální úrovní očekávaných výstupů. Při vzdělávání jsou uplatňovány behaviorální metody vcházející z ABA/ VB (aplikované behaviorální analýzy-verbálního chování). Tyto metody a strategie navrhuje behaviorální analytik v úzké spolupráci se školou.

Jedná se o chlapce ve věku 6,5 roku, kterému byl diagnostikován dětský autismus. Povinnou školní docházku plní v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Na základě vyšetření v SPC byl chlapec zařazen do 4. stupně PO, primárním podpůrným opatřením je IVP a podpora asistenta pedagoga v rozsahu 30 hod./týdně. Intenzivní behaviorální intervence byla u chlapce zahájena ve věku 5 let, a to primárně v domácím prostředí. Behaviorální principy jsou dále uplatňovány v rámci inkluzivního vzdělávání.

Popis dovedností žáka

Aktuální úroveň dovedností žáka byla hodnocena behaviorálním analytikem pomocí edukačně hodnotícího profilu VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, Sundberg, 2008). Tento hodnotící nástroj vychází z poznatků aplikované behaviorální analýzy (ABA) s důrazem na Skinnerovu analýzu verbálního chování (Skinner, 1957). Výsledky hodnocení porovnávají dovednosti testovaného žáka s dovednostmi neurotypických dětí do 4 let věku. Níže je uveden popis několika klíčových dovedností žáka s PAS. Nejedná se však o záznam hodnocení dovedností v plném rozsahu.

Komunikační dovednosti

1) *Žádosti od druhých osob – mandy (expresivní složka řeči)*

Žák si dovede požádat o věci či aktivity spontánně (dvouslovně a víceslovně) zejména od známých dospělých osob, od spolužáků si žádá méně. Při žádostech o informace používá otázky: kdo, kde, kdy, jak a proč. Příležitostně při

žádostech používá přídavná jména, příslovce, zájmena a předložky. Částečně umí požádat o odstranění nepříjemné situace. Nepoužívá slovo *prosím* ani jiné zdvořilostní fráze. Dokáže poděkovat. Neumí si požádat o komplexní aktivitu, nedovede poskytnout druhé osobě jasné instrukce (např. jak něco vyrobit nebo osobu správně nasměrovat).

2) *Popisná slovní zásoba – takty (expresivní složka řeči)*

Žák dovede popsat poměrně širokou škálu předmětů, zvířat nebo aktivit, které vidí. Dovede popsat kategorie, funkce nebo části běžných předmětů, rostlin či zvířat. Chybí slovní zásoba podkategorií a abstraktních pojmů (charakterové vlastnosti, emoce, aj.). Porozumění synonymům chybí (např. rozpozná a popíše *auto*, ale slovu *vůz* nerozumí). Velmi limitovaná je slovní zásoba přídavných jmen. Popis s využitím předložek a zájmen chybí. Popisné věty jsou krátké, obsahují maximálně 3 slova.

3) *Schopnost mluvit o věcech/událostech, které nejsou vidět, schopnost odpovídat na otázky či vést konverzaci, porozumění čtenému textu a mluvené řeči – intraverbály (expresivní složka řeči)*

Žák dovede doplnit známé fráze, písničky nebo říkadla. Reaguje na otázku: *Jak se jmenuješ?* Dovede odpovědět na otázky, které se týkají základních funkcí předmětů (např. *Co létá?*, *Co si oblékáš?*, *Na čem sedíš?*) nebo částí předmětů (např. *Jaké zvíře má chobot?*, *Co má kola?*). Nedokáže odpovědět na otázky KDO a KDE (chybí popisná slovní zásoba míst a lidí/profesi): V případě oblíbeného tématu se jednou větou spontánně zapojuje do hovoru. Pokud pedagog mluví o neznámém, novém tématu, žák nerozumí. Různé typy otázek a požadavky k popisu děje bez vizuální opory mohou být pro žáka matoucí. K tomu, aby chlapec úspěšně reagoval na otázky, je potřeba, aby měl slovní zásobu k danému tématu a dovedl správně reagovat na otázky s vizuální oporou. Deficit v porozumění mluvené řeči může při výuce způsobovat žákovu nepozornost, únik k jiným aktivitám nebo autostimulačnímu chování (např. nefunkční vokalizaci, manipulaci s předměty).

4) *Receptivní porozumění řeči*

Žák dokáže na požádání identifikovat všechny předměty, které dovede expresivně popsat (např. v knize, pracovním listě, učebnici). Zvládá vybrat předmět na základě části, funkce či kategorie. Dovede následovat instrukci, která se skládá ze slovesa a podstatného jména (např. *zavři fix, otoč stránku, vyndej si penál*). Žák dovede pouze částečně následovat instrukce, které obsahují zájmena, předložky, přídavná jména a příslovce. Žák nezvládne následovat instrukce, které se skládají ze třech a více kroků, instrukce vyžadující pohyb v prostoru (např. pro něco někam dojít).

Matematické dovednosti

Žák dovede receptivně identifikovat a expresivně popsat číslice od 1 do 10. Umí spočítat předložené množství předmětů 1–10 a přiřadit číslici ke kvantitě (a naopak kvantitu k číslu). Částečně zvládá receptivně identifikovat různé předměty na základě míry (např. krátký/dlouhý, prázdný/plný, malý/velký).

Čtení

Žák dokáže identifikovat a pojmenovat většinu velkých tiskacích písmen abecedy s výjimkou písmen s diakritikou. Nedokáže identifikovat a pojmenovat malá tiskací písmena, velká a malá psací písmena. Nedokáže přečíst své jméno. Schopnost syntézy hlásek zcela chybí.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Psaní

V psaní dovede následovat vodící čáru a obtahovat tvary s přesností do 0,5 cm. Nedovede čitelně přepsat velká tiskací písmena ani číslice. Nedokáže se sám podepsat. Nutno zohlednit opožděný rozvoj grafomotorických dovedností (začátek manipulace s tužkou od 5 let).

Sociální dovednosti

Žák se fyzicky zapojuje do hry s vrstevníky. Spontánně si od vrstevníků žádá o předměty či pohyb. Do hry s vrstevníky je zapojen po dobu tří minut bez pobídky dospělého nebo posílení. Spontánně reaguje na žádosti od vrstevníků. Žák spontánně nežádá své vrstevníky, aby se zapojili do specifické hry (hru neorganizuje). Vrstevníkům nepokládá otázky a nevede s nimi delší konverzaci.

Dovednosti pro výuku ve skupině

Žák je samostatný při osobní hygieně (WC, mytí rukou). Reaguje na instrukce a otázky ve skupině tří a více dětí bez dopomoci pedagoga. Pracuje ve skupině samostatně po dobu pěti minut. Ve větší skupině děti si během 15minutové výuky nedokáže osvojit nové dovednosti bez individuálního vedení. Nevládne setrvat ve skupině žáků po dobu 20 minut bez rušivého chování a odpovídat na otázky učitele bez dopomoci.

Tabulka č. 3 Tabulky vývojových milníků VB-MAPP (modifikace dle vzoru Sundberg, 2008)

Příloha č. 1				
Child's name:	Petr			
Date of birth:	24. 02. 2013			
Age at testing:	5r	5r 6m	6r	6r 6m

Key:	Score	Date	Color	Tester
1st test:	43	27. 02. 2018	Green	KCH
2nd test:	95,5	28. 08. 2018	Yellow	KCH
3rd test:	119,5	26. 02. 2019	Red	KCH
4th test:	135,5	28. 08. 2019	Blue	KCH

Level 3

	Mand	Tact	Listener	VP/MTS	Play	Social	Reading	Writing	LRFFC	IV	Group	Ling.	Math
15				Red	Blue								Blue
14				Blue	Yellow							Blue	
13				Red	Yellow		Blue				Blue	Blue	Red
12				Yellow	Red		Blue	Blue			Red		Red
11				Yellow	Blue		Red	Yellow	Blue		Red		Yellow
	Red	Blue	Red	Yellow	Red		Yellow	Yellow	Blue	Red	Red	Red	Yellow



Level 2

	Mand	Tact	Listener	VP/MTS	Play	Social	Imitation	Echoic	LRFFC	IV	Group	Ling.
10	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	White	Yellow	Blue	Red	White	Yellow	Yellow
9	Red	Red	Red	Yellow	Green	Red	Green	Red	Blue	Blue	Yellow	Yellow
8	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Yellow
7	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Blue	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow
6	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow



Level 1

	Mand	Tact	Listener	VP/MTS	Play	Social	Imitation	Echoic	Vocal
5	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
4	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
3	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green
2	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
1	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green



4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Chlapec je vzděláván na podkladě školního vzdělávacího programu sestaveného dle RVP ZV s minimální úrovní pro úpravu očekávaných výstupů. Níže jsou popsány postupy při plnění očekávaných výstupů.

Čtení a psaní

Tento žák má v rámci minimálních výstupů v 1. ročníku zvládnout ve čtení a psaní: vyvození hlásek (A, E, I, O, U, M, V, S, T, J, L); čtení otevřených slabik a z nich utvořených dvojslabičných slov; psát správné tvary písmen; spojovat písmena do slabik. Níže jsou uvedeny behaviorální postupy učení pro dva očekávané výstupy.

1. Očekávaný výstup: čtení otevřených slabik a z nich utvořených dvojslabičných slov

Očekávaný výstup lze rozdělit do několika dílčích cílů, viz příklad níže.

Popis dílčího cíle: čtení slabiky

Žák bude schopen na požádání přečíst slabiky (souhláska + samohláska / samohláska + souhláska). Slabiky budou tvořeny kombinací souhlásek se všemi samohláskami (např. MA, ME, MI, MO, MU, BA, BE, BI, BO, BU). Učí se nejprve kombinace souhláska + samohláska. Při čtení je nutné dbát na správnou výslovnost (délku hlásek ve slabice). Slabiky neprotahovat, pokud se ve slabice nevyskytuje dlouhá samohláska.

Pomůcky:

Pro učení se využívají různé druhy pomůcek (velké tiskací písmo různé velikosti, barvy, 3D písmena atp.). V případě využití 3D písmen musí při čtení písmena ležet vedle sebe (bez mezery).

Instrukce:

Žák bude bez dopomoci dospělé osoby umět reagovat na instrukci: Přečti. Žák bude zároveň schopen diskriminovat mezi instrukcí: Přečti (2 a více hlásek) a instrukcí: Co je to za písmeno (1 hláska).

Dovednosti, které žák potřebuje zvládnout před učením daného cíle:

- Žák následuje instrukce pedagoga bez problémového chování;
- Žák si dovede požádat o oblíbené předměty a činnosti (mandy);
- Žák dovede popsat 100–200 běžných předmětů a činností apod.;
- Žák na požádání dovede vokálně imitovat vokální projev pedagoga (hlásky, slabiky, slova);
- Žák dovede receptivně rozpoznat písmena, která tvoří slabiku receptivně;
- Žák dovede přečíst jednotlivá písmena/hlásky ve slabice bez dopomoci.

Metoda učení:

Využití metody bezchybného učení a tvarování. Slabika se učí syntézou dvou popisů (taktů) hlásek, které je nutné číst foneticky (analyticko-syntetickou metodou). Nejedná se o popis písmen, tak jak jej známe např. v rámci vyjmenování abecedy. Metodu čtení je nutno volit individuálně. Níže je uvedena pouze jedna možná alternativa.

Doporučený počet otevřených cílů v rámci učení: 2 souhlásky v kombinaci se 2–3 samohláskami (např. MA, ME, MI, BA, BE, BI).

Hierarchie dopomoci při učení:

- ↓ Plný vokální prompt (pedagog přečte slabiku, 0 sekund časová prodleva);
- ↓ Částečný vokální prompt (pedagog přečte jen první hlásku);
- ↓ Časová prodleva 2–3 sekundy.

Příklad: slabika „BA“ (BA velkým tiskacím písmem na kartě)

Pedagog ukáže na písmeno B a zeptá se: „Co je to za písmeno?“ (zvládnutá položka)

Žák: „B“ (foneticky)

Pedagog ukáže na A a zeptá se: „Co je to za písmeno?“ (zvládnutá položka)

Žák: „A“ (foneticky)

Pedagog řekne: „Přečti“ a pomalu projíždí prstem od písmene B k písmenu A (pedagog doručí plný verbální prompt, první hlásku B lze prodloužit, např. B--A)

Žák: „B--A“ (foneticky – slabika je prodloužená)

Pedagog řekne: „Přečti“ a opět pomalu projíždí prstem od písmene B k písmenu A (pedagog doručí plný verbální prompt BA, již ve správné délce)

Pedagog: doručí posílení při nejlepší aproximaci slabiky (tvarování)

Popis možné chybné reakce žáka při výuce:

Jiná reakce (hláskování, jiná slabika apod.), sebekorekce (chybná a poté správná reakce), bez reakce nebo reakce až po 3 sekundách.

Záznam dat:

Baseline: data 3× během jednoho dne (ne za sebou, testovat s jinou dovedností).

Test za žáka: Ano/Ne každý následující den po baseline (výchozích datech).

Datum představení a zvládnutí dovedností: zapsat do listu sledovaných dovedností.

Graf: zápis zvládnuté dovednosti do týdenního kumulativního grafu.

Kritérium pro zvládnutou položku:

3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v baseline nebo 3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v testu za žáka ve třech po sobě jdoucích dnech.

2. Očekávaný výstup: psát správné tvary písmen (podle vzoru)

Popis cíle:

Žák bude schopen samostatně přepsat všechna písmena abecedy (malá/velká, tiskací/psací) podle vzoru. Cíl lze učit

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

postupně v několika fázích. Kritéria pro fáze se mohou upravovat dle potřeby žáka (např. zcela vynechat 2. fázi nebo psací písmena).

1. fáze: velká tiskací písmena (VT)
2. fáze: malá tiskací písmena (MT)
3. fáze: velká psací (VP)
4. fáze: malá psací (MP)

Pomůcky:

různá psací potřeby, papír s linkami (alespoň 2 cm, později 1,5 cm a 1,2 cm) a s vodící čarou uprostřed řádku.

Instrukce:

Žák bude reagovat na instrukci: Napiš... (dané písmeno)

Dovednosti, které žák potřebuje zvládnout před učením daného cíle:

- Žák následuje instrukce pedagoga bez problémového chování;
- Žák si dovede požádat o oblíbené předměty a činnosti (mandy);
- Manipulace s tužkou, pastelkou, fixem nebo štětcem je pro žáka posílením;
- Žák dovede samostatně vybarvit tvar;
- Žák dovede samostatně imitovat min. 5 grafomotorických pohybů (svislá čára, vodorovná čára, oblouk, diagonála apod.);
- Žák dovede samostatně obtáhnout tvar dle vodící čáry s přesností do 0,5 cm.

Metoda učení:

Využití metody bezchybného učení a tvarování. Nezbytné je neustále párovat grafomotoriku s oblíbenými činnostmi a tématy. Neomezovat použití tužky jen na psaní, ale používat tužku ke kreslení oblíbených témat, vybarvování atp.

Doporučený počet otevřených cílů v rámci učení: 2–3 různá písmena

Hierarchie dopomoci při učení:

- ↓ Fyzický prompt (pedagog má ruku na ruce žáka a vede jeho pohyb);
- ↓ Částečný fyzický prompt (pedagog má ruku na zápěstí nebo loktu žáka a vede jeho pohyb);
- ↓ Modelování (pedagog psaní písmene předvede);
- ↓ Verbální prompt (pedagog popíše konkrétní tahy, např. u písmene A: nahoru, dolů a pak čára napříč);
- ↓ Časová prodleva 2–3 sekundy.

V rámci dopomoci lze písmena žákovi také předznačit a postupně viditelnost tahů snižovat. Sekvenci tahů lze označit body a čísla.

Příklad: psaní písmene „A“ (velké tiskací písmeno, při psaní na řádku lze využít nápovědu v podobě předepsaného písmene)

Pedagog: „Napiš A.“ (pedagog vede ruku žáka, 0 sek. čekání)

Žák: napíše písmeno „A“ podle vzoru

Pedagog: „Napiš A.“ (pedagog poskytne nižší míru fyzického promptu nebo časovou prodlevu 2–3 sek.)

Žák: napíše písmeno „A“

Pedagog: postupně snižuje míru dopomoci a doručí posílení u samostatné reakce (protokol je nutné individuálně upravovat dle dovedností žáka)

Popis možné chybné reakce žáka při výuce:

Jiná reakce (jiný tvar písmena, kresba obrázku místo psaní písmene apod.), sebekorekce (chybná a poté správná reakce), bez reakce nebo reakce až po 3 sekundách.

Záznam dat:

Baseline: data 3× během jednoho dne (ne za sebou, testovat s jinou dovedností).

Test za žáka: Ano/Ne každý následující den po baseline (výchozích datech).

Datum představení a zvládnutí dovedností: zapsat do listu sledovaných dovedností.

Graf: zápis zvládnuté dovednosti do týdenního kumulativního grafu.

Kritérium pro zvládnutou položku:

3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v baseline nebo 3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v testu za žáka ve třech po sobě jdoucích dnech.

Matematika

Náplní minimálních výstupů pro 1. ročník žáka vzdělávaného dle RVP ZV s minimální úrovní očekávaných výstupů je zvládnutí početních operací s pomocí znázornění v oboru do 5, rozklad čísel v oboru do 5, identifikace a pojmenování základních geometrických tvarů. Níže jsou uvedeny behaviorální postupy učení pro dva očekávané výstupy.

1. Očekávaný výstup: sčítat a odčítat s pomocí znázornění v oboru do 5

Popis cíle:

Žák bude schopen samostatně a bezchybně sčítat a odečítat do 5 bez dopomoci do 3 sekund. Žák se také naučí význam synonym matematických pojmů (např. sečti, dohromady, plus, a, symbol +, odečti, minus, bez, symbol -). Učení bude rozděleno do dvou fází:

1. fáze: sčítání do 5
2. fáze: odčítání do 5

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Pomůcky:

Různé sety podobných předmětů, které lze počítat 1–5 kusů (např. kostky, korálky, knoflíky, plastové medvídky). Dále počítadlo, mazací tabulka s fixem, papír a psací náčiní. Různé druhy pracovních listů a další výukové materiály.

Instrukce:

Žák bude reagovat na instrukci: spočítej, vypočítej atp.

Dovednosti, které žák potřebuje zvládnout před učením daného cíle:

- Žák následuje instrukce pedagoga bez problémového chování;
- Žák si dovede požádat o oblíbené předměty a činnosti (mandy);
- Žák receptivně identifikuje číslice 1–5 v poli 5 různých číslic;
- Žák dovede popsat číslice od 1 do 5 (takt) – různé druhy materiálů;
- Žák dovede na požádání spočítat předložené předměty (Kolik mám kostek?);
- Žák dovede na požádání podat 1–5 předmětů, které leží v poli více předmětů (např. dej mi 4 kostky z pole 5);
- Žák dovede receptivně identifikovat 8 různých porovnání obsahujících míru (více/méně, malý/velký, krátký/dlouhý, prázdný/plný aj.);
- Žák dovede přiřadit napsanou číslici ke kvantitě předmětů a naopak (1–5);
- Žák dovede receptivně identifikovat a popsat termíny: méně, více, všechno, něco, nic/žádný, stejný/symbol, odlišný/jiný, větší/symbol, menší/symbol.

Metoda učení:

Využití metody bezchybného učení. Efektivitu dovednosti budeme podporovat, pokud budeme jednak počítání neustále párovat během oblíbených činností, jednak využívat různé učební pomůcky a hry.

Doporučený počet otevřených cílů v rámci učení: Nejprve sčítat do 3, po zvládnutí sčítat do 5.

Hierarchie dopomoci při učení:

- ↓ Plný fyzický prompt + vokální prompt (pedagog vede ruku žáka a odpočítává předměty po jednom kuse, vokálně popisuje množství, 0 sek. čekání);
- ↓ Částečný fyzický prompt (pedagog sníží fyzické vedení ruky žáka a vokální prompt);
- ↓ Vokální prompt (pedagog řekne nadcházející číslo/množství);
- ↓ Časová prodleva 2–3 sekundy.

Příklad: sčítání

1. Učí se nejprve přidávat předměty do určité kvantity (např. pedagog dá žákovi 2 kostky a zeptá se ho, kolik kostek potřebuje, aby měl 4 kostky)
2. Sčítání čísel do 5

Příklad: odečítání

1. Učí se nejprve odebrat předměty do určité kvantity (např. pedagog dá žákovi 4 kostky a zeptá se ho, kolik kostek potřebuje odebrat, aby měl 2 kostky)
2. Odečítání čísel do 5

Popis možné chybné reakce žáka při výuce:

Jiná reakce (jiný počet, číslice), sebekorekce (chybná a poté správná reakce), bez reakce nebo reakce až po 3 sekundách.

Záznam dat:

Baseline: data 3× během jednoho dne (ne za sebou, testovat s jinou dovedností).

Test za žáka: Ano/Ne každý následující den po baseline (výchozích datech).

Datum představení a zvládnutí dovedností: zapsat do listu sledovaných dovedností.

Graf: zápis zvládnuté dovednosti do týdenního kumulativního grafu.

Kritérium pro zvládnutou položku:

3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v baseline nebo 3x ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v testu za žáka ve třech po sobě jdoucích dnech.

2. Očekávaný výstup: poznat a pojmenovat základní geometrické tvary

Popis dílčího cíle: Pojmenování geometrického tvaru

Žák bude schopen popsat základní geometrické tvary v různé podobě, barvě a velikosti.

Pomůcky:

Různé druhy pomůcek, her, pracovních listů, aplikací apod.

Instrukce:

Žák bude reagovat na instrukci: Co je to za tvar?

Dovednosti, které žák potřebuje zvládnout před učením daného cíle:

- Žák následuje instrukce pedagoga bez problémového chování;
- Žák si dovede požádat o oblíbené předměty a činnosti (mandy);
- Žák dovede popsat 100–200 běžných předmětů, činností apod.;
- Žák receptivně identifikuje geometrické tvary v poli 3–5 tvarů (např. Kde je trojúhelník?)

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Metoda učení:

Využití metody bezchybného učení. Efektivitu dovednosti budeme podporovat, pokud budeme tvary zapojovat do různých her a oblíbených činností.

Doporučený počet otevřených cílů v rámci učení: popis 2–3 tvarů zároveň

Hierarchie dopomoci při učení:

- ↓ Plný vokální prompt (pedagog řekne jméno předmětu, 0 sek. časová prodleva);
- ↓ Částečný vokální prompt (pedagog řekne jen počátek slova);
- ↓ Časová prodleva 2–3 sekundy.

Příklad: popis tvaru „čtverec“

Pedagog ukáže na čtverec a zeptá se: „Co je to?“ (pedagog ihned řekne „čtverec“, 0 sek. čekání)

Žák zopakuje: „Čtverec.“

Pedagog: „Co je to?“ (pedagog poskytne snížený prompt: snížený vokální prompt „č...“ nebo časovou prodlevu 2–3 sek.)

Žák odpoví: „Čtverec.“

Distraktor (rozptýlení): 1–3 zvládnuté dovednosti

Pedagog ukáže na čtverec a zeptá se: „Co je to?“ (TEST bez nápovědy)

Žák: „Čtverec.“ (samostatná reakce)

Pedagog: doručí posílení

Při chybě v testu se vrací k prvnímu kroku a učení se opakuje. Protokol učení je nutné individuálně upravovat dle dovedností žáka.

Popis možné chybné reakce žáka při výuce: Jiná reakce, sebekorekce (chybná a poté správná reakce), bez reakce nebo reakce až po 3 sekundách

Záznam dat:

Baseline: data 3× během jednoho dne (ne za sebou, testovat s jinou dovedností).

Test za žáka: Ano/Ne každý následující den po baseline (výchozích datech).

Datum představení a zvládnutí dovedností: zapsat do listu sledovaných dovedností.

Graf: zápis zvládnuté dovednosti do týdenního kumulativního grafu.

Kritérium pro zvládnutou položku:

3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v baseline nebo 3× ANO (reakce bez dopomoci do 3 sekund) v testu za žáka ve třech po sobě jdoucích dnech.

