

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2020

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Lengálová

**Aplikovaná behaviorální analýza a její využití u dětí s PAS
ve speciální třídě běžné mladoboleslavské základní školy**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Šedivá Zoja, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2020

BACHELOR THESIS

Kristýna Lengálová

**Applied behavioral analysis and its use in children with
ASD in a special class of ordinary elementary school
in Mladá Boleslav**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Šedivá Zoja, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Zoje Šedivé, Ph.D. za její cenné připomínky při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat rodičům chlapce, kteří mi dali svolení s použitím materiálů o jejich synovi a základní škole speciální, která též souhlasila s použitím materiálů o jejich žákovi.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku poruch autistického spektra (PAS), jejich projevy a diagnostiku. Především se specifikuje na jednu z možných intervencí a to aplikovanou behaviorální analýzu (ABA), kterou blíže vymezuje. V rámci této intervence přibližuje pojmy verbální chování a problémové chování. Práce se dále věnuje praktickým využitím aplikované behaviorální analýzy ve speciální třídě běžné základní školy a jiným možnostem vzdělávání dětí s PAS. V praktické části porovnává metody již zmiňované intervence s metodami, které se při práci s dětmi s PAS využívají v základní škole speciální. Pro tento výzkum byla zvolena kvalitativní forma šetření, která vychází ze zúčastněného pozorování v kombinaci s krátkým částečně strukturovaným rozhovorem se zaměstnancem zařízení a analýzou dokumentů.

Klíčová slova

Aplikovaná behaviorální analýza, autismus, částečně strukturovaný rozhovor, dítě s PAS, inkluzivní vzdělávání, problémové chování, verbální chování, zúčastněné pozorování

Annotation

This bachelor's thesis is focused on describing the problems typically associated with autism spectrum disorder (ASD), including diagnosing and its manifestation. One possible intervention used in treatment, applied behavior analysis (ABA), is specified and described in detail within. This intervention utilizes concepts based on the treatment of verbal and challenging behavior. The work within focuses on the practical usage of applied behavior analysis in a special education classroom established within a typical elementary school, as well as in other educational settings for students diagnosed with ASD. The practical component of this thesis compares the aforementioned intervention to that of those more commonly used in special education elementary schools when working with students diagnosed with ASD. A qualitative form of direct observation in combination with document analysis and a short, partially structured interview with an employee, were selected for use within this research.

Keywords

Applied behavioral analysis, autism, child with ASD, inclusive education, partially structured interview, participating observation, problem behavior, verbal behavior

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	11
1.1 Vymezení.....	11
1.2 Charakteristické projevy.....	12
1.2.1 Sociální interakce.....	12
1.2.2 Komunikace.....	13
1.2.3 Představitivost, zájmy, hra.....	14
1.2.4 Další projevy.....	16
1.3 Klasifikace poruch autistického spektra.....	16
1.4 Diagnostika.....	18
2 APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA.....	20
2.1 Vymezení behaviorální analýzy jako vědního oboru.....	20
2.2 Historie.....	20
2.3 Verbální chování.....	22
2.3.1 Analýza chování.....	22
2.3.2 Klasifikace verbálních operantů.....	23
2.3.3 Klasifikace non-verbálních operantů.....	25
2.3.4 Alternativní komunikační systémy v kontextu verbálního chování.....	26
2.4 Problémové chování.....	28
2.4.1 Vymezení.....	28
2.4.2 Funkce problémového chování.....	30
2.4.3 Strategie řešení.....	32
3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS.....	35
3.1 Vzdělávání v základních školách speciálních.....	35
3.2 Trend inkluzivního vzdělávání.....	37
3.3 Inkluze v rámci speciální ABA třídy.....	38
3.3.1 Postupná inkluze.....	38
3.3.2 Metody učení.....	39
PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 SROVNÁNÍ METOD PRÁCE V ABA TŘÍDĚ A VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ.....	42

4.1	Cíle výzkumu.....	42
4.2	Metodologie výzkumu	42
4.2.1	Výzkumné otázky	43
4.2.2	Výzkumný vzorek	43
4.3	Průběh výzkumného procesu	44
4.4	Interpretace výsledků výzkumu	48
4.4.1	Případová studie - ABA třída.....	48
4.4.2	Případová studie – základní škola speciální.....	52
4.5	Závěry výzkumu	55
4.5.1	Odpovědi na výzkumné otázky.....	55
4.5.2	Porovnání jednotlivých podoblastí zkoumání	60
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	65
	SEZNAM ZKRATEK	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Okolo problematiky poruch autistického spektra (PAS) je mnoho otázek, na které stále málokdo zná odpověď. Laická veřejnost osoby s autismem různě pojmenovává a to i přesto, že v podstatě neví, co to vlastně „ten autismus“ je. V každodenní praxi jsou osobám s autismem neoprávněně přisuzovány vlastnosti, které těmto lidem okem odborníka, rodinného příslušníka, či člověka, který s nimi přichází často do styku, nenáleží. Mluvíme zde o rčeních, která říkají, že se jedná o děti nevychované, nevladatelné, nevzdělavatelné, nebo naopak jim jsou připisovány výjimečné vlastnosti, které můžeme vidět například ve filmu Rain Man.