Seznam zdrojů

- ANDERSON, JABLONSKI, THOMER, KNAPP. *Self-Help Skills for People with Autism*, 2007. 187 s. ISBN 978-1-890627-41-6.
- BARBERA, M., RASMUSSEN, T. *The Verbal Behavior Approach: How to Teach Children With Autism and Related Disorders*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2007. 199 s. ISBN 978-1-84310-852-8.
- BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA Praha, střední Čechy, 2013. ISBN: 978-80-87690-05-5
- CASEY, Laura Baylot, CARTER, Stancy L. *Applied Behavior Analysis in Early Childhood Education: An introduction to evidence-based interventions and teaching strategies*. UK: Routledge, 2016, 226 s. ISBN 978-1-138-02512-7.
- CARBONE, Vincent J. *Teaching Verbal Behavior to Children with Autism and Related Disabilities.: Unpublished workshop Manual*. Carbone Clinic, 2016, 384 s.
- CATANIA, Charles A. *Learning*. 5th edition. United States of America: Sloan Publishing, 2013, 524 s. ISBN 978-1-59738-023-2.
- COOPER, John O., Timothy E. HERON a William L. HEWARD. *Applied Behavior Analysis*. 3rd Edition, Global edition. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2020, 839 s. ISBN 978-0-134-75255-6.
- COTTINI, L., VIVANTI, G. *Autismus: Jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra*. Průvodce. 1. vyd. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: Pro žáky s poruchou autistického spektra*. 2. vyd., Praha: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88163-39-8
- ČADILOVÁ, V. ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5
- DOLL, Christopher, T. F. MCLAUGHLIN a Anjali BARRETTO. The Token Economy: A Recent Review and Evaluation. *International Journal of Basic and Applied Science*. Insan Akademika Publications, 2013, 02(01), 131–149.
- FISHER, Wayne W., PIAZZA Cathleen C. and ROANE Henry S. *Handbook of Applied Behavior Analysis*. Reprint edition (2014). New York: Guilford Press, 2011. 544 s. ISBN 978-1-4625-1338-3.
- HASSAN, M., A. SIMPSON, K. DANAHER, J. HAESSEN, T. MAKELA a K. THOMSON. A component analysis of a behavioral skills training package used to teach conversation skills to young adults with autism spectrum and other developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2018, 48, 1957–1970. Dostupné z: doi: 10.1007/s10803-017-3455-z
- HÄUSSLER, A. & LAUSNANN, E. & TUCKERMANN, A. *Strukturované učení v praxi: Uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5
- HUME K., WONG C., PLAVNICK J. and SCHULTZ T. Use of Visual Supports with Young Children with Autism Spectrum Disorders. In *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice*. Springer, 2014. ISBN 978-1493904006.
- HULAC, D., BRIESCH, A. *Evidence-Based Strategies for Effective Classroom Management*. Guilford. 2017. 246 s. ISBN 9781462531752.
- LEAF, R., MCEACHIN, J. *A work in progress: Behavioral Strategies For Teaching And Improving Behavior Of Autistic Children*. New York: DRL Books, 1999. ISBN 0-9665266-0-0.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

- MACE, Charles F. a Philip BELFIORE. Behavioral Momentum In The Treatment Of Escape-Motivated Stereotypy. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 1990, 23(4), 507-514.
- MACE, Charles F., Michael L. HOCK, Joseph S. LALLI, Barbara J. WEST, P-Huup BELFIORE, Elizabeth PINTER a Kirby D. BROWN. Behavioral Momentum In The Treatment Of Noncompliance. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 1988, 21(2), 123-141.
- MCKINNON, K a J KREMPA. *Social Skill Solution: A Hand-on Manual for teaching social skills to children with autism*. New York: DRL Books, 2002. ISBN 978-0-9665266-9-1.
- MUELLER, Michael M. a Christine M. PALKOVIC. Errorless Learning: Review And Practical Application For Teaching Children With Pervasive Developmental Disorders. *Psychology in the Schools*. Wiley Periodicals, 2007, 7(44), 691–700. Dostupné z: doi:10.1002/pits.20258
- PARINGTON, James W. *The assessment of basic language and learning skills-revised (The ABLLS-R)*. Behavior Analysts, Inc., 2010. ISBN 0-9745151-9-1.
- PATRICK, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80- 7367-867-8.
- QUILL, Kathleen Ann. Visually Cued Instruction for Children with Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Focus on Autistic Behavior*. 1995, 10(3), 10–20. ISSN 0887-1566.
- SHAKESPEARE, Samantha, Vincent M. S. PETERKIN a Paul Andrew BOURNE. A token economy: an approach used for behavior modifications among disruptive primary school children. *MOJ Public Health*. 2018, 7(3), 89 99. Dostupné z: doi:DOI: 10.15406/mojph.2018.07.00212
- SCHRAMM, Robert. *Motivation and Reinforcement: Turning the Tables on Autism*. 2nd Edition. UK: pro ABA, 2011, 416 s. ISBN 978-1-44774836-6.
- SHEPLEY, C., GRISHAM-BROWN, J. *Applied Behavior Analysis in Early Childhood Education: An Overview of Policies, Research, Blended Practices, and the Curriculum Framework*. Behavior Analysis in Practice. 2019, 12, 235–246.
- SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. XanEdu, 1957. ISBN 13: 978-0-87411-591-4.
- SLOCUM, Sarah K. a Jeffrey H. TIGER. An Assessment Of The Efficiency Of And Child Preference For Forward And Backward Chaining. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 2011, 44(4), 793–805.
- SUNDBERG, M. *VB-MAPP Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: A language and Social Skill Assessment Program for Children with Autism or Other Developmental Disabilities-Guide*. Concord: AVB Press, 2008. 239 s. ISBN 978-0-9818356-1-7.
- ŠPORCLOVÁ, V. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. 3. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VARGAS, Julie S. *Behavior Analysis for Effective Teaching*. 2nd Edition. UK: Routledge, 2013, 370 s. ISBN 978-0-41552680-7.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: Možnosti integrace na ZŠ a SŠ. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2
- ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 2. vyd. Olomouc: UPOL, 2020. ISBN 978-80-244-5713-0

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

5. Využití principů ABA při tvorbě, realizaci a evaluaci „Krizového plánu pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s poruchou autistického spektra“

Kateřina Chrapková, Miroslav Vosmik

Klíčová slova

- krizový plán; prevence; škola; porucha autistického spektra; problémové situace

Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s poruchou autistického spektra (dále KP)

- okolnosti vzniku metodických doporučení a KP;
- proměna doporučení a KP v čase;
- metodická podpora a další vzdělávání pedagogů.

V souvislosti se vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra a zavedením společného vzdělávání v roce 2016 vznikla velká potřeba formulovat základní zásady přístupu k těmto žákům v běžných školách, a to i v rámci prevence rizikového chování žáků v základních a středních školách. Proto vzniklo i metodické doporučení „Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu“, které bylo zpracováno na základě požadavku vyplývajícího z usnesení vlády ČR ze dne 8. února 2016 č. 111, v rámci *Podnětu k řešení situace života osob s poruchou autistického spektra (dále jen „PAS“) a jejich rodin*. Tvůrcem podnětu byla **Odborná skupina pro koncepční řešení problematiky života osob s PAS (OS)**, kterou **Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením (VVOZP)** zřídil v roce 2014, a to z důvodu potřeby obsáhnout, provázat a řešit tuto problematiku napříč všemi rezorty. Odborná skupina se od počátku věnovala především oblasti školství, také sociální i zdravotní péči. Cílem skupiny bylo a stále je diskutovat, nacházet a předkládat řešení otázek ze všech oblastí života osob s PAS a jejich rodin a také nastavovat funkční spolupráci mezi jednotlivými ministerstvy. Ukazuje se totiž, že péče je v ČR stále nerovnoměrně rozložena a lokalizována jen do několik center. Dalším problémem, který je možné dlouhodobě vnímat, je pak jistá nevráživost mezi jednotlivými přístupy a tím i poskytovateli služeb. Odborná skupina se tak od počátku snažila o sjednocení těchto přístupů. Výstupem činnosti OS se staly konkrétní podněty, doporučení a návrhy směřující ke stabilizaci a rozvoji podpory života osob s PAS ve všech rovinách. Jedním z nich byl již zmíněný podnět, jehož cílem bylo uvést základní principy přístupu k žákům s PAS do sféry vzdělávání.

Následně **Národní ústav pro vzdělávání (NÚV)**, dnes **Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR)**, ve spolupráci s krajskými koordinátory péče o žáky s poruchami autistického spektra, upravil metodický materiál „*Dodržování*

pravidel prevence vzniku problémových situací týkajících se žáků s PAS ve školách a školských zařízeních za účelem zajištění bezpečnosti a ochrany jejich zdraví. Nastavení systémové metodické podpory a práce s rodinou a školou či školským zařízením", který byl dne 21. 3. 2017 schválen MŠMT, a je samostatnou přílohou č. 22 dokumentu MŠMT „Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže“. Součástí **přílohy č. 22** je pak i formulář určený k tvorbě *Krizového plánu pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s PAS*.

Metodické doporučení „*Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s PAS v rámci vzdělávacího procesu*“ obsahuje obecnou charakteristiku poruch autistického spektra, popis specifického chování žáků s PAS, a je tak **jediným oficiálním doporučením a metodickou podporou pro školy** v této oblasti v ČR. Součástí textu jsou také formulované zásady při výchově a vzdělávání žáků s PAS a doporučený postup školy pro prevenci vzniku problémových situací souvisejících s žáky s PAS, zároveň též postupy při řešení krizových situací, vznikajících při vzdělávání. Pozornost je věnována i informacím k zajištění bezpečnosti a zdraví všech žáků. Konkrétní informace má obsahovat i krizový plán, jehož formulář je součástí přílohy. Celý metodický materiál je doplněn dalšími přílohami, v nichž jsou uvedeny základní informace o koordinátorech pro žáky s PAS v krajích a seznam organizací z oblasti sociálních služeb, které se v ČR zabývají péčí o žáky s PAS – opět podle jednotlivých krajů ČR. V přílohách najdeme také „Desatero pro školy aneb do školy poprvé přichází žák s PAS“ a „Desatero komunikace s žákem s PAS ve škole“, která mohou sloužit i jako samostatné metodické a informační dokumenty pro využití ve školách. Nedílnou součástí dokumentu je i seznam vhodné literatury, odborné i metodické. Celý materiál je dostupný na stránkách ministerstva školství (MŠMT) v sekci Prevence. Kdo pozorně sleduje všechny tyto dokumenty a jejich tvorbu, mohl zaznamenat, že se postupně (byť nepříznavě) do textu dostaly principy ABA. Proto jsme se rozhodli i v rámci této publikace tomuto nástroji věnovat pozornost, protože věříme v jeho účinnost. Vycházíme tedy ze stávající praxe tvorby KP podle současné metodiky a navrhujeme alternativu, jak by tato metodika mohla být obohacena o metody ABA. (MŠMT, 2021)

V návaznosti na metodická doporučení se začalo realizovat i vzdělávání pedagogů v této oblasti prostřednictvím akreditovaného vzdělávání v rámci DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Například **Vzdělávací institut Středočeského kraje** (VISK, www.visk.cz) realizuje akreditovaný seminář *Prevence rizikového chování žáků s poruchou autistického spektra* již od roku 2017 a díky podpoře Středočeského kraje pravidelně a zdarma. Toto téma se stalo i nedílnou součástí akreditovaného vzdělávání specializačního studia pro školní metodiky prevence – *Prevence sociálně patologických jevů I Studium k výkonu specializovaných činností*, které VISK realizuje, v obou případech v celkovém rozsahu 8 vyučovacích hodin. Ostatní vzdělávací instituce, především **NIDV** (nyní **NPI ČR**), se prozatím orientovaly na semináře týkající se obecně zásad vzdělávání žáků s PAS či na problematiku začleňování žáků s PAS do třídního kolektivu. Proto by se metodické podpoře pro tvorbu KP měla věnovat větší pozornost. Tato publikace tak může být východiskem pro programy DVPP věnující se tvorbě a realizaci krizových plánů.

Při pilotáži programů ABA (APIV A, NPI ČR), jehož cílovou skupinou byli poradenští pracovníci ŠPP a ŠPZ, se ukázalo, že krizový plán – jeho tvorba a realizace – se přímo nabízí pro širší aplikaci metod ABA, aby se mohl stát ještě užitečným nástrojem především v rámci prevence nežádoucího chování. KP může sloužit i jako metodický

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

nástroj, prostřednictvím kterého se podaří do škol dostávat behaviorální principy v širším měřítku. **Cílem této kapitoly není nahradit stávající postupy při tvorbě a evaluaci KP dle metodických doporučení MŠMT, ale představit alternativní řešení založené na ABA. Jsme si vědomi toho, že toto alternativní řešení zůstane ještě dlouho pro mnoho škol nedostupné, a to proto, že je při něm nutná spolupráce s behaviorálním analytikem, kterých je v České republice stále velmi málo.**

Využití krizového plánu

- A/ Krizový plán a jeho tvorba
- B/ Konkrétní příklad tvorby KP
- C/ Návrhy úprav KP s využitím principů ABA

A/ Krizový plán a jeho tvorba

Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s PAS (KP) se jeví jako užitečná podpora pro redukci nežádoucího chování, a to nejen u žáků s PAS. Vzhledem k tomu, že je několik let užívaným nástrojem v prevenci rizikového chování, lze předpokládat, že už s ním ve školách mají nějakou zkušenost. Pokud bychom chtěli zkvalitnit jeho tvorbu tak, aby byla efektivnější, můžeme ho doplnit o poznatky z behaviorální analýzy jakožto vědního oboru, který se zabývá chováním a učením.

Behaviorální analýza zkoumá funkční vztahy mezi člověkem a prostředím. Na základě podrobné analýzy vysvětluje, proč určité chování vzniká, jaké faktory chování ovlivňují a jakým způsobem lze chování měnit. Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je aplikovanou částí tohoto vědního oboru. Behaviorální přístup v rámci redukce nežádoucího chování tedy využívá funkční hodnocení chování. Jedná se o systematický proces, jehož cílem je identifikovat, k čemu dané chování osobě slouží. Na základě funkčního hodnocení je pak navržena behaviorální intervence pro redukci nežádoucího chování a zvýšení žádoucího chování (Cooper et al., 2020).

V rámci doplnění KP o behaviorální přístup jsou zde uvedeny pouze části funkčního hodnocení chování, nikoli jeho plný rozsah. Jedná se o přímé deskriptivní hodnocení chování, na základě kterého jsou vytvářeny hypotézy o funkci nežádoucího chování. Hodnocení probíhá formou přímého pozorování žáka v reálné situaci. Předmětem behaviorálního hodnocení je jasně definované pozorovatelné a měřitelné chování, nikoli pouhý popis stavů či postojů jedince. Při pozorování se zaznamenávají údaje o chování ve formátu ABC (A-antecedent: co následovalo před chováním, B-chování: popis, jak chování vypadalo, C-konsekvent: co po chování následovalo). Na základě získaných informací lze analyzovat funkční vztahy mezi chováním žáka a jeho prostředím, ve kterém chování proběhlo. Například, jaké události (antecedenty) spouštějí nežádoucí chování a jaké následky (konsekventy) toto chování posilují, tedy dál udržují v repertoáru. Pokud porozumíme tomu, že se chování neděje náhodně, ale je výsledkem interakce žáka v jeho sociálním prostředí, jsme schopni navrhnout individualizovanou intervenci, která vede k pozitivním změnám v žákově chování (Steege et al., 2019).

Nejčastější popisované příčiny nežádoucího chování v rámci KP (*Jak je často popisují pedagogové při tvorbě KP*):

- nuda;
- úzkost;
- stres;
- nízká frustrační tolerance;
- projev bezmoci;
- nepochopení potřeb;
- frustrace z nepochopení;
- frustrace z přetížení (smyslové přetížení, tlak na výkon);
- nevhodné řešení konfliktních situací.

Příklady popisu příčin (antecedentů) nežádoucího chování z behaviorálního pohledu (Steege et al., 2019, Carbone, 2017)

- základní biologické potřeby nejsou naplněné (např. deprivace spánku, jídla, pití);
- fyzický diskomfort nebo bolest;
- omezený nebo zamítnutý přístup k posílení (preferované aktivitě nebo předmětu);
- omezený nebo zamítnutý přístup k posílení ve formě pozornosti (sociální interakci);
- je přítomná motivace pro preferovanou věc či aktivitu, která žákovi může být doručena, ale žák ji vyžaduje nevhodným způsobem;
- požadavek na účast v nepreferované aktivitě;
- požadavek k ukončení oblíbené aktivity;
- požadavek k přechodu na jinou aktivitu či místo;
- požadavek na účast v averzivní sociální situaci.

Problémové chování často upozorňuje na nedostatek dovedností, např.: deficit v komunikaci a interakci, neschopnost následovat instrukce, neschopnost dokončit zadání, limitované akademické znalosti, neschopnost přizpůsobit se změně aktivity, neschopnost počkat, nízká tolerance hluku, ostrého světla, deficity v sebeobsluze atp. Učení deficitních dovedností by proto mělo být nedílnou součástí behaviorálního plánu při redukci nežádoucího chování.

Z behaviorálního pohledu je lidské chování zákonité a je výsledkem specifických podmínek, ve kterých se člověk pohybuje. Nežádoucí chování patří mezi naučené (operantní) chování, nikoli vrozené či neměnné chování. Problémové chování je tedy naučené jako jakékoli jiné chování na základě posílení, které po chování následuje. Díky změnám v prostředí (antecedentů a konsekvencí) lze nežádoucí chování eliminovat a zároveň učit vhodné prosociální chování (Cooper et al., 2020).

Jak postupovat při tvorbě KP:

- Na začátku nepodcenit **dostupné vstupní informace** (hodnocení žáka z předchozích stupňů vzdělávání, informace od rodičů, informace odborníků majících v péči žáka, Zprávy a Doporučení ŠPZ). Pokud jich máme nedostatek, je nezbytný **sběr dat**, a to formou pozorování (učitele, asistenta pedagoga, vychovatele, atd.). Ke sběru dat může sloužit

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

již doporučený formulář, lepší variantou je pak ABC formulář, který je účinným nástrojem pro identifikaci cílového chování a určení hypotézy funkce nežádoucího chování. Je těžké si představit tvořit KP pro žáka, o němž máme jen základní informaci o diagnóze. Na tomto základě může vzniknout jen zcela obecný plán, který nebude mít valný užitek. Tento formální přístup známe i při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a je třeba se mu vyhnout. Zároveň není nutné vytvářet plán automaticky každému žákovi s PAS, podporuje se tak nebezpečný stereotyp, že každý žák s PAS má nežádoucí chování nebo se v souvislosti s jeho vzděláváním nutně musí vyskytnout nežádoucí chování u spolužáků, což není pravda. Stejně je dle našeho názoru vhodné využít KP i pro žáky s jiným psychickým onemocněním.

- **Cíl plánu** se zdá jednoznačný, tedy prevence nežádoucího chování a učení se žádoucímu chování. Je potřeba si uvědomit, že součástí plánu nemusí být nutně jen redukce nežádoucího chování žáka s PAS, ale také eliminace nežádoucího chování spolužáků (např. šikana), které má s chováním žáka souvislost.
- Stanovení **týmu spolupracujících pracovníků**, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Kromě samotného učitele (učitelů) tvoří tým asistent pedagoga, školní poradenský pracovník, odborník školského poradenského zařízení, popřípadě lékař, klinický psycholog, terapeut žáka. V případě užívání metod ABA také behaviorální analytik, který metodicky vede pedagogy. Pedagogové by měli být seznámeni s obecnými zásadami vzdělávání žáků s PAS a zároveň s konkrétními specifiky daného žáka. V průběhu celého vzdělávání mají nárok na metodickou podporu ŠPP a ŠPZ a možnost konzultací. Musíme si uvědomit, že se jedná o vysoce odbornou činnost, která vyžaduje kromě proškolení také **supervizi. V případě užívání principů ABA by vždy měla škola postupovat podle metodického vedení behaviorálního analytika, který poskytuje supervizi.**
- Samotná **tvorba plánu** předpokládá **týmovou spolupráci** ve škole, konzultace s odborníky a rodiči žáka.
- Plán by měl být pravidelně **vyhodnocován** a případně revidován, měl by reagovat na podobu, výskyt a četnost nežádoucího chování. Z evaluace KP musí být zřejmé, jaké strategie a intervence byly užívané a s jakou efektivitou.

Popis tvorby plánu:

- **Popis obtíží žáka**

Popis obtíží by měl vycházet z pravidelných pozorování a záznamů pedagoga, také asistenta pedagoga, popř. poradenského pracovníka ŠPP, ŠPZ, které slouží i k vyhodnocování intervencí a celkové podpory žáka.

Při popisu obtíží si všímáme všech pozorovatelných projevů chování (modifikováno dle MŠMT, 2017a):

- **Spouštěcích mechanismů** vzniku problémových situací u konkrétního žáka, v konkrétních situacích, na konkrétních místech, v konkrétní čas, v přítomnosti konkrétních osob, především v jejich přístupu.
- **Potíží s uspokojováním fyziologických potřeb** (specifikům příjmu potravy, tekutin, specifikům při používání toalety, očištným rituálům, apod.), potížím spojeným s únavou a „přetažením“, s **přecitlivělostí na různé smyslové podněty** (zvuky, světlo, barvy, pachy, dotěky, nepohodlí, změny aktuálního zdravotního stavu) či s jinými faktory, které ovlivňují aktuální naladění žáka a uspokojování jeho potřeb.
- **Chování jako formy vyjádření emocí** – vzhledem k tomu, že žáci s PAS mají potíže s rozpoznáváním i vyjadřováním emocí, mohou v rámci chování vykazovat specifika, která se objevují ve zvýšené míře ve chvílích stresu, emocionálního

vypětí, nenadálých změn (např. poskakování; mávání rukama; kývání se; vykřikování, ale např. i autoagresivní chování či útok na spolužáka).

- **Chování jako projevu neporozumění situaci, neporozumění zadání, instrukcím** – v situacích, kdy žák např. nerozumí, co se kolem něj děje, nerozumí tomu, co bude následovat, projeví se to v jeho chování, dalším příkladem může být neporozumění instrukci a zadání úkolu.
- **Chování jako formy komunikace** – obtíže žáků v sociální interakci a komunikaci s dospělými i vrstevníky mohou vést k tomu, že využijí pro kontakt se spolužákem nebo učitelem takovou formu chování, u níž mají ověřeno, že vyvolá reakci ze strany druhého, i když často neodpovídá sociálnímu kontextu a může být pro druhého nejen nečekaná, ale i nepříjemná, až nepřijatelná (např. objímání; hlazení; nerespektování osobní zóny druhého; držení druhého; neobvyklé gesto; použití vulgarismů; poštuchování; apod.).
- **Chování jako prostředku dosažení cíle** – jedná se o základní funkci volního chování, u žáků s PAS se ovšem setkáváme s tím, že cíl neumí dobře komunikovat a cesty, které volí k dosažení cíle, neodpovídají běžným postupům, tudíž jsou pro okolí obtížně pochopitelné (např. žák s PAS jedná bez ohledu na ostatní; není schopen odložit naplnění svých potřeb; žák s PAS upřednostňuje v komunikaci své zájmy; ulpívá na detailech; odpovídá s prodlouženou latencí; skáče do řeči; apod.).
- **Chování jako následku přetížení v oblasti smyslového vnímání či obtíží se smyslovou integrací** – vzhledem ke specifickým problémům ve smyslovém vnímání se může objevit svou intenzitou neadekvátní či neočekávaná reakce na smyslový podnět. V chování se může objevit též **senzorická stimulace** (cucání prstů, točení vlasů, kousání, olizování, ...), a to kdykoli žák nemá dostatek posílení.
- **Chování jako následku polaritních přesvědčení (černobílého myšlení)** – deficity exekutivních funkcí a odlišné vnímání sociálních situací (vlivem narušení procesu socializace) mohou vést k chování nepřiměřenému věku a situaci, kdy žák nedokáže zvládnout neúspěch nebo není schopen přijmout řešení situace, které není zcela podle pravidel (např. společenského chování nebo i školního řádu), časté je i rigidní lpění na pravidlech.

Doporučený postup prevence vzniku problémových situací

Postup je zpracován na základě osobnostní charakteristiky žáka a vychází z popisu potíží žáka – **identifikace funkce jeho chování**. Důležitá jsou též doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ), součástí plánu je „záznamový arch“ sloužící jako podklad pro sběr dat a vyhodnocování vhodně nastavených opatření pro prevenci vzniku nevhodného chování žáka či problémové situace. V případě KP ve variantě ABA je vhodné pro sběr dat využít ABC formulář, který je dílčím komponentem funkčního hodnocení chování. V rámci prevence vzniku problémových situací si všímáme i procesu začleňování žáka do třídního kolektivu, který může vytvářet další problémové situace (ostrakizace žáka s PAS, šikana žáka s PAS, zhoršené klima ve třídě, apod.), na které KP musí reagovat. Z KP by mělo jednoznačně vyplynout, co se bude dělat s třídou, v níž se podobné rizikové chování objeví, velmi důležité je také přesně formulovat podporu asistenta pedagoga, jak v případě podpory žáka s PAS, tak směrem k fungování celé třídy. Práce s třídou na **posilování bezpečného klimatu** by měla být **plánovaná, pravidelná a dlouhodobá a nesmí se na ni při tvorbě KP zapomínat**. KP a jeho vyhodnocení tak zároveň vyhodnocuje i efektivitu práce s celou třídou a efektivitu podpory asistenta pedagoga a jeho spolupráci s učitelem. Nezapomínejme, že informace o hodnocení takové činnosti by se měly dostat také rodičům všech žáků. Zvláště v případě, že si některé třídy „prošly“ krizovou situací, je to nezbytná podmínka. Budou-li se cítit

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

bezpečně rodiče, posílíme pocit bezpečí i u dětí. Někdy intervence ve třídě napomůžou změně chování u žáka s PAS, proto je nutné rozkládat pozornost, při volbě intervencí vždy rozšiřovat kontext a vnímat skupinovou dynamiku.

Doporučený postup v případě, kdy problémová situace nastala

Obsahuje popis konkrétních kroků při vzniku nevhodného chování, problémového chování či problémové situace, vymezení kompetencí a odpovědnosti jednotlivých zaměstnanců, včetně přesného stanovení podmínek kdy a za jakých okolností škola žádá o pomoc jiné odborníky, např. linku 155. Tento postup, který znají všichni, je velmi účinnou prevencí před strachem, který pedagogové z krizových situací mají a často je svou nejistotou i vyvolávají. Zažitý postup zajistí onu jistotu v jednání učitelů i ostatních pedagogických pracovníků.

Doporučený postup pro redukci problémového chování pod dohledem behaviorálního analytika

Navrhovaná nová část KP obsahuje základní komponenty při redukci problémového chování, tedy intervence a postupy ABA, které navrhuje behaviorální analytik a které se realizují pod jeho supervizí. Behaviorální analytik navrhuje tzv. behaviorální plán pro redukci problémového chování, jenž vychází z funkčního hodnocení chování. Obsahem behaviorálního plánu jsou doporučení, jakým způsobem problémovému chování předcházet, jak na něj vhodným způsobem reagovat a jak nežádoucí chování nahrazovat vhodným prosociálním chováním. Plán by měl dále specifikovat cílové chování, systém sběru dat, systém posílení, který bude při učení využit, informace o tom, kdo intervenci implementuje, kdo jí reviduje, kdy bude program evaluován, následný termín pro setkání celého týmu atp.

Díličí komponenty behaviorálního plánu pro redukci problémového chování:

1. Definice nežádoucího chování

Popis konkrétního chování, co přesně žák dělá. Popisované chování by mělo být:

- **Srozumitelně definované.** U každého chování by měla být popsána jeho přesná topografie, jak vypadá (Vollmer et al., 1992). Chování tak bude snadno identifikovatelné pro všechny pedagogické pracovníky a osoby, které s žákem budou v kontaktu.
Příklad: Nefunkční vokalizace – vydávání rušivých zvuků jakékoli délky a intenzity, které nesouvisí s aktuální situací (např. zvuky aut, letadel, nespecifický shluk hlásek). Epizody nefunkční vokalizace jsou od sebe odděleny prodlevou min. 2 sek. Vykřikování – samovolné zodpovídání otázek, hlasité komentáře nebo pokládání otázek bez svolení učitele během hodiny. Může se také jednat o vykřiknuté nevhodné otázky, nesouvisějící komentáře, nevhodné komentáře vůči spolužákům apod.
- **Specifické,** nikoli v obecných termínech (Cooper et al., 2020) (Správný příklad: žák si lehl na podlahu, kopal nohama o zem a křičel po dobu 10 min. Špatný příklad: žák dostal záchvat vzteku).
- **Pozorovatelné a měřitelné** (Cooper et al., 2020) (vše, co lze vidět, slyšet nebo zaznamenat jiným způsobem).
- Je vhodné uvést **konkrétní příklady**, co je a co není dané chování. Popis pomáhá při identifikaci chování, jeho začátku a konce.

- 2. **Hypotéza funkce chování** – na základě získaných dat se určí hypotetická funkce problémového chování. Sledujeme, co chování předcházelo a co po něm následovalo. Je třeba brát v potaz, že chování, které vypadá stejně, může mít v různých

situacích rozdílnou funkci (Cipani, Schock, 2011). Například: žák může začít křičet, aby získal pozornost učitele (učitel žáka napomene), nebo žák začne křičet, aby se vyhnul úkolu (asistent pedagoga vyvede žáka z učebny). Při redukci problémového chování se proto neřídíme topografií chování (jak chování vypadá), ale vždy jeho funkcí (proč se chování vyskytuje).

Nežádoucí chování je udržováno buď pozitivním posílením (žák něco získá), nebo negativním posílením (žák získá úlevu od něčeho nepreferovaného).

Mezi pozitivní posílení řadíme:

- Sociální pozitivní posílení (pozornost);
- Hmotné posílení (přístup k posílení);
- Automatické pozitivní posílení.

Mezi negativní posílení řadíme:

- Sociálně negativní posílení (únik, oddálení);
- Automatické negativní posílení (Cooper et al., 2020).

Dle výše uvedených druhů posílení můžeme identifikovat čtyři základní funkce chování:

1. Pozornost – získání přístupu k sociální interakci;
2. Přístup k posílení – získání přístupu k preferované věci či aktivitě;
3. Únik nebo oddálení – odstranění nebo oddálení nepreferované aktivity;
4. Senzorická stimulace – získání dobrého pocitu bez interakce s okolím nebo odstranění nepříjemného pocitu bez interakce s okolím.

3. Proaktivní strategie (manipulace s antecedentem / eliminace motivace pro vznik problémového chování)

Proaktivní strategie jsou intervence, které jsou implementovány dříve, než problémové chování nastane. Jedná se tedy o změny v prostředí, které slouží k minimalizaci vzniku problémového chování a vytváří prostor pro prosociální chování (Cipani, Schock, 2011). Proaktivní strategie se volí individuálně dle funkce nežádoucího chování. Níže je uvedeno několik příkladů (Carbone, 2016, Horner et al., 2000):

- práce s motivací / využití motivačního systému / posílení;
- frekventovaná pozitivní zpětná vazba;
- využití efektivních metod učení, např. metoda bezchybného učení;
- zvýšení příležitostí pro učení;
- využití dostatečné míry dopomoci, aby byl žák úspěšný;
- rozkládání složitého úkolu do menších částí;
- učení v kratších časových úsecích;
- učení chybějících prerekvizit (v akademické či sociální oblasti, komunikační dovednosti, toleranční dovednosti);
- častější interakce s žákem nezávisle na jeho chování (pozitivní zpětná vazba, dopomoc);

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

- před těžším požadavkem začít jednodušším požadavkem;
- párování osoby, aktivity či místa s posílením;
- úprava prostředí (teplo, hluk, světlo, organizace pracovního místa atp.);
- možnost volby;
- úprava obsahu učiva;
- podnětné prostředí.

4. Alternativní chování (diferenciální posilování náhradního chování)

Alternativní chování by mělo nahrazovat nevhodné chování. Ptáme se: Jaké chování můžeme žáka naučit namísto problémového chování? Alternativní chování volíme individuálně na základě funkce nežádoucího chování (Cipani, Schock, 2011). Cílem je u žáka posilovat prosociální chování, a systematicky tak snižovat frekvenci problémového chování. Alternativní chování je jasně a specificky definováno jako nežádoucí chování včetně kritérií pro zvládnutí nové dovednosti.

5. Reaktivní strategie (manipulace s konsekvencí / jak na vzniklou situaci reagovat)

Reaktivní strategie jsou intervence implementované poté, co problémové chování nastane. Mají za cíl přinést okamžitou změnu v chování žáka, kontrolu nad vzniklou situací a minimalizovat rizika spojená s problémovým chováním (Cipani, Schock, 2011). Reaktivní strategie (konsekvence) mohou mít řadu forem a jsou pro žáka nastaveny individuálně dle funkce nežádoucího chování. Mezi reaktivní strategie patří například (Cooper et al., 2020):

- vyhasínání – ukončení posilování dříve posilovaného nežádoucího chování (chování již dál nevede k získání posílení). Účelem vyhasínání je snížení frekvence problémového chování;
- zablokování přístupu k posílení;
- přesměrování;
- vyjádření nesouhlasu (napomenutí);
- odebrání bodů v rámci odměnového systému;
- ztráta získaných privilegií;
- „time out“ – zamítnutí možnosti přístupu k pozitivnímu posílení po určitou dobu (Cooper et al., 2020).

6. Posílení

Pozitivní posílení je nezbytným komponentem při redukci problémového chování a učení prosociálního chování. Následuje po žádoucím chování, a zvyšuje tak pravděpodobnost výskytu chování v budoucnu v podobné situaci (Cooper et al., 2020). Pozitivní posílení zároveň buduje motivaci pro participaci žáka ve třídě.

U každého žáka je nutné identifikovat specifické posílení (Steege et al., 2019). Může se jednat například o:

- oblíbené aktivity či věci (např. volný čas na kreslení, četbu, čas na počítači nebo tabletu);
- jedlé posílení;
- školní privilegia;

- sociální posílení (chvála a jiná sociální interakce);
- motivační systém se záložním posílením.

Rozvrh posílení (pravidlo, které určuje, za jakých podmínek bude chování posíleno) je nutné nastavit pro žáka vždy individuálně.

7. Sběr dat

- Výchozí data (baseline – jak chování vypadalo před intervencí), záznam dat v průběhu intervence;
- metoda měření: jaká data se budou zaznamenávat a jakým způsobem (např. frekvence, trvání, latence), kdo bude data zaznamenávat;
- nástroje pro záznam dat: formulář ABC, graf (Cipani, Schock, 2011).

Proaktivní a reaktivní strategie pro eliminaci krizové situace je nutné vždy konzultovat s behaviorálním analytikem. Pokud při realizaci KP není možná úzká spolupráce s behaviorálním analytikem, měl by nácvik probíhat mimo školu. Škola poskytuje součinnost se zařízením realizujícím nácviky a poskytuje pravidelnou zpětnou vazbu o účincích nácviků.

V následující kapitole si ukážeme možnou variantu KP, a to jak podle současné verze tvorby krizového plánu, tak dle behaviorálního plánu.

B/ Krizový plán – příklad zpracování

V následující části uvádíme příklad zpracování KP dle současné metodiky i podle návrhu behaviorálního analytika.

Fiktivní případ 1: žákyně 1. stupně ZŠ – krizový plán by měl být součástí IVP

Aktuální zdravotní stav žáka: atypický autismus F81.1 a porucha pozornosti s hyperaktivitou, vývojová porucha motoriky

Popis obtíží žáka: Žákyně udrží pozornost jen na krátkou chvíli, rychle opustí i jednoduše zadanou činnost. Má sníženou kapacitu pracovní paměti, je pro ni problém organizovat více aktivit najednou a orientovat se v komplexních úlohách. Je u ní patrně pomalé psychomotorické tempo, nízká kapacita paměti, výkyvy v pozornosti, únikové tendence, zvýšená unavitelnost. Vykazuje nižší schopnosti pro matematiku. Mívá výkyvy nálad. Její prožívání reality mnohdy negativně ovlivňují běžné filmy (nechá se vtáhnout do děje, prožitky z filmu nebo divadla pak přenáší do běžného života a je hodně úzkostná).

Doporučený postup prevence vzniku problémových situací:

1. U obtížných úkolů potřebuje žákyně pomoci překonat krizovou fázi, úkol je potřeba rozfázovat, rozkrokovat a dopomáhat při přechodu k další fázi. Učitel dodává odvalu, používá dopomoc prvního kroku. Je vhodné vždy začínat s lehkými úkoly, o nichž víme, že je žákyně zvládne, bude pak snadněji motivovatelná pro úlohy těžší. Lepší motivaci zajistíme také vhodně zvolenými odměnami – po vzájemné dohodě s rodiči (dávat např. smajlíky a za určitý počet smajlíků následuje

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

„sladká“ odměna nebo odměna v podobě oblíbené činnosti, v případě neochoty spolupracovat smajlíky odebíráme, při odměnovém systému je třeba hlídat, aby bylo dostatečné množství smajlíků). Zároveň je důležité vždy nechat žákyni úkol dokončit. Neoblíbené úkoly dopředu časově vymezit. Žákyně by měla mít IVP, který bude respektovat její intelektové možnosti a bude upravovat **obsah a výstupy vzdělávání tak, aby nebyla přetěžovaná, někdy i úprava organizace vzdělávání může předcházet problémovým situacím.**

2. Pečlivě pozorovat a zaznamenávat výkyvy nálad, zvýšený negativismus a tenzi, aby bylo prokazatelné, zda se opravdu četnost zvyšuje, nebo naopak. Pro záznamy je určený záznamový arch, který vyplňuje asistentka pedagoga dle instrukcí poradenského pracovníka. Zhoršený psychický stav pak vždy konzultovat s rodiči a s ošetřujícím lékařem a poradenskými pracovníky ŠPZ (SPC). *Pro snadnější identifikaci funkce chování a volbu vhodné intervence pro redukci nežádoucího chování by byla potřebná spolupráce s behaviorálním analytikem.*
3. Z analýzy chování (využívat záznamový arch) pak vyvodit nejčastější spouštěče rizikového chování a preventivně jim předcházet, např. omezením dané činnosti, převedením pozornosti na jinou činnost, zařazením relaxace, poskytnutím emoční podpory a povzbuzením. **POZOR!** Relaxační místnost má být místem, kam chodí žákyně ráda, odpočívá tam, relaxuje, nesmí to být místnost, kam se odchází „za trest“, v afektu!
4. Je nutné v rámci speciálně pedagogické péče věnovat pozornost trénování pozornosti a soustředění (zařadit v hodinách pedagogické intervence, nebo ještě lépe v předmětu speciálně pedagogické péče).
5. Ve spolupráci s rodiči hledat způsoby, které žákyni zklidňují, a ty pak uplatňovat v situacích zvyšujících se tenze a negativismu.

Doporučený postup v případě, kdy problémová situace nastala:

1. V případě zvyšující se tenze využít vyzkoušených strategií na odvedení pozornosti či na zklidnění. **NATRÉNOVAT** odchody z hodiny včas, kdy ještě není afekt (křik a pláč), žákyně tak bude zvyklá automaticky reagovat na nějaký signál (vizualizovaný). Není možné využívat strategii násilného odchodu ze třídy přes odpor žákyně.
2. V případě, že přesto nastane nevhodná reakce, afekt, který ruší výuku, v doprovodu asistenta pedagoga umožnit odchod ze třídy a mimo třídu nechat afekt odeznít. Pokud to nepůjde, nechat afekt odeznít na místě. **POZOR!** Osoba, která je spouštěčem rizikového chování nebo je spojená s požadavkem, který je spouštěčem, nemůže provádět intervenci. Pokud je touto osobou AP, ideálně se od žákyně vzdálí, provádí dozor nad ostatními žáky a zastupuje ho učitel (a naopak).
3. V případě dlouhotrvajícího problémového chování telefonovat rodičům a konzultovat s nimi další postup. V případě ohrožení bezpečnosti a zdraví žákyně nebo jejich spolužáků volat záchranou službu.
4. Po incidentu situaci analyzovat, informovat ošetřujícího lékaře i poradenské pracovníky ŠPZ a konzultovat s nimi postup řešení situace.
5. Nezapomenout situaci probrat ve třídě s ostatními žáky, popř. i s jejich zákonnými zástupci, kteří se nesmí cítit ohroženi a musí být ubezpečeni o tom, že škola situaci řeší a jak ji řeší.
6. Krizový plán poté vyhodnotit a aktualizovat.

Postup pro redukci problémového chování z behaviorálního pohledu

Fiktivní případ 1: žákyně 1. stupně ZŠ – krizový plán by měl být součástí IVP

Aktuální zdravotní stav žáka: atypický autismus F81.1 a porucha pozornosti s hyperaktivitou, vývojová porucha motoriky

Popis obtíží žáka: Žákyně udrží pozornost jen na krátkou chvíli, rychle opustí i jednoduše zadanou činnost. Má sníženou kapacitu pracovní paměti, je pro ni problém organizovat více aktivit najednou a orientovat se v komplexních úlohách. Je u ní patrné pomalé psychomotorické tempo, nízká kapacita paměti, výkyvy v pozornosti, únikové tendence, zvýšená unavitelnost. Vykazuje nižší schopnosti pro matematiku. Mívá výkyvy nálad. Její prožívání reality mnohdy negativně ovlivňují běžné filmy (nechá se vtáhnout do děje, prožitky z filmu nebo divadla pak přenáší do běžného života a je hodně úzkostná).

Aby byl behaviorální plán pro redukci nežádoucího chování navrhnout správně, je nezbytné přímé pozorování. Při tomto hodnocení jsou identifikovány změny v prostředí, které jednotlivé chování evokují a posilují. Vzhledem k tomu, že je výše uvedený popis obtíží žákyně z behaviorálního pohledu nedostatečný, lze příklad behaviorálního plánu chápat pouze jako ilustrativní.

V rámci redukce problémového chování jsme z výše uvedeného popisu žákyně vybrali dvě hlavní topografie chování (opouštění zadaného úkolu, únik z pracovního místa), které jsou bariérou pro kontinuální vzdělávání. Další chování, jako např. problém s orientací v komplexních úlohách nebo nižší matematické dovednosti, se váže k deficitu dovedností, které je potřeba učit. Nejedná se tedy o problémové chování vhodné pro redukci. Pomalé psychomotorické tempo, zvýšená unavitelnost a výkyvy nálad jsou popisy stavů, nikoli konkrétní chování. Pro účely redukce problémového chování, které se vážou na tyto stavy, by bylo nutné chování jasně definovat tak, aby jej bylo možné objektivně měřit a poté navrhnout vhodné intervence.

Tabulka č. 4 Definice problémového chování (vlastní zpracování)

1. opouštění zadaného úkolu	Po zadání úkolu žákyně opouští akademický úkol, a to po velmi krátké době (méně než 5 min.) a zapojuje se do jiného chování, než je zadaný úkol nebo probíhající aktivita po dobu delší 30 sekund. (např. rozhlížení se po místnosti, hra s předměty, povídání, pokládání hlavy na stůl).
2. únik z pracovního místa	Žákyně se během zadaného úkolu zvedne ze židle a odejde ze svého místa bez dovolení pedagoga na vzdálenost delší jednoho metru.

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

Tabulka č. 5 Sběr dat (vlastní zpracování)

Co bude měřeno	<ul style="list-style-type: none"> • Frekvence epizody problémového chování (opuštění zadaného úkolu, únik z pracovního místa) • Délka epizody problémového chování • Kumulativní délka problémového chování během jedné vyučovací hodiny • Doba, po kterou se žákyně věnuje zadanému úkolu • Výchozí data (baseline) – frekvence a délka problémového chování před intervencí
Kdo bude chování měřit a zaznamenávat	<ul style="list-style-type: none"> • Asistent pedagoga nebo pedagog
Materiály	<ul style="list-style-type: none"> • ABC formulář – Záznam, co následovalo před chováním, po chování, jak chování vypadalo, v jakém předmětu se chování vyskytlo, délka problémového chování • Graf – záznam frekvence a délky epizod chování • Stopky • Psací náčiní
Definice epizody problémového chování	<ul style="list-style-type: none"> • Epizoda problémového chování začíná v okamžiku, kdy žákyně začne produkovat jakékoliv z chování definovaných výše po dobu delší než 3 sekundy. Epizoda končí v okamžiku, kdy chování ustane a uběhnou alespoň 3 sekundy bez jakéhokoli problémového chování. Minimální doba mezi dvěma epizodami problémového chování jsou 3 sekundy.
Definice kumulativního trvání	<ul style="list-style-type: none"> • Kumulativní trvání problémového chování je celkové množství času (sekundy a/nebo minuty), po které žákyně produkovala problémové chování (v rámci jedné vyučovací hodiny). Trvání každé epizody problémového chování je měřené od začátku do jejího konce (v souladu s výše popsanou definicí). Nejkratší možná délka jedné epizody jsou 3 sekundy. Trvání jednotlivých epizod je následně sečteno a tento součet tvoří kumulativní trvání problémového chování za jednu vyučující hodinu.

Hypotéza funkce chování:

Na základě získaných ABC dat se určí hypotetická funkce problémového chování. Nižší uvedené hypotézy jsou pouze ilustrativní. Při analýze funkce chování je nutné věnovat pozornost celému kontextu, ve kterém se chování vyskytuje (např. konkrétní činnost, učivo, při kterém se problémové chování vyskytuje). Můžeme se ptát: Má žákyně dostatek prerekvizit pro dané učivo? Porozuměla zadání? Kolik náročných požadavků žákyně již musela splnit před tímto úkolem? Je implementován motivační systém? Jaký je rozvrh posílení? Naším úkolem je zjistit nejenom funkci nežádoucího chování (únik / oddálení požadavku), ale také identifikovat deficitní dovednosti žákyně. Doučení těchto dovedností pak eliminuje motivaci k úniku při akademických úkolech v budoucnu.

1. opouštění zadaného úkolu	Únik nebo oddálení – odstranění nebo oddálení nepreferované aktivity
2. únik z pracovního místa	Únik nebo oddálení – odstranění nebo oddálení nepreferované aktivity

Tabulka č. 6 Proaktivní strategie (vlastní zpracování)

Chování č. 1: opouštění zadaného úkolu

Chování č. 2: únik z pracovního místa

Vzhledem k tomu, že jsou obě chování spojená s akademickou činností, proaktivní strategie se shodují.

Strategie	Kdy je implementovat	Jak je implementovat
Omezený přístup k posílení	před zadanou prací	Před vyučovací hodinou omezte přístup k oblíbeným činnostem/ předmětům. Přístup k posílení poskytněte po splnění akademického požadavku.
Behaviorální momentum	během práce na úkolu	Začněte vyučovací hodinu zadáváním jednoduchých, zvládnutých úkolů. Za správné odpovědi doručte posílení (např. žeton v motivačním systému). Po několika snadných úkolech začněte zadávat náročnější úkoly (nové učivo).
Bezchybné učení	během práce na úkolu	Při vypracovávání úkolu žákyni poskytněte dostatek pomoci tak, aby nechybovala a zároveň si procvičovala novou dovednost. Nejprve doručujte víc podpory, poté podporu snižuje. Využívejte hierarchii pobídek (promptů) od nejsilnějších k nejslabším.
Postupné vkládání těžších úloh	během práce na úkolu	Pokud náročnější úkoly vkládáte mezi lehké úkoly postupně, tak se problémové chování (únik z aktivity) jako forma posílení sníží. V hodině by měl počet jednoduchých úkolů převyšovat počet náročných úkolů.
Rozkládání složitého úkolu do menších částí	před zadanou prací	Akademické dovednosti rozkládejte do dílčích dovedností dle náročnosti úkolu a zvládnutých prerekvizit žákyně.
Přestávky mezi úkoly po splnění částí úkolů dle předem stanovených kritérií	po vypracování části práce	Před zadáním úkolu žákyni stanovte jednoduchá kritéria, která musí splnit. Po splnění ji poskytněte krátkou přestávku.

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

Častá zpětná vazba	během práce na úkolu	Po splnění části úkolu (i s dopomocí) doručte pozitivní zpětnou vazbu (pochvalu za konkrétní chování, např.: Hezky jsi napsala celou větu s velkým písmenem na začátku a tečkou na konci.)
Možnost volby	před zadanou prací	Pokud máte možnost, dejte žákyni na výběr, kterým úkolem chce začít.
Učení chybějících prerekvizit	před zadanou prací	Prerekvizity volte dle aktuálních dovedností žákyně. Může se jednat o akademické či sociální dovednosti, komunikaci, toleranční dovednosti atp.
Úprava obsahu a výstupu vzdělávání v rámci IVP	před zadanou prací	Škola na základě Doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce upraví obsah a výstupy vzdělávání v rámci IVP.

Tabulka č. 7: Náhradní/alternativní chování – č. 1 (vlastní zpracování)

Chování č. 1: opouštění zadaného úkolu

Cílové chování	Kdy učit	Jak učit	Kritéria pro zvládnutí
Participace v akademické činnosti	během práce na úkolu	Před začátkem úkolu žákyni připomeňte pravidla pro získání posílení. Během úkolu žákyni doručte dopomoc tak, aby úkol zvládla. Po uplynutí stanoveného času, během kterého byla žákyně zapojena do akademického úkolu, doručte posílení (žeton). V průběhu hodiny stejné chování posilujte (restartujte čas) a doručte posílení, pokud bude žákyně zapojena do činnosti po dobu dalších 3 min. Po splnění 3 min. lze žákyni poskytnout krátkou přestávku. Nutno individuálně přizpůsobit náročnosti obsahu vyučovací hodiny.	Žákyně po zadání úkolu setrvá v dané činnosti bez pomoci dospělého po dobu 3 minut. V pěti po sobě jdoucích dnech (zaznamenává se u každé vyučovací hodiny zvlášť). Určený čas vychází z výchozích dat. Po splnění kritéria se čas postupně navyšuje.
Participace v akademické činnosti	po problémovém chování	Poté, co je problémové chování vyřešeno a žákyně se vrátí zpět k akademické činnosti, její participaci posilujte dle stanoveného rozvrhu posílení. Během aktivity žákyni pomáhejte, využívejte metodu bezchybného učení atp.	

Tabulka č. 8: Náhradní / alternativní chování – č. 2 (vlastní zpracování)

Chování č. 2: únik z pracovního místa

Cílové chování	Kdy učit	Jak učit
Požádat si o krátkou přestávku	během práce na úkolu	<p>Naučte žákyni spontánně si žádat o přestávku. V okamžiku, kdy žákyně splnila minimální požadavky během akademické činnosti (např. 3 min. cílené práce) a je patrné, že žákyně potřebuje přestávku, poskytněte prompt k žádosti o přestávku. Poté, co po vás žákyně žádost o přestávku zopakuje, umožněte jí přestávku. Nastavte časovač na 5 minut. Během přestávky na žákyni nejsou kladeny žádné požadavky. Nejedná se však o umožnění přístupu k posílení. Počet přestávek by měl být zároveň limitovaný. Po uplynutí stanoveného času pobídněte žákyni, aby se opět vrátila k zadání. Pochvalte ji za rychlý návrat do aktivity.</p> <p>Pokud se vyskytne neochota k návratu do aktivity, zkontrolujte, zda akademická aktivita není příliš náročná, zda jí v aktivitě doručujete dostatečné množství posílení atd. V případě výskytu problémového chování volte reaktivní strategii (viz níže).</p> <p>Přestávky pozvolna zkracujte. Intervaly mezi přestávkami prodlužujte. Přestávky by měly být závislé na vykonané práci.</p>

Tabulka č. 9: Reaktivní strategie – č. 1 (vlastní zpracování)

Chování č. 1: opouštění zadaného úkolu

Strategie	Kdy je implementovat	Jak je implementovat
Přesměrování na zadaný úkol	poté, co žákyně přestane pracovat na zadaném úkolu (1–2 sek., nejedná se o epizodu)	Pobídněte žákyni, aby se vrátila zpět k akademické aktivitě. Poté, co se žákyně do aktivity zapojí, poskytněte chválu a/nebo jiné posílení. Během aktivity žákyni pomáhejte, využijte metodu bezchybného učení. Za participaci doručujte posílení.
Vyhasínání	poté, co žákyně přestane pracovat na zadaném úkolu (epizoda trvá déle než 3 sek.)	Pokud žákyně přestane pracovat na zadání, ihned zablokujte přístup k jakémukoli posílení (např. pomůcky, se kterými si hraje, váš oční kontakt a sociální interakci). Trvejte dál na účasti v předem zadaném úkolu. Úkol neodstraňujte. Nenabízejte jiné alternativy. Již nepřipomínejte možnost získání posílení.

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

Odebrání bodů v rámci odměnového systému	poté, co nastane problémové chování	Odeberte jeden žeton z motivačního systému. Odebírání žetonů neimplementujte, pokud se s motivačním systémem začíná. Vždy jasně definujte pravidla, na základě kterých je možné žeton odebrat. Žákyně se nesmí dostat do „dluhu“. Pokud žákyně nedosahuje kritéria k získání žetonu, je potřeba přehodnotit nastavení systému (prerekvizity, motivaci, rozvrh posílení a jiné faktory).
--	-------------------------------------	---

Tabulka č. 10: Reaktivní strategie – č. 2 (vlastní zpracování)

Chování č. 2: únik z pracovního místa

Strategie	Kdy je implementovat	Jak je implementovat
Vyhasinání	poté, co nastane problémové chování	Pokud se žákyně zvedá z místa, pobídněte ji, aby se opět posadila. Ihned zablokujte přístup k jakémukoli jinému posílení a trvejte dál na požadavku, aby se vrátila na své místo. Nedoručujte sociální posílení ve formě očního či fyzického kontaktu, domlouvání atp. Pouze trvejte na požadavku, aby se vrátila na své místo.
Odebrání bodů v rámci odměnového systému	poté, co nastane problémové chování	Odeberte jeden žeton z odměnového systému. Odebírání žetonů neimplementujte, pokud se s odměnovým systémem začíná. Vždy jasně definujte pravidla, na základě kterých je možné žeton odebrat. Žákyně se nesmí dostat do „dluhu“. Pokud žákyně nedosahuje kritéria k získání žetonu, je potřeba přehodnotit nastavení systému (prerekvizity, motivaci, rozvrh posílení a jiné faktory).

Tabulka č. 11: Systém posílení (vlastní zpracování)

Strategie	Kdy je implementovat	Jak je implementovat
Motivační systém	během práce na úkolu	Pozitivní posílení je nezbytným komponentem při redukci problémového chování a učení žádoucího chování. Posílení a motivační systém je nutné nastavit vždy individuálně. Příklad: Během vyučovací hodiny použijte v rámci motivačního systému pět žetonů. Před výukou nechte žákyni, aby si vybrala, za co bude pracovat. Posílení napište na odměnovou tabulku (místo psaní lze využít obrázek posílení). Poté rozdělte akademickou práci na pět částí. Stanovte kritéria pro získání žetonu (např. za každé 3 min. setrvání v úkolu získáš jeden žeton). Poté, co žákyně dokončí část práce, doručte chválu a žeton. Jakmile žákyně získá pět žetonů, může si vyměnit žetony za předem vybrané posílení.

C/ Formulář KP

Tabulka č. 12: Formulář KP varianta ABA (modifikováno dle MŠMT, 2017b)

Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s PAS	
Jméno a příjmení žáka:	
Datum narození:	
Místo trvalého pobytu:	
Kontaktní údaje na zákonného zástupce / telefon (v případě zletilého žáka na kontaktní osobu):	
Název a adresa školy / školského zařízení, ročník:	
Ošetřující lékař / odborný lékař (na základě souhlasu zákonného zástupce uváděno pro případ konzultace při vzniku problémové situace, např. psychiatr, neurolog, atp.):	
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení spolupracující na vytváření krizového plánu:	
Třídní učitel:	
Druhý pedagog ve třídě:	
Asistent pedagoga:	
Ostatní vyučující žáka:	
Vychovatel/vychovatelka:	
Osoby zajišťující specializované činnosti ve škole / školském zařízení (např. fyzioterapeut, speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, atd.):	
Aktuální zdravotní stav žáka:	
Aktuální stav žáka (obsahuje popis speciálních vzdělávacích potřeb dle Doporučení školského poradenského zařízení):	

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

Popis obtíží žáka (spouštěcí mechanismy vzniku problémových situací u konkrétního žáka v konkrétních situacích, na konkrétních místech, v přítomnosti konkrétních osob, v jejich přístupu apod., např. fyziologická potřeba, příjem potravy, tekutin, únava a „přetažení“, přecitlivělost na různé podněty jako zvuky, světlo, barvy, pachy, doteky, nepohodlí, změny aktuálního zdravotního stavu či jiných faktorů, které ovlivňují jeho aktuální naladění):

Doporučený postup prevence vzniku problémových situací (postup zpracován na základě osobnosti charakteristiky žáka viz „Popis obtíží žáka“ a dle Doporučení školského poradenského zařízení, součástí plánu je „záznamový arch“ sloužící jako podklad pro vyhodnocování vhodně nastavených opatření pro prevenci vzniku nevhodného chování žáka, problémového chování či problémové situace):

Doporučený postup v případě, kdy problémová situace nastala (obsahuje popis konkrétních kroků při vzniku nevhodného chování, problémového chování či problémové situace, vymezení kompetencí a odpovědnosti jednotlivých zaměstnanců, včetně přesného stanovení podmínek kdy a za jakých okolností škola žádá o pomoc jiné odborníky, např. linku 155).

Tabulka č. 13: Doporučené podpisy v případě problémové situace (vlastní zpracování)

Podpisy informovaných osob (všech, kteří jsou s žákem v interakci v době jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení):	
Podpis žáka:	
Podpis zákonného zástupce / kontaktní osoby v případě zletilého žáka:	
Místo, datum:	Zpracoval/a:
	Podpis ředitele školy:

Tabulka č. 14: Záznamový arch (vlastní zpracování)

Datum / čas	Co se stalo / průběh problémové situace	Kdo byl kontaktován / kým / čas	Poskytnutá opatření	Vyhodnocení

Tabulka č. 15: Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací s použitím principů ABA (modifikováno dle MŠMT, 2017b)

Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s PAS (upraveno a upřesněno s použitím principů ABA)	
Jméno a příjmení žáka:	
Datum narození:	
Místo trvalého pobytu:	
Kontaktní údaje na zákonného zástupce / telefon (v případě zletilého žáka na kontaktní osobu):	
Název a adresa školy / školského zařízení, ročník:	
Ošetřující lékař / odborný lékař / terapeut / behaviorální analytik (na základě souhlasu zákonného zástupce uváděno pro případ konzultace při vzniku problémové situace, např. psychiatr, neurolog, klinický psycholog, terapeut, behaviorální analytik, atp.). <i>V případě KP je opravdu někdy nezbytné propojit školskou praxi se zdravotnictvím, klinickou a terapeutickou praxí.:</i>	
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení spolupracující na vytváření krizového plánu:	
Třídní učitel:	
Druhý pedagog ve třídě:	
Asistent pedagoga:	
Ostatní vyučující žáka:	
Vychovatel/vychovatelka:	
Osoby zajišťující specializované činnosti ve škole / školském zařízení (např. fyzioterapeut, speciální pedagog, psycholog, výchovný poradce, behaviorální technik, behaviorální analytik, atd.):	
Aktuální zdravotní stav žáka:	
Aktuální stav žáka (obsahuje popis speciálních vzdělávacích potřeb dle doporučení školského poradenského zařízení):	

5. VYUŽITÍ PRINCIPŮ ABA

Tabulka č. 16: Struktura řešení problémového chování (vlastní zpracování)

1. Popis obtíží žáka:
2. Definice problémového chování:
3. Hypotéza funkce chování:
4. Proaktivní strategie:
5. Náhradní / alternativní chování:
6. Reaktivní strategie:
7. Posílení:
8. Sběr dat:
9. Termíny následného setkání:
• Termín evaluace KP s využitím behaviorálních metod:
• Termín následného setkání celého týmu:

Tabulka č. 17: Doporučené podpisy při řešení problémového chování (vlastní zpracování)

Podpisy informovaných osob (všech, kteří jsou s žákem v interakci v době jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení):	
Podpis žáka:	
Podpis zákonného zástupce / kontaktní osoby v případě zletilého žáka:	
Místo, datum:	Zpracoval/a:
	Podpis ředitele školy:

Tabulka č. 18: Záznamový arch neboli ABC formulář (modifikováno dle Montgomery, 2004)

ANTECEDENT (antecedent) – CHOVÁNÍ (behavior) – KONSEKVENT (consequence)

Jméno žáka:

Datum Čas	Prostředí (místo, aktivita, lidé)	Příčina (co předcházelo problémovému chování)	Chování (popis chování, co žák dělal)	Důsledek (co následovalo po chování, jak na chování reagovalo okolí, co chování způsobilo)	Doba trvání

Seznam zdrojů

- COOPER, John O., Timothy E. HERON a William L. HEWARD. *Applied Behavior Analysis*. 3rd Edition, Global edition. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2020, 839 s. ISBN 978-0-134-75255-6.
- CARBONE, Vincent J., *Teaching Verbal Behavior to Children with Autism and Related Disabilities.: Unpublished workshop Manual*. Carbone Clinic, 2016. 384 s.
- STEEGE, Mark W., Jamie L. PRATT, Garry WICKERD, Richard GUARE a Steuart T. WATSON. *Conducting School-Based Functional Behavioral Assessments: A Practitioner's Guide*. 3rd Edition. Canada: The Guilford Press. 2019, 299 s. ISBN 978-1-4625-3873-7.
- CIPANI, E., SCHOCK, K.. *Functional Behavioral Assessment, Diagnosis, and Treatment*. New York: Springer Publishing Company, 2011, 319 s. ISBN: 978-0-8261-0604-9.
- VOLLMER, T. R., IWATA, B. A., ZARCONI, J. R., RODGERS, T. A. *A content analysis of written behavior management programs. Research in developmental disabilities. 13(5)*, 1992, s. 429–441.
- HORNER R. H., SUGAI G., TODD A. W., LEWIS-PALMER T. *Elements of behavior support plans: a technical brief. Exceptionality: A Special Education Journal. 8*, 2000, s. 205–215. doi: 10.1207/S15327035EX0803_6.
- MONTGOMERY, Robert W. A-B-C Data collection Form. ↗ <https://autismteachingsupports.weebly.com/> [online]. 20. 8. 2004 [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: ↗ https://autismteachingsupports.weebly.com/uploads/5/5/9/7/55979461/abc_-_2_page_form.pdf
- MŠMT. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, Příloha č. 22. Dodržování pravidel prevence vzniku problémových situací týkajících se žáků s PAS ve školách a školských zařízeních za účelem zajištění bezpečnosti a ochrany jejich zdraví. Nastavení systémové metodické podpory a práce s rodinou a školou či školským zařízením [online] Praha: MŠMT, 2017a [cit. 2021-10-02] Dostupné z: ↗ <https://www.msmt.cz/file/40398/>
- MŠMT. Formulář_Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací týkajících se žáka s PAS [online], Praha: MŠMT, 2017b [cit. 2021-10-07] Dostupné z: ↗ <https://www.msmt.cz/file/40397/>
- MŠMT. Metodické dokumenty (doporučení a pokyny) [online], Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-10-01] Dostupné z: ↗ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny> MŠMT

6. „ABA“ třídy jako jedna z variant funkční inkluze žáků s neurovývojovými poruchami

Radka Hájková, Monika Petříková

Klíčová slova

- aplikovaná behaviorální analýza; neurovývojové poruchy; inkluze; škola; ABA třída

Teoretický úvod

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) vychází z principů učení a chování a zabývá se funkčním vztahem mezi prostředím a chováním jedince. Aplikuje výsledky experimentálních studií, je tedy metodou založenou na důkazech (evidence-based), která je rozšířena zejména v USA, Spojeném království a západních zemích EU. Především v USA je pak považována za neefektivnější, a tedy první terapeuticko-pedagogický přístup, který je využíván pro práci s dětmi s diagnózou autismu (PAS). Principy ABA lze využít zejména při rozvoji verbálního chování jedince, k podpoře funkční komunikace, sebeobslužných dovedností, nácviku sociálních dovedností, k eliminaci problémového chování, k nárůstu akademických dovedností atd. Principy ABA se dají využít i pro práci s dětmi s jinými vývojovými poruchami, se speciálními vzdělávacími potřebami, lze ji však aplikovat i v systému běžného vzdělávání, v obchodní sféře atd. U dětí s diagnózou poruchy autistického spektra (PAS) je včasná intervence pomocí ABA zásadní a světové výzkumy ukazují její nezastupitelné místo v práci s těmito dětmi. Aby byla činnost certifikovaných pracovníků co neefektivnější, je časová dotace pro přímou práci s dítětem velká, v ideálním případě se uvádí kolem 40 hodin práce týdně. V současné době není možné péči v takovém rozsahu v České republice poskytnout. Odborná péče není zdaleka schopna saturovat potřebu dětí, proto je kladen velký důraz na individuální práci rodičů, asistentů a pedagogů, kteří s dítětem musí pracovat odborně a důsledně, aby bylo dosaženo efektivních výsledků. V zahraničí jsou vypracovány manuály, podle kterých se rodiče, asistenti, pedagogové a další odborníci mohou vzdělávat v teoretických i praktických dovednostech, u nás je takto zaměřených odborných publikací velice málo. Objevují se první publikace v českém i slovenském jazyce, první ABA konference a časopis věnující se nejnovějším poznatkům v oblasti ABA na našem území (viz např. Štúdie zo špeciálnej pedagogiky, 2020), stále se ale jedná o nové téma, které se v našich zemích začíná teprve otevírat. V současné době se v České a Slovenské republice stále více nabízejí odborné přednášky na různá témata v oblasti ABA, pravidelná účast na nich však není nikým evidována, jejich posloupnost a návaznost nemusí být dodržována a praktické nácviky jsou jen nárazové a nesystematické. Zahraniční studie zároveň ukazují, jak velký vliv má vzdělání a praktické dovednosti v ABA na prospívání dítěte a jak zásadní vliv mají tato školení na pokroky dětí. I přes všechnu snahu odborníků se ukazuje, že pokud nespolupracují všechny výše zmíněné složky systému, nedodržují důsledně nastavené individuální plány, ty selhávají a práce s dítětem se ztěžuje, jejich pokroky jsou signifikantně nižší.

Jednou z cest, jak nabídnout dětem s neurovývojovými poruchami dostatek individuálního vzdělávání, aniž by hlavní penzum práce padlo na rodiče těchto dětí (a ti se mohli dále věnovat své profesi), je vytvoření inkluzivních ABA tříd, jejichž podoba bude více rozebrána v dalším textu. Cílem je tady vytvořit prostředí, které zvládne individuálně vyhodnotit a posléze naplnit potřeby každého dítěte, aby maximalizovalo svůj potenciál. Ve spolupráci s odborníky v oblasti ABA (zejména pod vedením certifikovaných behaviorálních analytiků – BCBA) umožnit vznik tříd, ve kterých děti získají až 40 hodin státem hrazené výuky a rodiče se budou moci stát pouze kompetentními partnery při aplikaci těchto přístupů, nikoliv jejich hlavními realizátory. Podmínkou je ovšem kromě odborného vedení také zajištění dostatečně proškoleného personálu (pedagogů, asistentů pedagoga), samotné proškolení a vedení rodičů, a v neposlední řadě také velmi dobrá komunikace s odbornou i laickou veřejností ohledně fungování tříd a programových cílů. To vše završuje vyřešení finanční stránky takto zamýšleného projektu, který v horizontu mnoha let přinese nemalou finanční úsporu, ale z krátkodobého hlediska se jedná o poměrně velkou investici do našich dětí. Název ABA třída je pouze pracovní a napovídá, podle jakých principů třída funguje. Metodik, jak může taková třída vypadat a fungovat, je více, my v textu níže popisujeme pouze jednu z nich. Tyto metodiky jsou vystavěny na aplikované vědní disciplíně (aplikované behaviorální analýze) a vycházejí z jejich poznatků a principů. Neznamená to však, že ABA je metodikou sama o sobě, nýbrž se jedná o zdroj vědecky ověřených postupů, ze kterých můžeme čerpat v naší praxi.

V září 2018 bylo v mateřských školách (dále jen MŠ) vzděláváno celkem 11,2 tis. dětí se zdravotním postižením a na základních školách (dále jen ZŠ) celkem 95,1 tis. dětí (ČSÚ, 2018). Odhadovaná prevalence diagnózy PAS z roku 2014 je 2,24 %. (Zablotsky et al., 2015). Studie uvádějí 1–2 případy výskytu diagnózy PAS na 100 osob (závisí na diagnostických kritériích). V České republice tedy žije přibližně 100 000–200 000 osob s poruchou autistického spektra a každý rok se na území ČR narodí okolo 1 000–2 000 dětí s PAS. V roce 2016/2017 se v MŠ vzdělávalo 1 231 dětí s PAS (0,3 % z celkového počtu dětí zapsaných do MŠ) a v ZŠ 5 465 žáků s PAS (0,6 % z celkového počtu žáků v ZŠ) (Nautis, 2020).

Štech (2019) ve svém článku popisuje největší úskalí, která jsou v souvislosti s inkluzí zmiňována, a to zejména výskyt problémového chování u žáků s různými diagnózami (porucha chování, ADHD, PAS). Přesun žáků ze škol speciálních do škol běžných se tedy nejen plošně neděje, ale děje se spíše opačným směrem. Průzkum EDUin z roku 2017 naznačuje, že česká společnost se staví k otázce inkluze spíše neutrálně. Více než polovina lidí inkluzi za určitých splněných podmínek neodmítá, skupina radikálních odpůrců je však dvakrát větší než skupina bezvýhradných podporovatelů. Nejčastějšími obavami a argumenty proti inkluzi je špatné nastavení systému, nepřipravenost škol a personálu, nedostatečné proškolení nebo obecně nedostatek personálu, větší časové nároky na učitele a z toho plynoucí menší časová dotace na práci s neurotypickými dětmi atd.

V rámci výše zmíněného textu se hodí připomenou citaci: „V našich podmínkách se zapomíná na to, že rozhodnutí Evropské rady z r. 2001 si žádá integraci všech dětí s postižením do běžného edukačního systému, ale doslova ve všech vhodných, přiměřených případech. Závisí tedy na tom, zda daný edukační systém vytvoří vhodné podmínky pro efektivní inkluzi, nebo ne“ (Albrecht, in Lechta, 2010).

Lechta (2010) dále mluví o akceptování heterogenity v inkluzivní edukaci, která obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy. Odpadá tedy potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného cíle, která by ztěžovala práci učitelů. Úspěšné prosazení takového konceptu inkluze závisí na celé řadě podmínek.

Právě na to můžeme navázat Pensylvánským projektem verbálního chování (PAVB), který se věnuje inkluzivním třídám pro žáky s autismem a jinými neurovývojovými poruchami a je jedním z mnoha projektů Pensylvánské tréninkové a technické sítě asistenčních služeb státu Pensylvánie (Pennsylvania Training and Technical Assistance Network, zkr. Pattan). Jeho posláním je pomáhat ve vzdělávání tak, aby mohl každý jedinec vyrůst v inspirativního, produktivního a naplněného člověka, který se bude vzdělávat po celý svůj život. Za tímto účelem byly vyvinuty a implementovány plány podpory a profesního rozvoje, které vedou k naplnění těchto cílů (Pattan, 2018).

Právě realizace ABA tříd, školení a podpora pro personál vedou na území Pensylvánie k dobrým výsledkům v oblasti inkluzivního vzdělávání (Pattan, 2018). V jednom z mnoha článků, které tato platforma zveřejňuje, se můžeme mimo jiné dočíst, jak je nezbytná celostátní podpora při inkluzi dětí s PAS. O účinnosti celostátních intervencí hovoří i Hundert (2009). Děti je nutné co nejdříve učit komunikačním dovednostem (Sundberg a Partington, 1998) a rozvíjet jejich sociální dovednosti, kterým se ve svých člancích věnuje mnoho autorů (srov. Ingvarsson, Hollobaugh, 2010, Davis, Boon, Cihak a Fore, 2010, McGee et al., 1992, Goldstein a Cisar, 1992; McClannahan, 1998, Bryan a Gast, 2000 aj.). Inkluze je tak prospěšná pro všechny zainteresované strany, které si uvědomují individuální potřeby každého člověka a respektují rozdíly u všech, včetně dětí s PAS a jinými neurovývojovými poruchami. Pro úspěšnost inkluze je nezbytné plánování, příprava materiální a personální. Vše by mělo být vystavěno na evidence-based přístupech. Právě ABA dokáže poskytnout vstupní informace, nástroje na měření a vyhodnocování dat a metody, které vedou k maximalizaci vzdělávacího potenciálu u dětí s PAS (Pattan, 2018).

Pensylvánský projekt verbálního chování

Pensylvánský projekt verbálního chování je součástí státní podpory státu Pensylvánie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je také součástí hlavního vzdělávacího proudu. Projekt začal v roce 2002 jako reakce na uzákonění inkluzivního vzdělávání v Pensylvánii (OCDEL, 2017). Nejdříve byly otevřeny dvě třídy při základních školách, momentálně je zapojených téměř 600 škol po celém státě (Dipuglia, 2019). Děti s diagnózou autismus, případně s jinými neurovývojovými poruchami, nastupují do projektu obvykle ve věku 4,5 roku, jsou vzdělávány v rámci diferencovaného vyučování s využitím individuální výuky (Vališová et al., 2007). Díky tomu jsou rozvíjeny jejich komunikační, adaptační, sociální a herní dovednosti a postupně jsou zapojovány do společného vzdělávání v jejich kmenové třídě (Dipuglia, 2018).

Cíle Pensylvánského projektu verbálního chování

Cílem celostátního projektu Pattan je zvážit u všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jejich možnost vzdělávat se v jejich nejbližším okolí, v jejich čtvrti, s jejich vrstevníky (u nás ve spádové škole), předtím, než jim bude nabídnuta neinkluzivní alternativa vzdělávání.

Pokud se rodina rozhodne pro integraci dítěte do školy hlavního vzdělávacího proudu, pak je cílem této sítě středisek nabídnout maximální podporu všem, kteří s tímto žákem budou pracovat, tedy nejen jeho učitelům a asistentům, ale i rodičům, logopedům a dalším terapeutům (Inclusive practices, 2019). **Cílem tohoto projektu je výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami takovým způsobem, aby pro ně bylo vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu přínosem. Proto je výuka zaměřena na rozvoj správných dovedností v efektivním sledu s využitím systematických metod. Takto vzdělávané děti by měly dosáhnout pokroku, který je efektivní, a výsledky jsou v souladu se zavedenými standardy ve vzdělávání** (Autism, Schools and Effective instructions, 2019). Pokud bychom se měli zaměřit na žáky s diagnózou PAS, kteří bývají v již zmíněných třídách vyučování nejčastěji (ne však výlučně), patří mezi jejich hlavní deficitní oblasti komunikační a socializační odlišnosti a přítomnost stereotypního chování. Dobře navržená výuka by se měla ve velké míře zaměřovat na tyto oblasti, protože ty tvoří hlavní bariéry nejen v integraci žáků mezi vrstevníky, ale i do společnosti jako takové.

Popis ABA třídy

Pensylvánský projekt verbálního chování (PAVB) disponuje propracovaným systémem školení a supervizí pro učitele a asistenty pedagoga, kteří poskytují podporu žákům těchto tříd. Díky tomu mají tyto žáci možnost efektivně se vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jak již bylo zmíněno výše, projekt začínal se dvěma třídami, ale momentálně se jejich počet blíží k šesti stům. Takové množství již vyžaduje celostátní funkční systematickou podporu. Proto má PAVB následující kategorie tříd v závislosti na zkušenostech personálu i žáků. Nové třídy, které jsou do projektu zapojeny první rok a potřebují více průběžného školení, absolvují každý měsíc přibližně 10 hodin školení od konzultanta projektu a další 4 hodiny konzultací a supervize od certifikovaného behaviorálního analytika. Rozšířené třídy jsou též v projektu první rok, ale jejich žáci již v rámci programů pracují a přišli z již zavedených tříd. Podpora této formy tříd je obdobná. Stejně je tomu tak u tříd s opětovnou účastí, které jsou v projektu dva a více let. Rozdíl nastává u modelových tříd, které jsou také nadále školeny, ale s menší časovou dotací, nicméně podporu behaviorálního analytika mají také. A pak u nezávislých modelových tříd, které dosáhly splněním specifických kritérií úrovně dovedností, díky nimž mohou dále pokračovat v implementaci programů bez projektových konzultací. I jim se ale nadále dostává průběžného školení a konzultací v případě potřeby (Finarelli, 2009).

Pro lepší pochopení textu přidáváme vysvětlení námi používaných termínů, protože se někdy mohou lišit od běžně zaužívaných termínů v českém vzdělávacím proudu. Student vzdělávaný v ABA třídě je v následujícím textu označován jako žák, i když v zahraniční literatuře narazíme častěji na pojem student, případně raný student (early student). Tento cizí název však mnohem lépe vystihuje fakt, že intervence může být určena jak dvouletému dítěti, tak dvacetiletému mladému muži, a pracuje spíše s dovednostmi a schopnostmi studenta/žáka než s jeho biologickým věkem. Pro roli dospělého člověka, který žáka učí a dává mu při výuce instrukce, bude obvykle použito označení učitel, nicméně v našich podmínkách i ve státu Pensylvánie toto vzdělávání často zajišťují asistenti pedagoga. Bude-li řeč o třídě, je tím pro účely této kapitoly myšlena obvykle učebna pro individuální výuku, kde dochází k intenzivní přípravě 1 : 1, tedy jeden žák pracuje obvykle v interakci s jedním učitelem nebo asistentem. Nicméně v podkladech PAVB se setkáme s označením site (místo, stanoviště). V případě docházky do kmenové třídy bude pro jasný výklad text doplněn informací, že jde o docházku do kmenové třídy mezi neurotypické vrstevníky.

Technické zajištění třídy

Dle PAVB je výuka realizována zčásti u pracovních stolů jako intenzivní učení v dílčích krocích (ITT) a zčásti jako trénink v přirozeném prostředí (NET), tedy v prostředí uzpůsobeném ke hře, výtvarným i pohybovým aktivitám. Práce u stolu bývá zejména u raných studentů v menšině a až s přibývajícím dovednostmi žáků se čas strávený u stolu prodlužuje. Z výše zmíněného se odvíjí i vybavení třídy pro individuální výuku. V místnosti by měl být k dispozici stůl pro každého žáka, k němuž náleží pojízdný box s výukovými pomůckami, posílením a podklady pro sběr dat. Výukové pomůcky jsou voleny vždy individuálně, dle aktuálních cílů žáka, stejně tak posílení jsou šita na míru každému studentovi a jsou často obměňována s respektem k měnícím se preferencím každého jedince. Každý žák má v boxu již zmíněné podklady pro sběr dat (např. test za studena, formuláře na sledování problémového chování, formuláře na sledování mandů aj.), k nimž patří i programová kniha studenta se všemi daty o jeho plánech a pokrocích. Osobní box je pojízdný pro zajištění maximální flexibility, žák tedy nemá své stabilní místo a učí se tím pádem v každém učicím intervalu na jiném stanovišti, kterým je buďto jeden ze stolů ve třídě, nebo herna. Je tomu tak z toho důvodu, aby žáci přivykli změnám, ke kterým v běžné výuce často dochází zcela nečekaně, a oni se tak naučili pružně reagovat na měnící se prostředí. Navíc se tím předchází vzniku rituálů a udržuje se jistá míra zajímavosti a zábavnosti výuky. Prostorem pro práci v přirozeném prostředí pak může být koutek s koberec a pomůckami pro nácvik generalizace dovedností, jiné prostory pro nácvik sebeobslužných dovedností, část prostoru vyhrazena na výtvarnou práci, případně další místnost (např. tělocvična), pokud je to z hlediska kapacity školy možné (Dipuglia, 2018).

Personální zajištění tříd

Každá třída zapojená v PAVB má k dispozici konzultanta projektu i certifikovaného behaviorálního analytika. Podporu téměř 600 třídám zajišťovalo v roce 2019 celkem 36 konzultantů. Přímou práci ve třídě pracují obvykle učitelé nebo asistenti pedagoga. Jejich vzdělání v oblasti ABA je často velmi malé, zahrnuje pouze intenzivní třídní školení poskytované PAVB (zaměřené zejména na rozvoj praktických dovedností a vysvětlení základní teorie) a další průběžná školení realizovaná obvykle ve třídě (Dipuglia, 2018).

Rozvrh třídy

Třídy pro individuální výuku v PAVB nemají typický rozvrh, podle kterého se orientují žáci, nýbrž rozvrh sloužící k orientaci učitelům a asistentům. Cílem precizně připraveného rozvrhu je plynulé fungování třídy, pravidelné střídání učitelů, respektive asistentů u žáků, a intenzivní nácvik flexibility žáků. V typické třídě fungující podle metody PAVB se asistenti střídají u žáků po 30 nebo 45 minutách, a žákům se tak každou půl hodinu střídá nejenom asistent, ale i místo, na kterém zrovna pracují, a aktivita. Tím se naučí flexibilitě, kterou později potřebují k přechodům do třídy s neurotypickými vrstevníky, a ještě později pro dovednost střídání lavice, ve které sedí, spolusedící spolužáky, vyučující učitele, třídy, předměty a podobně. Starší žáci, kteří jsou úspěšně integrováni, pak samozřejmě mohou sledovat běžný rozvrh své kmenové třídy (Dipuglia, 2018). Rozvrh si lze představit jako velkou tabuli umístěnou na viditelném místě ve třídě, která je rozdělena do mřížky. Na horní liště jsou jména učitelů/asistentů, kteří ve sloupci pod svým jménem vidí všechny intervaly dne, ve kterých pracují na různých stanovištích (označeny číslovkou – odpovídá číslici pracovního místa), s různými žáky (jména žáků jsou napsána na bílých štítcích) a na různých aktivitách (další bílý štítek s nápisem ITT/NET aj.). Všechny tyto štítky jsou odnímatelné a každý den

po výuce je rozvrh třídním učitelem obměněn, aby žádný den nebyl stejný a aby rozvrh odpovídal aktuálním potřebám studentů.

Způsob hodnocení dovedností žáků

K vstupnímu a dále průběžnému hodnocení v pololetí a na začátku nového školního roku používají konzultanti a učitelé v PAVB hodnoticí materiál VB-MAPP. Tento materiál je zaměřený na oblast verbálního chování a souvisejících dovedností. Tím mimo jiné odkazuje na to, že rozvoj řeči je klíčový pro vývoj dalších schopností každého jedince. Tato hodnocení provádí behaviorální analytik přímým měřením, případně hodnocením zaznamenaných dat z průběhu výuky. Na základě tohoto hodnocení pak nastavuje další výukové cíle a upravuje výukové metody, aby byl pokrok žáka co největší, samozřejmě s ohledem na jeho individuální možnosti. Žák tedy není hodnocen dle předem daných kritérií, jejichž nenaplnění nebo jen částečné naplnění vede k získání např. špatné známky, ale porovnává se jeho pokrok pouze s jeho předchozími výsledky. Sleduje se rychlost pokroku. Pokud je pokrok pomalý, případně se mění rychlost osvojování si nově získaných dovedností v čase, hledá se příčina ne v žákovi, ale v jeho prostředí (nedostatečné proškolení personálu, nejednotnost v zadávání instrukcí, nedostatečný důraz na generalizaci a upevňování dovedností, nespolupráce rodiny atd.). Nejde tedy o systém, který by předem nastavil výstupy, jež musí žák naplnit (byť jsou součástí dlouhodobých cílů), ale zejména jde o to, abychom naprosto individuálně, systematicky a erudovaně učili žáka smysluplným dovednostem, které potřebuje pro svůj samostatný život (Dipuglia, 2018).

Metody individuální výuky

Jak již bylo zmíněno výše, žáci v PAVB nastupují do školy ve stáří 4,5 roku. To znamená, že nejsou obvykle co do verbálních ani jiných dovedností připraveni na vstup do kmenové třídy. „Škola se stává hlavním zdrojem intervence“ (Dipuglia, 2019), čímž zprostředkovává vzdělání založené na ABA pro všechny děti s autismem bez rozdílu. Z toho důvodu je výuka zpočátku u většiny žáků 100% individualizovaná. Žáci jsou vzděláváni ve speciálních třídách podle principů ABA a mají celodenní intenzivní program vedený ve formátu jeden učitel na jednoho žáka. Při pohledu na výše zmíněné pracovní místo pak můžeme vidět například na stěnách za žákem různé postupy, kterých se mají učitelé držet, případně základní informace o cílech nebo dovednostech žáka, které jsou relevantní a nemá se na ně zapomenout. I rozložení pracovního místa je individualizované a odpovídá potřebám žáka (některý žák preferuje práci naproti vyučujícímu, jiný potřebuje učitele vedle sebe). Postupem času pak mohou pokročilejší žáci přejít z ryze individuální výuky na formu skupinové výuky. V této formě pak často pracují na podobných dovednostech a učí se základním pravidlům fungování ve skupině.

Metody výuky

Níže jsou představeny tři základní metody, které jsou každodenní součástí intenzivního vyučování. To je obvykle realizováno od 8.30 do 15 hodin. Jednotlivé metody se střídají po 30–45 minutách, podle rozvrhu konkrétní třídy (Dipuglia, 2018).

Párování

Párování (pairing), někdy také překládané do českého jazyka jako spojování. Cílem je spojit vlastní osobu učitele, ale i prostředí a učební materiály s posílením. Z pohledu aplikované behaviorální analýzy se jedná o spojení neutrálního stimulu

(učitele, nové třídy) s pozitivním stimulem (posílením, kterým může být cokoliv, co daný žák preferuje a má to posilující efekt na jeho chování, např. oblíbené jídlo, hračka, aktivita). Učitel tedy musí posílení u svých žáků znát a musí je umět doručovat dle behaviorálních pravidel. Daná posílení musí učitel v případě párování dodávat bez požadavků a on musí být zdrojem jejich doručení (nejsou volně k dispozici). Více o posílení a podmínkách jejich použití naleznete v odborné literatuře, např. v publikaci „Rozvoj verbálního chování“ od Mery Lynch Barbery. Učitel se snaží být co nejvíce zábavný, aby upoutal pozornost žáka a zvýšil tím šanci, že s ním žák bude chtít trávit čas. Párování je průběžný proces, i když ze začátku se mu učitel věnuje více intenzivně a sleduje, jestli již dítě preferuje čas trávený s ním nebo čas o samotě. Když žák preferuje čas s učitelem, vyhledává jeho přítomnost a sleduje, co nového pro něj učitel připravil, přichází čas pro první snadné požadavky (Barbera, 2019).

Intenzivní učení v dílčích krocích

Tato metoda intenzivního učení vychází z učení složeného z dílčích kroků (discrete trail training – DTT/ITT). Každá výuková jednotka se skládá z tříšložkového modelu ABC. Písmenem A zde rozumíme antecedent (antecedent), tedy v případě učení je za antecedent považována námi vyřčená instrukce, která předchází a vyvolává chování žáka (např. při učení taktu: auto, je antecedentem obrázek auta a naše otázka: „Co je to?“, chování je pak reakce žáka na tento podnět, tedy odpověď: „Auto“). Následné chování (behavior) je značené písmenem B, v intenzivním učení tím rozumíme odpověď jedince. Po chování pak přichází konsekvence (consequence), tedy následek, čímž rozumíme naši reakci na chování, která způsobí nejčastěji posílení dané odpovědi. Taková výuka přináší žákovi jasné instrukce i následky jeho odpovědi. Rychle a snadno se tak učí velkou zásobu slov napříč verbálními operanty (Greer, 2008). Více se dá o verbálních operantech načíst v již zmíněné publikaci „Rozvoj verbálního chování“, stejně tak jako o jiných variantách následků chování, které mají na učení velký vliv, ale přesahují rámec této podkapitoly. Výzkumy ukazují, že tato forma výuky je velmi efektivní například při učení cizích jazyků u neurotypické populace. DTT je nejčastěji realizováno u stolu, ale není to nezbytně nutné. Se stolečkem bývá spojováno hlavně proto, že se v takto zorganizovaném prostředí jedinci (jak žák, tak učitel) lépe soustředí a pro učitele je snazší zadávat instrukce v rychlém sledu, což je jedna z podmínek efektivní výuky. Nicméně stůl není podmínkou DTT, tuto formu učení je možné realizovat kdekoliv. Učitel či asistent mají k dispozici posílení, karty s instrukcemi, pomůcky a další vizuální a motorické úkoly, vždy připravené na míru každému žákovi zvlášť. Kartičky s instrukcemi, které učitel žákovi při výuce zadává, jsou barevné úkoly s textem nebo fotografie, které reprezentují naučené nebo cílové dovednosti každého žáka. Systém práce s kartami je součástí školení personálu třídy. Karty jsou koncipovány tak, aby s nimi dokázal pracovat kdokoliv, kdo zná systém práce s nimi, ale nezná žáka samotného. Tento systém je nezbytný pro zajištění zastupitelnosti personálu.

Sezení začíná vždy hrou nebo interakcí s oblíbeným posílením, aby se žák přišel ke stolu znovu těšil. Vyučujeme metodou bezchybného učení cílové položky a bez dopomoci pak procvičujeme již zvládnuté položky. Postupy bezchybného učení a opravy chyb jsou k nalezení na webových stránkách Masarykovy univerzity, která zveřejnila k volnému užívání pro veřejnost mnoho instruktážních videí zaměřených na dané téma. Při DTT používáme individualizovaný rozvrh posílení (odměňujeme tak často, jak každý jedinec potřebuje – danou frekvenci posílení nastavuje na základě měření behaviorální analytik). Učení prokládáme mandy (dovedností říkat si o své potřeby) a sociální interakcí, aby bylo učení zábavné a žák měl motivaci se na výuku soustředit a pokračovat v ní.

Trénink mandů

Mandy jsou obvykle prvním typem verbálního operantu, který si děti osvojí. Pomáhají žákovi vyjádřit přání a potřeby. Pokud totiž žák nemá repertoár k tomu, aby mohl se svým okolím komunikovat verbálně, často využívá ke komunikaci různé formy nežádoucího chování. Proto při rozvoji mandů zároveň klesá výskyt nežádoucího chování (byť k jeho úplnému odstranění jen nárůst počtu mandů v repertoáru jedince ne vždy stačí a často musí být doplněn o behaviorální plán cílící na eliminaci problémového chování a jeho náhradu chováním sociálně přijatelnějším) (Greer, Ross, 2008). Z toho důvodu je ve třídách pro začínající žáky, kteří ještě nejsou dostatečně verbální, věnována až polovina času intenzivnímu tréninku mandů. Rozvoj mandů má i přímý vliv na sociální interakce, protože vede k jejich vyšší frekvenci, která je ihned posilována. Jinými slovy žák má během dne až stovky příležitostí k pozitivní interakci s druhým člověkem. Rozvoj mandů také přináší řadu příležitostí k atraktivním aktivitám a hře, čímž se u žáků snižuje výskyt stereotypního chování (Schramm, 2006).

Výběr vzdělávacích cílů (neboli programování)

Než začneme žáka učit, musíme si samozřejmě stanovit vzdělávací cíle. Žák docházející do běžné základní školy je vázán minimálními výstupy dané vzdělávací instituce, které lze upravit v rámci individuálního vzdělávacího plánu (zákon č. 561/2004 Sb.). Tyto cíle učitel sleduje a hledá cestu, jak je žákovi s autismem nebo s jinými neurovyvojeovými obtížemi přiblížit a rozdělit do dílčích kroků tak, aby při vzdělávání mohl využít např. efektivní metodu bezchybného učení nebo jinou metodu, která bude pro daného žáka vhodná. Někdy je nutné cíle ponížít na menší (v danou chvíli dosažitelné cíle), aby byly pro žáka splnitelné a využitelné pro jeho život, případně stavěly bázi pro další, náročnější úkoly. Systematická příprava cílů se nazývá programování a měla by být realizována pod supervizí behaviorálního analytika, respektive konzultanta třídy. Při přípravě cílů je totiž nezbytné nesledovat jen kurikulum pro daný ročník, ale i vývojovou úroveň žáka a praktický i sociální přínos, který pro něj budou dané vyučované položky mít. Vzhledem k tomu, že handicap zejména žáků s autismem leží právě ve verbální oblasti, je potřeba hlavně zde uplatňovat podpůrná opatření a úlevy z obsahu učiva (Schramm, 2006).

Test za studena

U materiálního vybavení osobního boxu dítěte jsme zmiňovali Test za studena jako jeden z nezbytných nástrojů pro sběr dat o pokrocích žáka. Ve výuce podle VB/ABA jsou různé přístupy k testování cílových položek, abychom zjistili, zda se žák nové položky efektivně učí a jak rychle. PAVB používá metodu Testu za studena, kdy je každé ráno během prvního učení u stolu testována každá cílová položka. Pokud žák odpoví tři dny za sebou dobře (počet dní se může u různých žáků lišit, záleží na doporučení behaviorálního analytika), je položka považována za osvojenou a do cílů se přidává položka nová.

Evidence dat

Všechna data, která se vztahují k výuce verbálních operantů i nežádoucího chování, případně kterákoli další, jež konzultant třídy určí jako nutná k evidenci, jsou sbírána v určitý přesně daný čas nebo v průběhu celého dne. Každý žák má vlastní šanon, kde jsou data archivována. Formuláře na evidenci dat obsahují datum, čas a jméno žáka. Pokud se jedná o sběr dat k osvojeným operantům, jsou doprovázena datem o začátku zařazení položky do výuky a datem, kdy byla položka osvojena. Pokud tým sbírá data například na konkrétní změnu chování, je vždy k dispozici protokol, který přesně popisuje jednotlivé kroky. Může se jednat například o výuku čekání při pokynu „počkej“.

Integrace do kmenových tříd

Pensylvánský projekt verbálního chování stojí z našeho pohledu na pomezí školní integrace a inkluze. Slowík (2012) popisuje školní integraci jako proces individuálního zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd, případně odkazuje na zřizování speciálních tříd při běžných základních školách. Zároveň ale odkazuje na Groofa a Lauwerse, kteří vymezují inkluzi vůči integraci tak, že inkluzivní vzdělávání upřednostňuje zařazení všech žáků do běžných tříd, za využití především běžných prostředků a metod výuky. Zároveň ale zmiňují, že použití speciálních pomůcek a metod se vždy využívá tam, kde je to pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní. Metodika PAVB přichází s postupnou integrací žáků do kmenové třídy. Dipuglia (2018) uvádí, že dítě s autismem by mělo být integrované mezi vrstevníky až v momentě, kdy se dokáže učit z přirozeného prostředí. Tedy v momentě, kdy rozumí alespoň základním pokynům učitele, má osvojenou imitaci a nevykazuje výrazné nebo dlouhotrvající nežádoucí chování, které by mu bylo překážkou ve společné výuce.

Fáze postupné integrace:

1. fáze

Učitel kmenové třídy dochází za naším žákem do jeho třídy pro individuální výuku jednou denně na 10 minut a realizuje metodu párování, kterou jsme si popsali výše. Učitel se tedy jen spojuje s posílením, nabízí žákovi oblíbené věci a aktivity zadarmo, aby se pro něj stal zajímavým. Tato fáze trvá tak dlouho, dokud nepřejde do párování v přirozeném prostředí, tedy v kmenové třídě. Učitelka, která vede individuální výuku žáka v naší speciální třídě, navštíví kmenovou třídu a společně s učitelem kmenové třídy vytipují první aktivity, do kterých by se náš žák mohl zapojit. Například pokud má žák rád práci s barvami, můžeme jako první zkusit výtvarnou výchovu. Žáka následně během intenzivního učení v ABA třídě (tedy v pro něj bezpečném prostředí) učíme potřebné verbální i neverbální dovednosti a návyky spojené s touto aktivitou. Například se naučí pojmenovat štětec, kelímek a čtvrtku. Osvojí si dovednost říct si o oblíbenou barvu nebo vodu. Naučí se reagovat na instrukce typu „maluj“ a „odnes obrázek“. Učíme ho umýt štětec s kelímkem a uklidit je na své místo.

Za žákem také dochází jednou denně jeden předem zvolený spolužák na individuální setkání, hraje si s ním a také se spojuje s posílením. Následně začínou za žákem docházet dva spolužáci a opakují stejný scénář. Cílem je, aby se náš žák postupně seznámil a oblíbil si učitele z kmenové třídy, některé své spolužáky, kteří mu pak případně mohou s něčím dopomoci, a nachystal se funkčně reagovat na různé situace, které ho mezi spolužáky čekají.

2. fáze

Žák začne docházet 1–2× týdně na vytipovanou aktivitu do kmenové třídy s asistentem pedagoga, kterého zná z individuální výuky vedené podle metody PAVB. Žák začne docházet 1–2× týdně do kmenové třídy na přestávku a zahraje si hru se spolužáky. Tyto spolužáky i hru zná již z individuálního nácviku. Doprovází ho asistent pedagoga. Tím, že už je na lodi a situace předem individuálně připraven, měl by většinu z těchto interakcí zvládnout sám nebo jen s mírnou dopomocí asistenta. Chceme tím předejít situacím, jež se v současné době běžně při výuce vyskytují, a to těm, kdy asistent pedagoga žáka plně provází celým procesem, mnoho věcí řeší za něj a tím mu ubírá možnost učit se co největší samostatností.

3. fáze

Postupně se přidávají další aktivity v kmenové třídě, žák je na ně individuálně připraven. Do společné hry se postupně zapojují další spolužáci (Dipuglia, 2018). PAVB klade důraz na funkční integraci žáka do kmenové třídy. To znamená, že od chvíle, kdy žák vstupuje do kmenové třídy, je tím, kdo vede vyučování, vyučující učitel. Ten dává všem dětem, včetně našeho žáka, pokyny a úkoly. Náš žák se zapojuje do výuky v maximální možné míře samostatně. Asistent pedagoga, který ho doprovází, mu dává dopomoc až ve chvíli, kdy by náš žák neznal správnou odpověď nebo nerozuměl instrukci.

Spolupráce školy a rodiny

Vzhledem ke specifické potřebě žáků s diagnózou autismus nebo jinými neurovývojovými poruchami, kterou je systematická generalizace nabytých dovedností, je nezbytnou součástí efektivního vzdělávání založeného na ABA dobrá spolupráce mezi rodinou žáka a školou (Schramm, 2006). V tomto kontextu myslíme zejména spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga ze speciální třídy, kteří vedou individuální výuku žáka, učitelem z kmenové třídy, supervizorem (behaviorálním analytikem, resp. konzultantem třídy), který je zodpovědný za jeho vzdělávací program založený na ABA, a rodinou žáka. Cest k výměně informací je několik. PAVB doporučuje využívat Komunikační formulář obsahující informace o vyučovaných a osvojených dovednostech. Rodiče tak mají každodenní přehled o tom, co se jejich dítě ve škole naučilo nového a co a jakým způsobem s ním mohou v domácím prostředí procvičovat. Další z u nás zatím unikátních možností, jak by se měli rodiče zapojovat do vzdělávacího procesu svého dítěte, je možnost přijít na osobní náhled do třídy. Je to především chvíle, kdy si rodiče mohou prakticky osvojit nové techniky práce se svým dítětem. Frekvence návštěv ve třídě je různá, od 1× týdně po 1× měsíčně s tím, že čím častější jsou návštěvy rodičů, tím efektivnější jejich práce často je. Díky tomu může být školní vzdělávání maximálně propojené s domácím prostředím, což má velmi pozitivní dopad na rychlost učení našich žáků.

Seznam zdrojů

- Autism, Schools and Effective instructions. In: Pennsylvania training and technical assistance network (PaTTAN) [online] 2019. [cit. 2019-07-06]. Dostupné z: <https://www.pattan.net/Disabilities/Autism/Autism-Initiative-ABA-Supports-1>
- BAER, D. M., WOLF, M. M., RISLEY, T. R.. *Some current dimensions of applied behavior analysis*. Journal of Applied Behavior Analysis, 1, 1968, s. 91–97.
- Behavior Analyst Certification Board. 2010. BCBA and BCaBA behavior analyst task list, Third Edition.
- BARBERA, M. *Verbal Behavior Approach*. GB: Jessica Kingsley Publishers. 2019. ISBN: 9781843108528
- ČSÚ [Český statistický úřad]. *Děti se zdravotním postižením a osoby se zdravotním postižením žijící mimo soukromé domácnosti (2018)* [online]. Publikováno, 16.12.2019 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/130887156/26002319.pdf/4285473c-ec3e-4725-bf09-5860ee0f9757?version=1.1>
- DAVIS, K. M., BOON, R. T., CIHAK, D. F. *Power cards to improve conversational skills in adolescents with Asperger syndrome*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25, 2010, s. 12–22.
- DIPUGLIA, A. *Intensive skills training in ABA*. Pennsylvania training and technical assistance network (PaTTAN). Masarykova univerzita: Brno. 2018. Ústní sdělení.Seminář.
- DIPUGLIA, A. *Hodnocení VB-MAPP*. 2017. Neveřejný dokument.

- DIPUGLIA, A. *Reaching a broad consumer base: recent advances and outcomes from Patten's autism initiative ABA supports*. Pennsylvania training and technical assistance network, 2019. [cit. 2019-05-18]. Neveřejný dokument.
- EDUin. Tisková zpráva: *Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi?* [Online], 2017. [cit. 2021-10-10] Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>
- FINARELLI, D. *Pennsylvania verbal behavior project: Family handbook* [online], 2009. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: https://ttaonline.org/Document/zxblhX_YCJP-jK9gFuNlfGEk6g8eP4f_VB-FamHandbk.pdf
- GOLDSTEIN, H., CISAR, C.L. *Promoting interaction during social play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 1992, s. 265–280.
- GREER, R. D., ROSS, D. E. *Verbal Behavior Analysis: Inducing and Expanding Complex Communication in Children with Severe Language Delays*. Boston: Allyn & Bacon, 2008.
- HUNDERT, J. *Inclusion of students with autism: Using ABA-based supports in general education*. Austin Texas: Pro-ed. Individuals with Disabilities Education Act of 2004, 2009.
- Inclusive practices, In: Pennsylvania training and technical assistance network [online], 2019. [cit. 2019-06-30]. Dostupné z: <https://www.pattan.net/Supports/Inclusive-Practices>
- INGVARSSON, E. T., HOLLOBAUGH, T. Acquisition of intraverbal behavior: Teaching children with autism to mand for answers to questions. *Journal of Applied Behavior Analysis* [Online], 43, 2010, s. 1–17. Patten 2018. [cit. 2021-10-06]. Dostupné z: <https://www.pattan.net/>
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- NAUTIS. *Autismus* [online], 2020 [cit. 24.06.2020]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>
- OCDEL. *Guidelines to support implementation of OCDEL announcement on inclusion. A resource for administrators and coaches*. [online]. Pennsylvania office of child development and early learning, 2017 [cit. 2019-07-06]. Dostupné z: <https://www.pakeys.org/wp-content/uploads/2018/02/GUIDELINES-FOR-INCLUSION-2017-updated-links.pdf>
- ROUSSEL, B. *Review of Educate toward recovery: Turning the tables on autism*. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention* [online], 2006. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: doi:10.1037/h0100342
- SCHRAMM, R. *Educate toward recovery: Turning the tables on autism. A teaching manual for the verbal behavior approach to ABA*. ProABA, 2006. ISBN: 978-1-84799-146-1
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- Školský zákon: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004. In: Česká republika: Parlament ČR, ročník 2004, číslo 561. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY / STUDIES IN SPECIAL EDUCATION Ročník 9, 2020, č. 1. ISSN 2585-7363
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, Pedagogika, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZABLOTSKY, B. *Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 National Health Interview Survey*. U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics. 2015.

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

7. Na nikoho nezapomenout: Dospělí, autismus a aplikovaná behaviorální analýza

Nichola Booth, George Pickersgill a Karola Dillenburger

Od té doby, co byl autismus poprvé uznán jako samostatná diagnostická kategorie, jeho prevalence výrazně vzrostla. I když je zřejmé, že ne každý, komu byl autismus diagnostikován, vyžaduje odbornou podporu, většina lidí s autismem a souběžným mentálním postižením dodatečnou podporu přece jen potřebuje. Tato kapitola je určena zejména odborným pracovníkům pracujícím s dospělými s autismem, kteří potřebují vysokou míru podpory. Zabývá se některými zásadními tématy, jako jsou sociální vztahy a prosazování vlastních zájmů, vzdělání, odborná příprava, zaměstnání nebo bydlení a životní podmínky. Vzhledem k tomu, že většina dostupných výzkumných poznatků podporuje intervence založené na principech vědecké disciplíny aplikované behaviorální analýzy (ABA), uvádíme zde konkrétní příklady jejího využití u lidí, kteří k rozvinutí svého úplného potenciálu potřebují podporu. Kapitola uzavírá konkrétní doporučení pro politiku i praxi.

Klíčová slova

- dospělí; autismus; aplikovaná behaviorální analýza; tranzice; zaměstnání; sociální dovednosti

Původně byla porucha autistického spektra (PAS) považována za poměrně vzácné dětské onemocnění (Wing a Gould, 1979; Murphy et al., 2016). Míra výskytu u dětí však vzrostla na odhadovaná 2 % v USA (Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder, 2015) a na 3,5 % až 4,2 % ve Velké Británii (Dillenburger, Jordan, McKerr a Keenan, 2015; Rodgers, 2020). Statistické údaje o výskytu autismu u dospělých¹ se hledají hůře, ale má se za to, že porucha autistického spektra se týká nejméně 1,1 % všech dospělých (Brugha et al., 2012). I když PAS je oficiálně lékařskou diagnózou určenou podle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (APA, 2013) nebo podle Mezinárodní klasifikace duševních poruch a poruch chování (WHO, 2020), nejsou známy žádné biologické nebo medicínské markery. Diagnóza se stanovuje zcela na základě pozorovaných projevů chování a z hodnocení testů/pozorování zaměřených na schopnosti iniciovat a udržovat vzájemné sociální interakce a společenskou komunikaci, jakož i na množství omezených, opakujících se a neměnných vzorců chování, zájmů a aktivit.

¹ | Termíny používané v souvislosti s autismem se různí (Kenny et al., 2015). Zatímco někteří dospělí sebeobhájci dávají přednost výrazu vyjadřujícímu „na prvním místě identitu“, jako „autistický“ nebo „autista“, většina odborných pracovníků používá výrazy vytvořené na principu „člověk na prvním místě“, tedy výrazy, jako například „osoba s diagnostikovaným autismem“. Vzhledem k tomu, že byla tato kapitola napsaná pro odborné pracovníky, budeme s výjimkou některých odůvodněných případů i v tomto textu povětšinou používat označení na principu „osoba na prvním místě“.

Diagnóza je potvrzena, pokud lze toto chování charakterizovat jako „natolik závažné, že narušuje fungování ve sféře osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, profesní nebo v jiných důležitých oblastech, a je obvykle všudypřítomným rysem fungování jedince pozorovatelným ve všech prostředích, i když se může lišit podle sociálního, vzdělávacího nebo jiného kontextu“ (WHO, 2020). Podle DSM-5 (APA, 2013) jsou stanoveny tři úrovně (dimenze) potřeby podpory:

Úroveň 1: Vyžadující podporu

Za osobu na úrovni 1 se považuje jedinec, který má obtíže se sociální interakcí a pravděpodobně vyžaduje určitou pomoc, aby si získal přátele nebo navázal vztahy s kolegy, podporu při tranzici do nových prostředí nebo při udržování konverzace.

Úroveň 2: Vyžadující vysokou míru podpory

Za osobu na úrovni 2 se považuje jedinec, který vyžaduje výraznější pomoc než osoba na úrovni 1, a i s touto výraznou podporou bude pravděpodobně čelit problémům při komunikaci a při změně rutiny.

Úroveň 3: Vyžadující velmi vysokou míru podpory

Za osobu na úrovni 3 se považuje jedinec, který má závažné obtíže s porozuměním a používáním verbální i neverbální komunikace a který se může interakci s ostatními vyhýbat nebo ji úplně omezovat. Také ho mohou velice rozrušovat situace, kdy musí čelit změnám rutiny nebo když je vystaven davu či vysoké míře hluku, a může vykazovat repetitivní chování, které narušuje fungování.

Obvykle bývá potřeba podpory nejvyšší, pokud osoba vykazuje zároveň i jednu nebo více souběžných zdravotních obtíží (Simonoff et al., 2008). Mezi nejčastěji vyskytující se přidružené poruchy patří postižení intelektu (cca 86 %; Rodgers, 2020), epilepsie (20 %; Besag, 2018), poruchy spánku (cca 80 %; Papadopoulos, 2017), onemocnění gastrointestinálního traktu (cca 70 %; Chaidez, Hansen a Hertz-Picciotto, 2014), chování náročné na péči (cca 64 %; Hutchins a Prelock, 2014) nebo problémy v oblasti duševního zdraví, jako jsou deprese, úzkost či obsedantně-kompulzivní porucha (cca 79 %; Lever a Geurts, 2016). Vysoká míra výskytu těchto souběžných obtíží znamená, že většina lidí s poruchou autistického spektra má co do činění s velkým množstvím odborných pracovníků a intervencí (NICE, 2012; 2014).

Včasná a intenzivní intervence založená na aplikované behaviorální analýze (ABA) (Dillenburger, 2015; Luce, Green a Maurice, 1996) hraje významnou roli v dalším směřování vývoje, jelikož 25–40 % dětí, kterým se dostane tohoto typu podpory, již s nástupem puberty nebo v dospělosti nevykazuje veškerá kritéria používaná ke stanovení diagnózy autismu (Orinstein et al., 2014). Účinné intervence založené na ABA byly rovněž vyvinuty pro dospělé s autismem, kteří vyžadují podporu. Tyto intervence se běžně zaměřují na nácvik obecně sociálních a životních dovedností, jako je osobní a domácí hygiena, vaření, placení účtů, dovednosti spojené s péčí o zdraví a bezpečnost a s povědomím o zdravotních otázkách (Partington a Mueller, 2012), dovednosti potřebné pro budování úspěšných sociálních vztahů a prosazování vlastních práv a zájmů, pro přechod ze školy do zaměstnání, které umožňují učit se vést nezávislý život (Rosenwasser a Axelrod, 2001).

Autismus a dospělost

S tím, jak člověk roste a dospívá, dochází u něj ke změnám v nejrůznějších oblastech, mění se jeho sociální vztahy, získává si nezávislost a schopnost hájit vlastní zájmy, navazuje dospělé partnerské a intimní vztahy, změna se odráží ve vzdělávání, odborné přípravě a zaměstnání, v jeho bytových a životních podmínkách. Tyto změny se samozřejmě týkají všech, ale pro mladé lidi s poruchou autistického spektra může být přechod do dospělosti obzvlášť náročný. Mnoho dovedností, i těch, které si v dětství dobře osvojili, u nich bude potřeba uzpůsobit novému sociálnímu kontextu. Budou se muset naučit nové dovednosti specifické pro životní situace dospělého a potřebné k soběstačnosti a nezávislosti. Proto mohou pro úspěšný přechod do dospělosti potřebovat strukturovaný plán, na míru uzpůsobené intervence (Shattuck et al., 2012) a rozsáhlou síť sociální podpory (Ditchman, Miller a Easton, 2018).

Sociální vztahy

Většina mladých dospělých lidí nakonec opustí relativní bezpečí rodinného prostředí a bude v rámci společenství v kontaktu se svými vrstevníky. To, co na počátku může být dobrovolné, se později stane nevyhnutelné s tím, jak budou stárnout jejich do té doby pečující rodiče, kteří jim již nebudou schopni poskytnout potřebnou podporu (Dillenburger a McKerr, 2014).

Vzhledem k všudypřítomným problémům s komunikací se mohou mladí dospělí s autismem při navazování a udržování vzájemných vztahů s vrstevníky potýkat s obtížemi. I když se člověk v dětství mohl naučit dobré komunikační dovednosti, pro dospělého jedince nemusejí být tyto strategie účinné. Nedostatečné funkční komunikační dovednosti pak mohou vést jedince k frustraci a vyvolávat u něj neadaptativní a problémové chování včetně sebepoškozování (Howlin, Savage, Moss, Tempier a Rutter, 2014). Proto by mělo efektivní plánování budoucnosti obsahovat také nácvik funkčních komunikačních dovedností (Luiselli, St. Amand, MaGee a Sperry, 2008).

U osob s neobvyklými, restriktivními, repetitivními či neměnnými vzorci chování se mohou objevit i další komplikace (APA, 2013). Jejich vrstevníkům může jejich chování připadat zvláštní nebo přehnané nebo si ho mohou špatně vysvětlovat, což orientaci ve složitých, proměnlivých sociálních vztazích a situacích mladému jedinci s autismem ještě více znesnadňuje (Dillenburger a McKerr, 2009). Proto je zejména u mladých s vyšší potřebou podpory obvykle nutné zajistit specifické intervence, jejichž prostřednictvím mohou získat dovednosti potřebné k vytvoření konstruktivních a prospěšných sociálních vztahů.

Nezávislost a hájení vlastních zájmů

Pro mladé lidi s PAS je velice důležité naučit se hájit vlastní zájmy. Sem patří „schopnost asertivně sdělovat svoje přání, potřeby a práva, schopnost stanovit si a usilovat o potřebnou podporu a řídit si své vlastní záležitosti“ (Izzo a Lamb, 2000, s. 6). Dovednostem umožňujícím dobře prosazovat své zájmy by se proto jednoznačně měli učit velmi brzy. Jsou pro ně předpokladem pro dosažení nezávislosti, lepších vztahů v dospělém životě, vyšší úspěšnosti ve vzdělání a zaměstnání (Kinney a Eakman, 2017), zatímco jejich nedostatečné zvládnutí má za následek obecně horší výsledky (Fleischer, 2012). Do těchto dovedností patří rovněž povědomí o vlastních právech (Stein a Dillenburger, 2017; UNCRC, 2001; UNCRPD, 2006), povinnostech a schopnost vedení ostatních (Test et al., 2005).

Výrazným příkladem toho, jak je možné využívat těchto dovedností a mluvit sám za sebe, je hnutí neurodiverzity, které nabourává koncept tradičního lékařského pojetí autismu. Pojem „neurodiverzita“ poprvé použila australská mluvčí autismu, socioložka Judy Singer (1998), která odmítla pohlízet na autismus jako na poruchu, místo toho by měl být vyzdvihován jako nedílná součást identity příslušného člověka. V jejím pojetí jde spíše o neurologickou odlišnost než o postižení. Podle ní by měl být autismus uznán jako vymezená kategorie na způsob rodu, třídy nebo etnické příslušnosti.

V požadavku na neurodiverzitu jsou zohledněny nejméně dva odlišné aspekty. Prvním je, že autismus spolu s dalšími poruchami nervového systému je v první řadě přirozenou variací. Druhým aspektem je přiznání práv, a zejména hodnoty této neurologické rozmanitosti, a požadavek na její uznání a přijetí. (Jaarsma a Welin, 2012, s. 20)

Ačkoli hnutí neurodiverzity významně přispělo ke zvýšení obecného povědomí o autismu, ozývají se vůči němu i kritické hlasy. Například někteří dospělí s autismem a rodiče vážně zasažených dětí se obávají, aby silný vliv, který má toto hnutí na politiku státu, nevedl k situaci, kdy budou odebírány služby těm, kteří je nutně potřebují (Russell, 2020). Jaarsma et al. (2012) uznávají, že hnutí neurodiverzity nezastupuje všechny jedince s PAS, a tvrdí, že „[...] rozumná je jen úzce vymezená koncepce neurodiverzity odkazující výhradně k vysokofunkčnímu autismu“ (s. 20). S tím vyjádřil souhlas i americký sebeobhájce Jonathan Mitchell (2019), když napsal, „[...] velice mě znepokojuje, že hnutí neurodiverzity teď požívá takového vlivu. Obávám se, aby tím nevznikla překážka pro vědecký výzkum, který by mohl pomoci mně i ostatním závažněji postiženým“ (s. 1). Jeho obavy jsou odrazem situace, kdy výzkum autismu příliš často podává zkreslený obraz ve prospěch těch, kdo nepotřebují vysokou míru podpory (OAR, 2015), což následně vede k debatám o tom, zda jsou vůbec nějaké intervence nutné (Mitchell, 2019). Tato polemika nabrala natolik na intenzitě, že Stedman et al. (2019) vyjádřili obavy, zda „[...] neadekvátní zastoupení plného spektra autistických poruch v literatuře nepovede k nevyrovnanému zobrazování PAS a neopomene právě ty, kdo pravděpodobně podporu potřebují nejvíce“ (s. 1378).

Dospělé vztahy a intimita

Celkově vzato mají dospělí s autismem stejný zájem o intimní vztahy jako kdokoli jiný (Stein a Dillenburger, 2017), a pokud jsou vybaveni behaviorálními schopnostmi a dovednostmi, mohou se ve světě dospělých orientovat, navázat partnerství a založit rodinu (Bush, 2020). Přesto však velmi často zůstávají sami (Warrier et al., 2020) vzhledem k tomu, že potenciální partner může vnímat romantické návrhy jako příliš přímočaré, nevhodné, příliš intenzivní nebo špatně načasované.

Pomoci může vhodná sexuální a vztahová výchova (Stein, Kohut a Dillenburger, 2017), je ale důležité, aby byla, jako ostatně v případě jakéhokoliv pedagogického působení, uzpůsobena potřebám studenta, to znamená poskytována s ohledem na jeho kognitivní a adaptativní schopnosti, předávána citlivě a zajišťována ve spolupráci s poskytovateli podpory, vychovateli a rodiči nebo pečujícími osobami. Mezi probíraná témata by měly být zařazeny základní znalosti o anatomii a tělu, o reprodukci a antikoncepci, sexuálním zdraví, hygieně v průběhu života, sexuálním chování mužů a žen, o navazování a udržování vztahu, o sňatku, rodičovství, vztazích, limitech a zneužívání (Schaafsma et al., 2017; Travers et al., 2014).

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

O zkušenostech dospělých s poruchou autistického spektra, kteří mají vlastní děti, či o zkušenostech jejich dětí existuje jen velmi málo vědeckých prací (Bush, 2020). Daleko více víme o zkušenostech rodičů dětí s PAS (Dillenburger, Keenan, Doherty, Byrne a Gallagher, 2012; Munteanu a Dillenburger, 2009), neboť se čas od času tyto rodiče poté, co byla jejich dětem stanovena diagnóza, nechávají sami diagnostikovat. A to zejména pokud jim chování dětí připomíná obtíže, které sami mohli zažít ve vlastním dětství. Mnohým z těchto rodičů, u nichž byl posléze stanoven autismus, byla předtím diagnostikována jiná klinická porucha, například úzkost, deprese, obsedantně kompulsivní porucha nebo porucha osobnosti (Lai a Baron-Cohen, 2015). Podle Pohl et al. (2020) životní zkušenosti téměř čtvrtiny rodičů dětí s PAS odpovídají kritériu „širšího fenotypu autismu“ (s. 2). Proto i celá řada rodičů, ať již sami mají děti s autismem, nebo bez, může mít nediodagnostikovaný autismus. K lepšímu pochopení toho, co to znamená být rodičem s autismem nebo takového rodiče mít, je jednoznačně potřeba další výzkum.

Vzdělání, odborná příprava a zaměstnání

Získání placeného zaměstnání je ambicí pro téměř všechny osoby s diagnostikovaným autismem (Hendricks, 2010). A s dostatečnou přípravou a přiměřenou adaptací struktury by jí také bylo možné dosáhnout pro většinu z nich (Von Bourgondien a Woods, 1992). Proto je třeba věnovat se plánování zaměstnání a budování pracovních dovedností, ale nezapomínat ani na školení o autismu pro personál potenciálních zaměstnavatelů a pro kolegy. Potenciál zaměstnanců s autismem si celá řada firem uvědomuje a vyhledává je pro specifická pracovní místa (Felicetti, 2021).

Přesto se počet dospělých s PAS, kteří mají výdělečné zaměstnání, odhaduje jen na nějakých 15–20 % (Lalluka et al., 2020; Hedley et al., 2017; Rosenblatt, 2008). Až 45 % těchto dospělých nikdy práci na plný úvazek nezíská (Eaves a Ho, 2008), a to přesto, že většina z nich absolvovala nějakou postsekundární odbornou přípravu (Dillenburger et al., 2016; Shattuck et al., 2012). V absolvování přípravy a nalezení zaměstnání jim bezpochyby může bránit náročné chování, které může působit stres (Berkman a Meyer, 1988) a mít různé negativní následky, včetně izolace, disciplinárních postihů nebo ukončení pracovního poměru (Pence a Svyantek, 2010).

V Evropě se pro nalezení a udržení zaměstnání pro lidi s postižením v širším slova smyslu často používá „Model podporovaného zaměstnání“ (EUSE, 2009). Tento model se skládá z pěti fází:

Fáze 1: Posouzení, budování vztahu a vytvoření profesního profilu klienta;

Fáze 2: Hledání na trhu práce, nalezení zaměstnání a analýza pracovní pozice;

Fáze 3: Spárování klienta a zaměstnavatele, což předpokládá přímý kontakt se zaměstnavatelem, iniciaci do práce a v případě potřeby i úpravu pracovního prostředí;

Fáze 4: Uvedení na pracovní místo a zaškolení přímo na místě;

Fáze 5: Průběžná podpora a, je-li potřeba, formálně i podpora mimo pracoviště (EUSE, 2009).

Model podporovaného zaměstnání vyvinuli na konci 70. let 20. století výzkumníci ve snaze dokázat, že i dospělí s postižením, kteří vyžadují setrvalou podporu, mohou dosáhnout konkurenceschopného zaměstnání (Keel et al., 1997; Marshall et al., 2014). Jeho prostřednictvím se podařilo uznat, že osoba umístěná do pracovního prostředí může pro výkon některých

činností potřebovat podporu, jakou je například supervize, zaškolení či pomoc s dopravou (Federal Register, 1984). O podporu a přípravu na zaměstnání a jeho zajištění pro dospělé s autismem či jinými postiženími se stará pracovní kouč (Dillenburger et al., 2019).

Bydlení a životní podmínky

Stejně jako kdokoli jiný potřebují i dospělí s autismem odpovídající ubytovací podmínky vyhovující jejich potřebám, preferencím a výběru. Zatímco někteří mohou žít zcela nezávisle s dospělým partnerem (či bez něj) a s vlastními dětmi (4 %), zhruba třetina jich žije částečně nezávisle (30 %) v rezidencích nebo v chráněném bydlení. Nicméně velká většina z nich (více než 60 %) i nadále žije se stárnoucími rodiči (Dillenburger a McKerr, 2009). V rozhovorech s mladými dospělými s postižením Dillenburger and McKerr (2014) konstatovali, „[...] že většina z nich považuje zkušenost s bydlením doma za pozitivní, přičemž uvádějí, že získali pocit nezávislosti a důvěru ve své schopnosti“ (s. 5).

Stárnoucí rodiče společnost svých dospělých dětí s postižením těší, ale vyjadřují velké obavy ohledně jejich budoucí péče a bydlení (Dillenburger a McKerr, 2009). Když pak dříve nebo později již rodiče péči dále zajišťovat nemohou, nebo pokud zemřou, musí se tyto mladí dospělí přestěhovat do nového bydlení, přičemž se tato tranzice přidává k traumatu ze ztráty (Dillenburger a Keenan, 2005). Proto je životně důležité, aby plánování budoucnosti začalo co nejdříve (Dillenburger a McKerr, 2011). A nejedná se jen o ubytování a právní záležitosti v okamžiku tranzice, plánování budoucnosti začíná daleko dříve – a to zajištěním podpory a intervencí, které bude jedinec potřebovat k tomu, aby si osvojil funkční sociální a životní dovednosti.

Osvědčené intervence pro dospělé s autismem

Existují rozsáhlé důkazy o tom, že při včasné použití intenzivních intervencí založených na aplikované behaviorální analýze je možné u malých dětí s autismem dosáhnout velkého pokroku ve vývoji (Eldevik et al., 2010; Hampton a Kaiser, 2016; Vírués-Ortega, 2010). Obecně vzato se jejich prostřednictvím dosahuje daleko lepších, zejména pozitivních a dlouhodobých, výsledků než jinými intervenčními metodami, proto se často doporučují (Myers a Johnson, 2007; U.S. Department of Health and human services, 1999; Warren et al., 2011; York State Department of Health, 2011). Přínosné mohou být rovněž i pro dospělé s autismem, kteří potřebují podporu (Rausa, Moore a Anderson, 2016). Intervence na bázi ABA jsou koncipovány tak, aby u kohokoli umožnily vylepšit repertoár společensky důležitých dovedností (Baer, Wolf a Risley, 1968; Baer, Wolf a Risley, 1987), a tím zvýšily i jeho možnost volby, nezávislost a sebedůvěru (Chiesa, 2005; Dillenburger a Keenan, 2009).

Dříve než popíšeme některé specifické postupy, a také abychom se vyhnuli nedorozumění, je třeba o ABA uvést některá základní fakta (Gower, Booth a Dillenburger, 2021; Keenan a Dillenburger, 2018). ABA je aplikovaná část oboru, který se nazývá behaviorální analýza, proto se intervence na ní založené neomezují jen na některé specifické diagnózy (Baer, Wolf a Risley, 1968; Baer, Wolf a Risley, 1987; Cooper, Heron a Heward, 2020). ABA není terapií autismu (Chiesa, 2005), cílem ABA není autismus vyléčit, ABA nemá za cíl u osoby s autismem změnit osobnost (Keenan a Dillenburger, 2020b). Účelem ABA je zajistit, aby měl člověk možnost naučit se nové dovednosti a v konečném důsledku dosáhnout svého plného potenciálu, ať už je jakýkoli. Proto se také cílová chování, na něž se ABA metody zaměřují, výrazně liší případ od případu.

Cílové chování²

Intervence založené na ABA se přizpůsobují behaviorálním cílům, které jsou pro daného jednotlivce důležité a sociálně významné (Baer et al., 1968). Není na behaviorálním analytikovi ani na dalších odborných pracovnících, aby rozhodovali o tom, jakou dovednost by si měl nebo neměl, chtěl nebo potřeboval osvojit. Cílové chování jakékoli intervence by se mělo vymezit v úzké spolupráci s příslušným jedincem, popřípadě s jeho pečujícími osobami, je-li to třeba (Stein et al., 2017). Vzhledem k tomu, že se tato kapitola zaměřuje na dospělé osoby s vysokou potřebou podpory, by se měly behaviorální cíle stanovit společně tak, aby se například vědělo, co by si chtěl příslušný jedinec v sociální a behaviorální rovině osvojit (Gerhardt, 2020).

Pro stanovení cílů intervence existuje celá řada užitečných hodnotících nástrojů. Mezi ně patří například nástroj pro hodnocení funkčních životních dovedností (AFLS) (Parrington a Mueller, 2012). AFLS je nástroj pro hodnocení dovedností na základě kritérií, který se používá ke zjištění mezer, ke zjištění dovedností, které jedinci chybí k tomu, aby zvládal nezávisle žít. Pokud se na tyto chybějící či nedostatečně osvojené dovednosti zaměříme, budeme pracovat na posílení jeho nezávislosti a vylepšení kvality života. AFLS nabízí seznam cílových chování podle různých oblastí dovedností a navrhuje specifické výukové strategie a intervence, které pak jednotlivci pomohou si tyto dovednosti osvojit.

Na počátku bude zřejmě většina intervencí cílit na základní dovednosti, které každý ve své základní výbavě potřebuje, teprve pak je možné si osvojovat komplikovanější dovednosti. Aby se mohl člověk například naučit psát svoje jméno, musí být schopný umět držet pero a psát jednotlivá písmena. Chování, jako je komunikace, sociální dovednosti, samoregulace a mnoho dalších, jsou nutným základem pro následné dosahování dlouhodobých cílů v podobě udržování úspěšných vztahů mezi dospělými, výkonu zaměstnání a dosažení nezávislosti.

Před výběrem nových dovedností k osvojení si je třeba také uvědomit, že cíle, postupy a výsledky mají být vhodné, významné a obecně společensky platné. Jinými slovy, zvolená cílová chování by měla mířit k dovednostem, které jedince posilují a napomáhají jeho nezávislosti a sociální inkluzi (Wolf, 1978).

Většina lidí s diagnózou autismu a vysokou potřebou podpory dobře reaguje na metody tréninku behaviorálních dovedností, na metodu bezchybného učení i na postupy diferenciací posílení, které jsou spojené s posílením v podobě činnosti, například prodloužení času na hru na herní konzoli, možnost zajít si na kávu nebo si zahrát šachy (Gerhardt a Lainer, 2010).

Přestože některé z těchto metod jsou dále v této kapitole rozvedeny, neměl by být její text čten jako návod „jak co dělat“. Je míněn jako první krátký úvod sloužící k zamyšlení nad tím, co se nachází na pozadí navržených intervencí, a měl by vést speciální pedagogy a další odborné pracovníky k tomu, aby přemýšleli o rozsahu možností, které nabízejí intervence využívající metody ABA (Keenan a Dillenburger, 2020a).

² | Termínem „cílové chování“ se v ABA označuje chování, na které se intervence zaměřuje.

Trénink behaviorálních dovedností (BST)

Trénink behaviorálních dovedností je vícesložkový výcvikový balíček používaný k výuce sociálních a životních dovedností (Miltenberger, 2012). V programu BST je dovednost považovaná za osvojenou, pokud se dosáhne předem stanoveného kritéria; například když je učící se jedinec schopný novou dovednost používat s 90% přesností během tří po sobě jdoucích dnů nebo úkolů. Dbá se na to, aby jedinec novou dovednost praktikoval tak dlouho, až ji bude schopný úspěšně používat v okamžiku a v situaci, kdy ji potřebuje. Odborně řečeno, behaviorální analytik konstatuje dosažení plynulosti, když je jedinec schopný novou dovednost použít přesně a požadovanou rychlostí (Binder, 1987; Kubina a Yurick, 2012).

V rámci programu BST se postupuje pomocí následujících kroků: zadání, modelování, nácvik chování a zpětná vazba. Nejprve se spolu s učícím se jedincem a jeho pečujícími osobami stanoví cílová dovednost a prodiskutují se důvody pro její výběr, poté je novou dovednost třeba detailně popsat, aby všichni věděli, kdy a kde danou novou dovednost používat (a kdy nepoužívat) (Engelmann a Carnine, 1991). Ve fázi zadání se může postupovat podle hlasových pokynů nebo pomocí obrázků či formou napsaného scénáře, použije se ta metoda, která umožňuje s učícím se jedincem komunikovat co nejefektivněji.

Během následující fáze učitel přesně modeluje, jak příslušnou dovednost vykonávat. Modelování může probíhat na živo, když učící se jedinec přímo učitele pozoruje, nebo pomocí metody videomodelování (Nikopoulos a Keenan, 2006). Videomodelování se často používá například na sociálních sítích, kde se jeho pomocí lidem vysvětluje, jak uvařit pokrm podle receptu, provádět údržbu auta nebo jak vylepšit svoje hrací nebo třeba taneční schopnosti. Při nácviku behaviorálních dovedností bývají videomodely spíše uzpůsobeny přímo na potřeby specifického jedince a na specifickou dovednost, přičemž herci nebo jeho vrstevníci buď celou dovednost předvedou (tzv. předvedení celého úkolu), nebo ji rozdělí do dílčích kroků (tzv. tvarování a řetězení; Lindsay, Moore, Anderson, a Dillenburger, 2013). K sehrání role nebo k modelování chování je však důležité mít k dispozici vhodné modely (Nuernberger, Ringdahl, Vargo, Crumpecker a Gunnarsson, 2013). Nejlepší je, pokud je model učícímu se jedinci co nejpodobnější co do věku, pohlaví, schopností a etnické příslušnosti. Je rovněž možné natočit a editovat video přímo s konkrétním učícím se jedincem v okamžiku, kdy cílové chování vykonává, jak nejlépe umí, a to hned na začátku procesu učení. Vystřížením míst, kde váhá nebo se třeba splete, vytvoříme videoklip, kde sám sebe může vidět, jak cílové chování plynule vykonává. Takové video pak lze používat jako učební pomůcku vytvořenou na míru. (Lindsay et al., 2013).

Během fáze nácviku chování se dbá na to, aby se nová dovednost cvičila a učící se jedinec ji praktikoval tak dlouho, až ji bude schopen vykonat plynule (přesně a požadovaně rychle; Binder, 1987; Kubina a Yurick, 2012; McGrath et al., 2018). Praxe a nácviky by měly probíhat, pokud je to možné, přímo in-situ, tedy v prostředí, ve kterém bude příslušná dovednost potřeba (Johnson et al., 2006; Beck a Miltenberger, 2009). Během celého procesu BST by měla být často poskytována korektivní zpětná vazba a pozitivní posilování.

Postup BST lze úspěšně použít pro získání nejrůznějších dovedností u nejrůznějších jedinců. I jedinci vybavení jen několika málo nezbytnými dovednostmi se mohou naučit postupovat podle jednoduchých instrukcí, imitovat dovednosti a základní

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

komunikační dovednosti. U těchto jedinců se dovednost povětšinou učí metodou tvarování nebo řetězení, během nichž se chování učí po malých krocích. Obzvláště užitečný je BST tam, kdy se jedinec potřebuje naučit nové funkční a adaptativní sociální a životní dovednosti (Miltenberger, Zenger, Novotný a Livingston, 2017). Mezi klíčové dovednosti důležité pro dosažení dobré kvality života (Ayers et al., 2011) patří komunikace, schopnost vybrat si, bezpečné chování, péče o vlastní osobu, volnočasové a odpočinkové aktivity a profesní dovednosti. Ke klíčovým dovednostem potřebným k tomu, aby jedinec vedl tak nezávislý život, jak jen je možné, patří dovednosti spojené s bezpečným chováním v silničním provozu (PEAT, 2020) a při cestování (Ruddy et al., 2015), se stravováním v restauraci a používáním různých hromadných rozvrhů, třeba jízdních řádů veřejné dopravy (Taylor et al., 2004), a dovednosti potřebné pro pohovor do zaměstnání (Roberts, DeQuinzio, Taylor a Petroski, 2020). Dále se BST také používá při výuce bezpečného chování, například reakce v přítomnosti nebezpečných stimulů (Rossi, Vladescu, Reeve a Gross, 2017), ve vztahu ke střelným zbraním (Jostad, Miltenberger, Kelso a Knudson, 2008), k výuce prevence únosu cizí osobou (Summers et al., 2011), bezpečné chování na veřejnosti, například vyhledání pomoci, když se jedinec ztratí (Rizzi a Dibari, 2019), bezpečné chování ve vztahu k vodě (Martin a Dillenburger, 2019).

Souhrnně řečeno je BST dobře zavedený intervenční program používající metody ABA, který učícím se jedincům umožňuje osvojovat si nové dovednosti bez ohledu na jejich věk nebo míru způsobilosti. Existují však i mnohé další programy a postupy, které k výuce nových dovedností využívají behaviorálně analytické principy a které bývají zaměřeny speciálně na výuku jedinců s vyšší potřebou podpory. Takovou výukovou technikou je i metoda bezchybného učení, kterou lze použít k rozvíjení širokého spektra základních dovedností způsobem, jenž u jedince snižuje frustraci a posiluje jeho sebedůvěru.

Bezchybné učení

Bezchybné učení je účinný způsob výuky nových dovedností, a to od základních životních až po ty potřebné k získání a udržení zaměstnání a po schopnost orientovat se ve společenském i fyzickém prostředí (Kern et al., 2003; Lloyd et al., 2009). Základní myšlenkou metody bezchybného učení je konstatování, že pokud k chybám dochází během procesu učení, je více pravděpodobné, že k nim bude také docházet i v reálných životních situacích, kdy bude třeba danou dovednost uplatnit (Sidman, 1989). Proto se v této metodě v první řadě předchází tomu, aby při učení docházelo k chybám, a to tak, že se zajistí, aby jedinec vždy odpovídal správně. Technicky vzato, postupy bezchybného učení fungují jako „jedna nebo více motivačních operací udržujících frekvenci žákových reakcí, které vedly k získání nějakého momentálně dostupného posílení, a snižujících četnost reakcí, které vedly k přístupu k únikovému nebo vyhýbavému chování, jako posílení“ (McGreevy, 2016, s. 1).

Bezchybné učení je vysoce efektivní u celého spektra různých učících se jedinců, včetně těch se získaným poškozením mozku, poruchami paměti, vývojovým postižením či s psychózami (Haslam, Bazen-Peters a Wright, 2012). Zejména dobře se hodí k výuce základních životních dovedností, včetně osobní hygieny, nakupování a přípravy jídla, domácích prací, jako např. uklízení, dovedností do zaměstnání a pro volný čas. Také se používá k posílení volnočasových a jiných funkčních dovedností, které otevírají přístup k příjemným činnostem a interakci s vrstevníky. Snižováním pravděpodobnosti chyb během procesu učení se redukuje i problémové chování způsobené frustrací, jako je agrese, vyhýbavé chování nebo sebepoškozování, a umocňuje se požitek a důvěra příslušného jedince.

Na začátku bezchybného učení je třeba zjistit a velmi jasně definovat, jakou novou dovednost se má jedinec učit, aby se dva či více pozorovatelů bylo schopno dohodnout na tom, zda bylo dovednosti dosaženo, či nikoli, jde tedy o dosažení shody mezi pozorovateli (IOA) (Babel, Martin, Fazzio, Arnal a Thomson, 2008). Učitel nebo terapeut provede antecedentní stimul, například pokyn nebo signál pro danou dovednost, a okamžitě poté bez jakéhokoli prodlení použije prompt (signál), který vede ke správné odpovědi. Může se jednat o prompt fyzický, jako je třeba vedení ruky učícího se jedince, nebo verbální, obrazový nebo to může být gesto (Reinecke, Krokowski a Newman, 2016). Prompty musí být přiměřené příslušné dovednosti a také odpovídat osobním preferencím jedince; třeba osoba velice citlivá na dotek bude lépe reagovat na verbální prompty než na taktilní.

Stejně jako u všech ostatních intervencí založených na ABA, je třeba přesný postup založit na preferencích učícího se jednotlivce. Používané prompty vycházejí z individuálně stanovené hierarchie promptů, přičemž se začíná s těmi nejméně intruzivními, přesnější prompty se použijí pouze, pokud je to nutné. Nejvhodnější prompt je takový, který má za následek bezchybnou cílovou odpověď. Důležité je také během procesu učení prompty postupně odstraňovat, aby se zabránilo tomu, že si na ně učící se jedinec vytvoří závislost (Lang, Harbison Tostanoski, Travers a Todd, 2014). Intervence je ukončena, když si jedinec novou dovednost osvojí tak, že ji vykonává bez chyb a bez jakéhokoli promptu (Love, Carr, Almason a Petursdottir, 2009).

Vzhledem k tomu, že příležitost k udělení chyby neexistuje, je možné posílení poskytovat často. V počátcích programu je posílení třeba poskytovat okamžitě, jakmile jedinec použije cílovou odpověď. Později se zvyšuje přístup k přirozeným, nepodmíněným stimulům, které jsou jen pro ty, kdo použijí cílovou dovednost plynule.

Bezchybného učení lze použít i v kombinaci s dalšími metodami založenými na ABA určenými k výuce cílových dovedností. Jerome, Frantino a Sturmey (2007) použili bezchybné učení spolu s metodou zpětného řetězení k výuce internetových dovedností pro dospělé s autismem a Cannella-Malone a kolektiv (2013) použili videomodelování k výuce fyzických činností pro dospívající s vysokým stupněm postižení. Jako vždy je třeba správně identifikovat, jaké stimuly pro posílení budou v konkrétním případě účinné, protože pokud není činnost pro učícího se jedince příjemná nebo zajímavá, nejedná se už z povahy věci o zájmovou aktivitu, a je tudíž nepravděpodobné, že by se projevila spontánně jen pro radost mimo výukovou hodinu.

Zatímco bezchybné učení je velmi užitečné v situacích, kde je cílem osvojení obtížných nových dovedností, pro případy, kde chceme dosáhnout změn ve stávajících vzorcích chování, mohou být účinné některé další metody vycházející z aplikované behaviorální analýzy, třeba metody založené na diferenciatním posílení.

Diferenciální posílení

Tato část je věnována metodám diferenciatního posílení, které jsou obzvláště účinné v případech, kdy je třeba dosáhnout změn ve vzorcích chování či řešit problémové chování. Stejně jako v předchozích podkapitolách i zde představujeme následující text coby stručný úvod do problematiky, nikoli jako plnohodnotný výcvikový manuál.

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

Diferenciální posílení v zásadě spočívá v diferenciálním poskytování posílení za určité chování (tzn. společensky významné cílové chování) a jeho neposkytování za jiné chování (tzn. problémové nebo neupřednostňované chování; Cooper et al., 2020).

Existují čtyři hlavní typy diferenciálního posilování:

- diferenciální posílení neslučitelného chování (DRI);
- diferenciální posílení alternativního chování (DRA);
- diferenciální posílení jiného chování (DRO);
- diferenciální posílení nízké četnosti chování (DRL).

Diferenciální posílení neslučitelného chování (DRI)

Při tomto postupu se posiluje takové chování, které je s problémovým chováním neslučitelné. Pokud je problémovým chováním, jež chceme redukovat, například „kousání“, lze za chování, které je s ním neslučitelné a které bude posilováno, vybrat například zpívání, mluvení nebo jednoduše mlčení se zavřenými ústy, protože člověk nemůže kousat, pokud zpívá, mluví nebo má zavřená ústa. To znamená, že se posiluje toto neslučitelné chování a neposiluje se kousání. Pokud se tuto metodu podaří úspěšně použít, výskyt neslučitelného chování se bude zvyšovat a kousání snižovat. Přičemž behaviorální analytici by očekávali, že v počáteční fázi postupu může dojít k tzv. výbuchu (dočasnému zvýšení) kousání při vyhasinání (Pace, Iwata, Cowdery, Andree a McIntyre, 1993).

Diferenciální posílení alternativního chování (DRA)

Při tomto postupu se posílení poskytuje za jakékoli jiné sociálně významné alternativní chování a zároveň se neposkytuje za chování problémové. Alternativní chování nemusí být s problémovým chováním nutně neslučitelné, což znamená, že co do výběru chování, které bude diferenciálně posilováno, je metoda DRA trochu flexibilnější než DRI. U obou těchto metod (DRI i DRA) by se však mělo náhradní chování již v repertoáru učícího se jedince vyskytovat, aby jeho zvládnutí vyžadovalo méně úsilí než problémové chování a umožnilo přístup k primárnímu posílení.

Diferenciální posílení jiného chování (DRO)

Při tomto přístupu se posiluje jakékoli jiné chování bez ohledu na jeho topografii, ale za podmínky, že problémové chování se po určitý časový úsek nebo ve specifickém čase neobjeví. Pokud se tato metoda používá například k redukci „plivání“, bude posílení možné poskytnout poté, co po uplynutí určitého časového úseku k plivání nedošlo. Jakékoli jiné chování (tzn. jiné než plivání) je posíleno.

Diferenciální posílení nízké četnosti chování (DRL)

Tento postup se používá tehdy, když je cílové chování sice společensky relevantní, ale dochází k němu příliš často. Metoda DRL tedy spočívá v redukci četnosti takového chování (Wright a Vollmer, 2002). Je jí možné použít například v případě, kdy se jedinec neustále ptá na jedno a to samé, třeba neustále opakuje otázku „Kolik je hodin?“. Otázka sama o sobě problémem nepředstavuje, ale je-li opakována desetkrát v desetiminutovém intervalu můžeme tuto frekvenci považovat za příliš častou

a pokládat ji za nevhodnou. V takovém případě lze k posílení nižší frekvence opakování použít metodu DRL. Lze třeba usoudit, že je vhodné otázku zopakovat například po 30 minutách (i když samozřejmě přesné podrobnosti ve vztahu k času budou záviset na příslušném jedinci). V takovém případě si tedy jako příslušný interval nastavíme 30 minut. Pokud se před vypršením časového intervalu otázka vyskytne (tzn. jedinec otázku položí), uvedou se hodiny opět do výchozího času a otázka se ignoruje (tzn. na otázku se neodpoví). Pokud ale k cílovému chování dojde až po uplynutí tohoto času (tzn. po 30 min.), je chování posíleno (tzn. na otázku se odpoví). Postup DRL se tudíž nepoužívá tam, kde je cílem nějaké chování zcela eliminovat, tedy tam, kde nejde jen o redukci jeho četnosti. Proto je také tato metoda nevhodná pro práci s chováním, jako je sebepoškozování nebo agrese vůči ostatním.

Souhrnně řečeno lze metody diferenciálního posilování účinně používat k redukci nežádoucího nebo problematického chování v celé řadě situací. Jedná se v podstatě o pozitivní postupy podporující dynamické chování, které umožňují směřovat ke kvalitě života, soběstačnosti a nezávislosti.

Zobecnění a udržování dovedností

Stejně jako v případě jakýchkoli jiných intervencí jsou změny v chování, kterých bylo dosaženo pomocí metod pro dospělé s autismem na bázi ABA, úspěšné pouze tehdy, pokud dojde k jejich zobecnění a udržení. Ke zobecnění dochází, když je jedinec schopen určitou dovednost, již se dříve naučil vykonávat v určité situaci nebo specifickém prostředí a s konkrétním učitelem či terapeutem, provádět plynule i v odlišných situacích, v novém prostředí nebo s jinými lidmi. (Baer, Wolf a Risley, 1968). Přestože ke generalizaci může dojít přirozeně bez dodatečného nácviku, není možné to apriori předpokládat. Když se například člověk naučí odpovídat na otázku „Jak se jmenuješ?“ – „Jmenuji se Mark“, musí být také schopný správně odpovědět, i když se otázka lehce změní třeba na „Jak ti říkají?“. Nebo když stejnou otázku položí někdo jiný, popřípadě když zazní v nějaké neznámé situaci. Ke zobecnění došlo pouze tehdy, je-li jedinec schopný na tuto otázku správně odpovědět za všech těchto situací, v opačném případě je třeba pokračovat s nácvikem.

V dobře naplánovaném programu intervencí proto najdeme i postupy zaručující, že ke zobecnění dojde, a to bez ohledu na to, jaké jsou cílové dovednosti. Toho lze dosáhnout, pokud již v raných fázích programu zařadíme různorodé antecedentní stimuly a dovednost procvičujeme volně pomocí nejrůznějších slov, tónů, prezentováním stimulu nejrůznějšími způsoby, tím, že pracujeme v různých prostředích, měníme posílení, měníme dobu tréninku nebo využíváme různých behaviorálních analytiků (Baer, 1981; 1999).

Poté, co dojde ke zobecnění na nejrůznější kontexty, osoby a chování, je třeba změnu udržet. Problematiku udržení je nutné naprogramovat do intervence tak, že se do výukového prostředí včas zařadí stimuly a prvky z přirozeného prostředí. To znamená, že počáteční výuka se odehrává v bezpečném, řízeném prostředí, které umožňuje opakování, a to až do úplného zvládnutí, a poté se nová dovednost přenáší do přirozeného prostředí. Tak tomu bude například při výuce dovedností spojených s nakupováním, jako je výběr zboží, počítání peněz, zaplacení. Dovednosti se praktikují v klinickém prostředí, přičemž se používá skutečné zboží a opravdové peníze. Teprve až když dojde k osvojení, mohou být

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

tyto dovednosti přeneseny do prostředí skutečného života v podobě nakupování v reálném obchodě. Souhrnně řečeno, zobečnění a udržování tvoří důležitou součást přípravy programu intervencí na bázi ABA pro kohokoli, včetně jedinců s diagnostikovaným autismem.

Intervence aplikované behaviorální analýzy používané pro podporu dospělých se značně liší od intervencí používaných u dětí, i když samozřejmě základní behaviorální principy zůstávají stejné. I když se pro stanovení účinných způsobů posílení doporučuje provést formální hodnocení preferencí, je u dospělých stále více důležitý aspekt vlastního určení a vlastní volby (Elliott a Dillenburger, 2014). Například verbální pochvalu pronesenou vysoko položeným hlasem je možné úspěšně používat u malých dětí, dospělí však obvykle upřednostňují přirozenější a dospělejší tón hlasu. Posílení založené na fyzickém kontaktu, jako například plácnutí si dlaní, by se u dospělého jedince mělo používat jen tehdy, pokud jednoznačně vyjádřil svoji preferenci pro tento typ stimulu. Formalizované tokenové systémy odměňování mohou být v případě některých dospělých užitečné, ale měly by se využívat střídavě a pravidelně a často by se měly vyhodnocovat. U dospělých mohou být velmi užitečným nástrojem smlouvy mezi učitelem a studentem, zejména v případě, že potřebnou dovednost má již jedinec ve svém repertoáru, jen ji nepoužívá v potřebnou dobu nebo s odpovídající frekvencí (McCoy, Epstein, Parker, Brush a Stephens, 1977).

Nakonec je třeba zdůraznit, že intervence u dospělých s poruchou autistického spektra, kteří vyžadují vysokou míru podpory, si žádají od personálu a pečovatелů, kteří jim tuto podporu zajišťují, flexibilní a kreativní přístup. Je velice důležité nezapomínat, že stejně jako v jakémkoli programu na bázi ABA, musejí být také intervence upraveny individuálně a uzpůsobeny potřebám dané osoby, mířit na široké spektrum různých sociálně důležitých chování a zůstat založené na principech behaviorální analýzy. Postupně jak se dospělí vydávají na cestu směrem k nezávislosti v otázkách bydlení, zaměstnání a prosazování svých zájmů, bývá užitečnou strategií zavést do učení prvek sebeřízení. Sem spadá například používání různých rozvrhů činností nebo kontrolních seznamů, vlastní zaznamenávání, videomodelování a sebeposílení (Lattimore, Parsons a Reid, 2009; Stauch a Plavnick, 2020). Tento proces umožňuje vyhnout se tradičnímu přístupu „nacvičit a doufat“ (Stokes a Baer, 1977), kdy učitel řekne žákovi, co má dělat, a pak jen doufá, že se tento novou dovednost naučí (McCarton et al., 2009).

Závěry

V této kapitole jsme se stručně podívali na to, jak je možné využít behaviorální vědu ve prospěch dospělých s autismem. V tomto kontextu je důležité nezapomínat, že diagnóza autismu vychází čistě z kategorizace specifických chování, která se posuzují prostřednictvím pozorování a verbálního hodnocení (APA, 2013). Intervence založené na aplikované behaviorální analýze se již velmi dlouho, hojně a úspěšně používají k výuce důležitých životních dovedností ve vztahu k nezávislosti, sociálním vztahům a zaměstnání (Chiesa, 2020). Přístup odborných pracovníků by měl stejně jako v případě jakékoli jiné intervence a podpory vycházet z lidských práv a směřovat k ujištění, že v centru veškerého zájmu stojí potřeby každého jedince. Je na tvůrcích politik, odbornících z praxe i na pečujících osobách, aby zajistili, že budou mít lidé s autismem přístup ke všem prověřeným službám behaviorální analýzy podle svých potřeb a že nikdo nebude opomenut.

Seznam zdrojů

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [online]. American Psychiatric Association [cit. 2021-12-16], 2013. ISBN 0-89042-555-8. Dostupné z: doi:10.1176/appi.books.9780890425596
- BAER, Donald M., WOLF Montrose a Todd R. RISLEY. Some current dimensions of applied behavior analysis1. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **1**(1), 1968, s. 91-97 [cit. 2021-12-16]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1968.1-91
- BAER, Donald M., WOLF Montrose a Todd R. RISLEY. SOME STILL-CURRENT DIMENSIONS OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **20**(4), 1987, s. 313-327 [cit. 2021-12-16]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1987.20-313
- BESAG, Frank. Epilepsy in patients with autism: links, risks and treatment challenges. *Neuropsychiatric Disease and Treatment* [online]. **14**, 2018, s. 1-10 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1178-2021. Dostupné z: doi:10.2147/NDTS.120509
- BINDER, Carl. *Fluency building*. TM [online]. Research background. Nonantum, MA: Precision Teaching and Management Systems, Inc., 1987. [cit. 7. 8. 2017]. Dostupné z http://binde1.verio.com/wb_fluency.org/Unpublished/Binder1987.pdf
- BRUGHHA, Traolach, McMANUS Sally, PURDON Susan, SMITH Jane, SCOTT Fiona J., SPIERS Nicola A. a Freya TYRER. Estimating the Prevalence of Autism Spectrum Conditions in Adults: Extending the 2007 Adult Psychiatric Morbidity Survey, 2012 [cit. 16. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Estimating-the-Prevalence-of-Autism-Spectrum-in-the-Brughha-McManus/efe877ab95ca23b45c6aa72c77ea643e67f23a08#paper-header>
- BUSH, Hillary H. AsperDad: Growing up with a parent on the autism spectrum. In: *The Clay Center for Young Healthy Minds* [online], 2020 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.mghclaycenter.org/parenting-concerns/families/asperdad-growing-up-with-a-parent-on-the-autism-spectrum-maybe/>
- Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. In: *Centers for Disease Control and Prevention* [online], 2015. [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- CHAIDEZ, Virginia, Robin L. HANSEN a Irva HERTZ-PICCIOTTO. Gastrointestinal Problems in Children with Autism, Developmental Delays or Typical Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **44**(5), 2014 s. 1117-1127 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10.1007/s10803-013-1973-x
- CHIESA, Mecca. ABA is not 'A' Therapy for Autism. In: KEENAN, HENDERSON, DILLENBURGER a KERR (ed.), *Applied Behaviour Analysis and Autism Building a Future Together* (s. 225–240). London: Jessica Kingsley Publishers, 2005. ISBN-13: 978-1843103103
- CHIESA, Mecca. *Behaviour Analysis: Autism and Learning Disability Fact and Fiction* [online], 2020 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://uk-sba.org/wp-content/uploads/2021/04/Behaviour-Analysis-Fact-or-Fiction.pdf>
- COOPER, John, HERON, Timothy a William HEWARD. *Applied behaviour analysis* (3. vyd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2020. ISBN-13: 978-0134752556
- DILLENBURGER, Karola. Evidence-Based Management and Intervention for Autism Spectrum Disorders. FITZGERALD, Michael, ed. *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances* [online]. InTech, 2015-04-02 [cit. 2021-12-16]. ISBN 978-953-51-2037-7. Dostupné z: doi:10.5772/58983

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

- DILLENBURGER, Karola, Jordan JULIE-ANN a Mckerr LYN. School's out Forever: Postsecondary Educational Trajectories of Students with Autism. *Australian Psychologist* [online]. **51**(4), 2016, s. 304-315 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0005-0067. Dostupné z: doi:10.1111/ap.12228
- DILLENBURGER, Karola, Mickey KEENAN, Alvin DOHERTY, Tony BYRNE a Stephen GALLAGHER. ABA-Based Programs for Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorder: Parental and Professional Experiences at School and at Home. *Child & Family Behavior Therapy* [online]. **34**(2), 2012, s. 111-129 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0731-7107. Dostupné z: doi:10.1080/07317107.2012.684645
- DILLENBURGER, Karola, Ewa MATUSKA, Marea DE BRUJIN a Rudiger H. REOTGERS. *Job Coaches for Adults with Disabilities: A Practical Guide*. Jessica Kingsley Publishers. 2019. ISBN 1785925466.
- DILLENBURGER, Karola a Mickey KEENAN. Bereavement: a D.I.S.C. analysis. *Behaviour and Social Issues*, 14, 2005, s. 92–112.
- DILLENBURGER, Karola, Julie-Ann JORDAN, Lyn MCKERR a Mickey KEENAN. The Millennium child with autism: Early childhood trajectories for health, education and economic wellbeing. *Developmental Neuropsychology* [online]. **18**(1), 2014, s. 37-46 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1751-8423. Dostupné z: doi:10.3109/17518423.2014.964378
- DILLENBURGER, Karola a Mickey KEENAN. None of the As in ABA stand for autism: Dispelling the myths. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* [online]. **34**(2), 2009, s. 193-195 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1366-8250. Dostupné z: doi:10.1080/13668250902845244
- DILLENBURGER, Karola a Lyn MCKERR. "40 Years Is An Awful Long Time": Parents Caring For Adult Sons and Daughters With Disabilities. *Behavior and Social Issues* [online]. **18**(1), 2009, s. 155-174 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1064-9506. Dostupné z: doi:10.5210/bsi.v18i1.2449
- DILLENBURGER, Karola a Lyn MCKERR. 'How long are we able to go on?' Issues faced by older family caregivers of adults with disabilities, *British Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 2011, s. 29–38. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2010.00613.x>
- DILLENBURGER, Karola a Lyn MCKERR. Echoes of the Future: Adults with Disabilities Living at Home with Their Parents. *Journal of Neurology and Clinical Neuroscience*, [online]. **1**(2), 2014, s. 1–10. [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/266388729_Echoes_of_the_Future_Adults_with_Disabilities_Living_at_Home_with_Their_Parents
- DITCHMAN, Nicole M., Jennifer L. MILLER a Amanda B. EASTON. Vocational Rehabilitation Service Patterns: An Application of Social Network Analysis to Examine Employment Outcomes of Transition-Age Individuals With Autism. *Rehabilitation Counseling Bulletin* [online]. **61**(3), 2018, s. 143-153 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0034-3552. Dostupné z: doi:10.1177/0034355217709455
- RODGERS, Heidi a Jessica MCCLUNEY. Prevalence of Autism (including Asperger Syndrome) in School Age Children in Northern Ireland: Information Analysis Directorate. In: *Department of Health* [online]. 2020 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.health-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/health/asd-children-ni-2020.pdf>
- DUBIN, Nick. Neurodiversity: A balanced opinion [online]. *Autism Asperger's Digest*, 2011 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z <http://autismdigest.com/neurodiversity/>

- ELLIOTT, Ceri a Karola DILLENBURGER. The effect of choice on motivation for young children on the autism spectrum during discrete trial teaching. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. **16**(3), 2016, s. 187-198 [cit. 2021-12-16]. ISSN 14713802. Dostupné z: doi:10.1111/1471-3802.12073
- ENGELMANN, Siegfried a Doug, CARNINE. *Theory of instruction: Principles and applications*. Eugene, Oregon: National Institute for Direct Instruction NIFDI Press, 1991. (Originally published 1982, New York: Irvington Publishing). ISBN: 978-1-939851-19-2
- European Union of Supported Employment Position Paper: On & Off Job Support. In: *European Union of Supported Employment* [online], 2009 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: http://www.euse.org/content/position_papers/On-and-Off-Job-Support.pdf
- FELICETTI, Kristen. These major tech companies are making autism hiring a priority. In: *Monster* [online], 2021 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.monster.com/career-advice/article/autism-hiring-initiatives-tech>
- GOWER, Catriona, BOOTH, Nichola a Karola DILLENBURGER. Applied Behaviour Analysis: What it is and what it isn't. In MARKOVÁ, CIBULKOVÁ (ed.). *Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2022.
- HOW TO ABA. How to effectively write a behaviour contract. [online]. How to ABA, 2017 [cit. 17. 11. 2020]. Dostupné z: <https://howtoaba.com/effective-behaviour-contract/>
- HOWLIN, Patricia, Sarah SAVAGE, Philippa MOSS, Althea TEMPIER a Michael RUTTER. Cognitive and language skills in adults with autism: a 40-year follow-up. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. **55**(1), 2014, s. 49-58 [cit. 2021-12-16]. ISSN 00219630. Dostupné z: doi:10.1111/jcpp.12115
- HUTCHINS, Tiffany L. a Patricia A. PRELOCK. Using Communication to Reduce Challenging Behaviors in Individuals with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* [online]. **23**(1), 2014, s. 41-55 [cit. 2021-12-16]. ISSN 10564993. Dostupné z: doi:10.1016/j.chc.2013.07.003
- JAARSMA, Pier a Stellan WELIN. Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement. *Health Care Analysis* [online]. **20**(1), 2012, s. 20-30 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1065-3058. Dostupné z: doi:10.1007/s10728-011-0169-9
- KEENAN, Mickey a Karola DILLENBURGER. How 'Fake News' Affects Autism Policy. *Societies* [online]. **8**(2), 2018 [cit. 2021-12-16]. ISSN 2075-4698. Dostupné z: doi:10.3390/soc8020029
- KEENAN, Mickey a Dillenburg KAROLA. Behaviour analysis: A primer. [online]. YouTube, 2020a [cit. 30. 1. 2021]. Dostupné z: www.behaviouranalysis.eu.com
- KEENAN, Mickey a Dillenburg KAROLA. Drama in the courtroom: Defending the rights of children diagnosed with autism. In: *The barrister* [online], 2020b [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.barristermagazine.com/drama-in-the-courtroom-defending-the-rights-of-children-diagnosed-with-autism/>
- KENNY, Lorcan, Caroline HATTERSLEY, Bonnie MOLINS, Carole BUCKLEY, Carol POVEY a Elizabeth PELLICANO. Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism* [online]. **20**(4), 2016, 442-462 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1362-3613. Dostupné z: doi:10.1177/1362361315588200
- KUBINA, Richard M. and Kirsten K. L. YURICH. *The Precision Teaching Book*. USA: Greatness Achieved Publishing, 2012. ISBN: 9780615554204

7. DOSPĚLÍ S AUTISMEM

- LANG, Russell, Amy HARBISON TOSTANOSKI, Jason TRAVERS a James TODD. The only study investigating the rapid prompting method has serious methodological flaws but data suggest the most likely outcome is prompt dependency. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention* [online]. **8**(1), 2014, s. 40-48 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1748-9539. Dostupné z: doi:10.1080/17489539.2014.955260
- LATTIMORE, L. Perry, Marsha B. PARSONS a Dennis H. REID. Simulation Training of Community Job Skills for Adults with Autism: A Further Analysis. *Behavior Analysis in Practice* [online]. **1**(1), 2008, s. 24-29 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1998-1929. Dostupné z: doi:10.1007/BF03391717
- LINDSAY, C. J., D. W. MOORE, A. ANDERSON a K. DILLENBURGER. The role of imitation in video-based interventions for children with autism. *Developmental Neurorehabilitation* [online]. **16**(4), 2013, s. 283-289 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1751-8423. Dostupné z: doi:10.3109/17518423.2012.758185
- LOVE, Jessa R., James E. CARR, Season M. ALMASON a Anna Ingeborg PETURSDOTTIR. Early and intensive behavioral intervention for autism: A survey of clinical practices. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online]. **3**(2), 2009, s. 421-428 [cit. 2021-12-16]. ISSN 17509467. Dostupné z: doi:10.1016/j.rasd.2008.08.008
- MAURICE, Catherine, Gina GREEN a Stephen C. LUCE. *Behavioral Intervention for Young Children with Autism*. Pro-Ed Australia, 1996. ISBN 0890796831.
- LUISELLI, James K., CarrieAnne ST. AMAND, Christine MAGEE a James M. SPERRY. Group training of applied behavior analysis (ABA) knowledge competencies to community-based service providers for adults with developmental disabilities. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy* [online]. **4**(1), 2007, s. 41-47 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1555-7855. Dostupné z: doi:10.1037/h0100830
- MARTIN, Catriona a Karola DILLENBURGER. Behavioural Water Safety and Autism: a Systematic Review of Interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **6**(4), 2019, s. 356-366 [cit. 2021-12-16]. ISSN 2195-7177. Dostupné z: doi:10.1007/s40489-019-00166-x
- MCCOY, James F., Leonard H. EPSTEIN, Frank C. PARKER, Michael E. BRUSH a Ronald M. STEPHENS. Effective Components of Contingency Contracts with Academic Behaviors of College Students. *The Journal of Experimental Education* [online]. **46**(1), 2015, s. 26-33 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0022-0973. Dostupné z: doi:10.1080/00220973.1977.1011606
- McGRATH, Conor, Colette MCCOURT, Andrea CORRY, Katerina DOUNAVI, Karola DILLENBURGER a Gerard CORMLEY. The use of ‚Precision Teaching‘ in enhancing medical students‘ dermatological diagnostic skills. *MedEdPublish*. **7**(2), 2018. Dostupné z: doi:10.15694/mep.2018.0000091.1
- MILTENBERGER, Raymond G., Heather M. ZERGER, Marissa NOVOTNY a Cynthia P. LIVINGSTON. Behavioral Skills Training to Promote Social Behavior of Individuals with Autism. LEAF, Justin B., ed. *Handbook of Social Skills and Autism Spectrum Disorder* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2017-10-17, s. 325-342 [cit. 2021-12-16]. Autism and Child Psychopathology Series. ISBN 978-3-319-62994-0. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-62995-7_19
- MITCHELL, Jonathan. The danger of neurodiversity: The neurodiversity movement claims that autism is not a problem. This is nonsense. In: *The Spectator* [online], 2019 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://www.spectator.co.uk/article/the-danger-of-neurodiversity->

- MUNTEANU, Cornelia a Karola, DILLENBURGER. Family functioning during the diagnosis process in families with children on the autism spectrum. [online]. *Terapia Sistemica / Systemic Therapy*, 3, 2009s. 1–17. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://www.ceeol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=10a16024-7678-4fad-bf4c-db02ff3f4ded&articleid=b2ddd12a-d33b-49dc-ad9d-59e57776951d>
- MYERS, Scott M. a Chris Plauché JOHNSON. Management of Children With Autism Spectrum Disorders *Pediatrics* [online]. **120**(5), 2007, s. 1162-1182 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0031-4005. Dostupné z: doi:10.1542/peds.2007-2362
- NICE. Autism: recognition, referral, diagnosis and management of adults on the autism spectrum: Guidance and guidelines. [online]. United Kingdom: Clinical guideline, 2012 [cit. 14. 1. 2015]. Dostupné z: <https://www.nice.org.uk/guidance/CG142/resources>
- NICE. Challenging behaviour and learning disabilities: Prevention and interventions for people with learning disabilities whose behaviour challenges (Consultation document). [online]. United Kingdom: Clinical guideline, 2014 [cit. 29. 12. 2014]. Dostupné z: <https://www.nice.org.uk/guidance/gid-cgwave0654/documents/challenging-behaviour-and-learning-disabilities-draft-nice-guideline2>
- NIKOPOULOS, Cristos a Mickey KEENAN. *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006, s. 206. ISBN-13: 978-1843103387
- NUERNBERGER, Jodi E., Joel E. RINGDAHL, Kristina K. VARGO, Anna C. CRUMPECKER a Karl F. GUNNARSSON. Using a behavioral skills training package to teach conversation skills to young adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online]. **7**(2), 2013, s. 411-417 [cit. 2021-12-16]. ISSN 17509467. Dostupné z: doi:10.1016/j.rasd.2012.09.004
- OAR. *Lack of services and research to support adults with autism*. [online]. Organization for Autism Research. Arlington, 2015 [cit. 18. 11. 2020]. Dostupné z: <https://researchautism.org/lack-of-services-and-research-to-support-adults-with-autism/>
- ORINSTEIN, Alyssa J., Molly HELT, Eva TROYB, Katherine E. TYSON, Marianne L. BARTON, Inge-Marie EIGSTI, Letitia NAIGLES a Deborah A. FEIN. Intervention for Optimal Outcome in Children and Adolescents with a History of Autism. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* [online]. **35**(4), 2014, 247-256 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0196-206X. Dostupné z: doi:10.1097/DBP.0000000000000037
- PACE, Gary M., Brian A. IWATA, Glynnis Edwards COWDERY, Peter J. ANDREE a Therese MCINTYRE. STIMULUS (INSTRUCTIONAL) FADING DURING EXTINCTION OF SELF-INJURIOUS ESCAPE BEHAVIOR. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **26**(2), 1993, s. 205-212 [cit. 2021-12-16]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.1993.26-205
- PEAT. Road safety videos. [online]. Ireland: PEAT NI, 2020 [cit. 16. 11. 2020]. Dostupné z <http://www.peatni.org/road>
- RAUSA, Vanessa C., Dennis W. MOORE a Angelika ANDERSON. Use of video modelling to teach complex and meaningful job skills to an adult with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation* [online]. **19**(4), 2016, s. 267-274 [cit. 2021-12-16]. ISSN 1751-8423. Dostupné z: doi:10.3109/17518423.2015.1008150
- REINECKE, Dana R., Ashley KROKOWSKI a Bobby NEWMAN. Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research* [online]. **87**, 2018, s. 119-126 [cit. 2021-12-16]. ISSN 08830355. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijer.2016.08.006

- UNCR. *United Nations Convention on the Rights of the Child. Right to education*, 2001 [online]. United Nations. [cit. 17. 7. 2020]. Dostupné z <https://www.refworld.org/docid/4538834d2.html>
- UNCRPD. *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, 2006 [online]. United Nations. [cit. 13. 10. 2014]. Dostupné z <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- WARREN, Zachary, Melissa L. MCPHEETERS, Nila SATHE, Jennifer H. FOSS-FEIG, Allison GLASSER a Jeremy VEENSTRA-VANDERWEELE. A Systematic Review of Early Intensive Intervention for Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics* [online]. **127**(5), 2011, e1303-e1311 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0031-4005. Dostupné z: doi:10.1542/peds.2011-0426
- WARRIER, Varun, David M. GREENBERG, Elizabeth WEIR, Clara BUCKINGHAM, Paula SMITH, Meng-Chuan LAI, Carrie ALLISON a Simon BARON-COHEN. Elevated rates of autism, other neurodevelopmental and psychiatric diagnoses, and autistic traits in transgender and gender-diverse individuals. *Nature Communications* [online]. **11**(1), 2020 [cit. 2021-12-16]. ISSN 2041-1723. Dostupné z: doi:10.1038/s41467-020-17794-1
- WHO. International Classification of Diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information. In: *World Health Organization* [online]. 2020 [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>
- WING, Lorna a Judith GOULD. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. **9**(1), 1979, 11-29 [cit. 2021-12-16]. ISSN 0162-3257. Dostupné z: doi:10.1007/BF01531288
- WRIGHT, Carrie S. a Timothy R. VOLLMER. EVALUATION OF A TREATMENT PACKAGE TO REDUCE RAPID EATING. *Journal of Applied Behavior Analysis* [online]. **35**(1), 2002, s. 89-93 [cit. 2021-12-16]. ISSN 00218855. Dostupné z: doi:10.1901/jaba.2002.35-89
- YORK STATE DEPARTMENT OF HEALTH. *Clinical Practice Guidelines: Quick reference guide for parents and professionals. Autism/Pervasive Development Disorders. Assessment and Intervention for Young Children (age 0–3 years)*. [online]. New York, 2011 [cit. 2020-04-10]. Dostupné z: <http://www.health.ny.gov/publications/4216.pdf>

SEZNAM TABULEK A ZKRATEK

Seznam tabulek:

- Tabulka č. 1: Možnosti využití behaviorálních metod v závazných dokumentech v českém vzdělávacím systému
- Tabulka č. 2: Postup poskytování poradenských služeb ve spolupráci s behaviorálním analytikem
- Tabulka č. 3: Tabulky vývojových milníků VB-MAPP
- Tabulka č. 4: Definice problémového chování
- Tabulka č. 5: Sběr dat
- Tabulka č. 6: Proaktivní strategie
- Tabulka č. 7: Náhradní/alternativní chování – č. 1
- Tabulka č. 8: Náhradní / alternativní chování – č. 2
- Tabulka č. 9: Reaktivní strategie – č. 1
- Tabulka č. 10: Reaktivní strategie – č. 2
- Tabulka č. 11: Systém posílení
- Tabulka č. 12: Formulář KP varianta ABA
- Tabulka č. 13: Doporučené podpisy v případě problémové situace (vlastní zpracování)
- Tabulka č. 14: Záznamový arch
- Tabulka č. 15: Krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací s použitím principů ABA
- Tabulka č. 16: Struktura řešení problémového chování
- Tabulka č. 17: Doporučené podpisy při řešení problémového chování
- Tabulka č. 18: Záznamový arch neboli ABC formulář (modifikováno dle Montgomery, 2004)

Seznam zkratk:

- AAK alternativní a augmentativní komunikace
- ABA Aplikovaná behaviorální analýza
- ABLLS-R The Assessment of Basic Language and Learning Skills
- ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- AFLS Hodnocení funkčních životních dovedností
- APIV A Projekt „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“
- BACB Behavior Analyst Certification Board (certifikační rada behaviorálních analytiků)
- BCaBA Board Certified Assistant Behavior Analyst (asistent behaviorálního analytika)
- BCBA Board Certified Behavior Analyst (behaviorální analytik)
- BST Trénink behaviorálních dovedností
- CA Competency Assessment
- CSABA Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy
- ČSÚ Český statistický úřad
- DRI diferenciální posílení neslučitelného chování
- DRA diferenciální posílení alternativního chování
- DRO diferenciální posílení jiného chování

DRL	diferenciální posílení nízké četnosti chování
DSM	Diagnostický statistický manuál
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	European Union
EFL	Essential for Living
IOA	shoda mezi pozorovateli
IVP	individuální vzdělávací plán
JABA	Journal of Applied Behavior Analysis
KBT	kognitivně-behaviorální terapie
KP	krizový plán
MT	malá tiskací písmena
MP	malá psací písmena
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OS	Odborná skupina pro koncepční řešení problematiky života osob s PAS
PaTTAN	Pennsylvania training and technical assistance network
PAS	Poruchy autistického spektra
PAVB	Pensylvánský projekt verbálního chování
PdF MU	Pedagogická fakulta Masarykova univerzita
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RBT	Registrovaný behaviorální technik
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální
SP	předmět speciálně pedagogické péče
SPC	speciálně pedagogická centra
ŠPP	školní poradenská pracoviště
ŠPZ	školská poradenská zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
VB-MAPP	The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program
VISK	Vzdělávací institut Středočeského kraje
VOŠ	vyšší odborné školy
VP	velká psací písmena
VT	velká tiskací písmena
VVOZP	Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením
WHO	Světová zdravotnická organizace

AUTORSKÝ TÝM

Editoři:

Mgr. Aneta Marková, Ph.D.
Mgr. Andrea Cibulková, MBA

Autoři publikace:

Emelie Andrews, MA, BCBA
Dr. Nichola Booth, BCBA-D / Centrum pro behaviorální analýzu, Queen's University Belfast, Severní Irsko
Mgr. Andrea Cibulková, MBA
prof. Karola Dillenburger, BCBA-D / Centrum pro behaviorální analýzu, Queen's University Belfast, Severní Irsko
Dr. Catriona Martin Gower / Centrum pro behaviorální analýzu, Queen's University Belfast, Severní Irsko
Mgr. Radka Hájková, BCBA
Mgr. Kateřina Chrapková, BCBA
Mgr. et Mgr. Petra Kolářová
Mgr. Aneta Marková, Ph.D.
doc. PhDr. Karel Pančocha, Ph.D., M.Sc.
Mgr. Monika Petříková, BCBA
George Arthur Deakin Pickersgill, MScASD / Centrum pro behaviorální analýzu, Queen's University Belfast, Severní Irsko
PhDr. Helena Vaňurová, Ph.D., M.Sc.
Mgr. Miroslav Vosmik
PhDr. Renata Votavová
Mgr. Lucie Vrbová
Mgr. Zuzana Žampachová

Recenzenti publikace:

Dr. Kenneth Kerr
PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA

Jazyková korektura:

Mgr. Vlasta Kohoutová

Grafické úpravy:

Petra Smolíková
Akad. arch. Jan Velický

LICENCE A SPOLUFINANCOVÁNÍ



Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs APIV A v letech 2017 až 2022).

Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uvedte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

Projekt Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem.

Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV-A) je spolufinancován Evropskou unií.



ISBN: 978-80-7578-079-9 (brožováno)

ISBN: 978-80-7578-080-5 (PDF)

Užití prvků aplikované behaviorální analýzy ve školním prostředí

Aneta Marková, Andrea Cibulková (ed.)

Vydal Národní pedagogický institut České republiky

2022

www.npi.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Společné vzdělávání
a podpora škol krok za krokem