Matka chlapce s autismem ve své knize uvádí: „Lidé, kteří nevědí nic o myšlení dítěte s autismem a o jeho myšlení v detailech, se často domnívají, že příčinou jeho chování, je lenost, tvrdohlavost a neposlušnost.“¹

Hlavním cílem této práce je popis možných metod používaných při práci s dětmi s PAS, přiblížení samotné problematiky těchto poruch a upozornění na důležitost vhodného a včasného výběru intervence pro tyto děti, která je nezbytná pro úspěšné začlenění do vzdělávacího procesu a pro co největší rozvoj ve všech oblastech potřebných k fungování v běžném životě. Cílem není vyzdvihnout jednu možnost intervence, ale získat porovnání jednotlivých metod. Práce se však primárně zaměřuje na metody aplikované behaviorální analýzy (ABA), které mají dle podložených důkazů u této cílové skupiny dobré výsledky.

Tato bakalářská práce ve své teoretické části vymezuje poruchy autistického spektra, věnuje se jejich diagnostice, která je pro včasnou intervenci velmi důležitá. Blíže se zaměřuje na jednu z možných intervencí – aplikovanou behaviorální analýzu, kterou představuje jako vědní obor se svou historií. Následně specifikuje pojem verbální chování, analýzu verbálního chování a jednotlivé verbální operanty. Poté se zabývá vymezením výrazu problémové chování, jeho funkcemi a možnými strategiemi řešení.

¹ DE CLERCQ, H. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2016. Speciální pedagogika (Portál), s. 78. ISBN 978-80-262-1075-7.

Nedílnou součástí teoretické části je popis inkluzivního vzdělávání a vzdělávání v základních školách speciálních.

Praktická část se snaží porovnat metody práce s těmito dětmi ve třídě základní školy speciální s metodami praktikovanými ve speciální třídě (ABA třídě) běžné základní školy, kdy se děti s PAS postupně a systematicky zapojují do výuky hlavního vzdělávacího proudu. Pro tuto část bakalářské práce byla zvolena forma kvalitativního výzkumu, která vychází ze zúčastněného pozorování, rozhovorů s osobami pracujícími s dětmi s PAS a dále také z případových studií žáků jak z ABA třídy, tak ze třídy základní školy speciální. Cílem je zjistit, která z metod dítě lépe připravuje na běžný život, vzdělává ho, či mu přináší všestrannější rozvoj. Řeší zde jak metody přímé práce s dítětem, organizaci školního dne, tak i personální zajištění.

Do českého jazyka zatím nebylo přeloženo mnoho knih týkajících se oboru aplikované behaviorální analýzy. Cílem bylo ale v této oblasti čerpat převážně z české literatury. A to z toho důvodu, aby bylo poukázáno na to, že přestože se jedná o obor v České republice téměř neznámý, dá se najít čím dál více zdrojů v češtině, týkajících se této problematiky. To může poukazovat právě na vzrůst zájmu o aplikovanou behaviorální analýzu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

1.1 VYMEZENÍ

Autismus je pervazivní vývojová porucha. Termín pervazivní můžeme chápat jako něco co ovlivňuje celou osobnost jedince. Je to porucha působící komplexně a do hloubky. Tento výraz více specifikuje podstatu této poruchy, než pouhé slovo autismus.² Matka dítěte s autismem ve své knize též uvádí, že výraz autismus bývá často nešťastně spojován s jakýmsi syndromem spojeným s odtržením od našeho světa. Podle jejího názoru toto pouhé slovo nevypovídá například nic o tom, jakým způsobem tyto jedinci zpracovávají informace.³

Příčiny autismu nejsou dobře známé. Odborná literatura se neshoduje na žádné teorii, která by se týkala důvodu narození dítěte s poruchou autistického spektra. Jediné co se dá spolehlivě říci, je to, že záleží na individualitě jedince a celé řadě dalších faktorů.⁴

Údaje z výzkumů, které jsou uvedeny v knize napsané v roce 2010 říkají, že v té době žilo v České republice 15 000-20 000 osob s autismem a každý rok se podle těchto údajů narodilo 200 dětí s autismem.⁵ Novější výzkumy (2015) však říkají, že v České republice žije 100 000-200 000 osob s poruchou autistického spektra a každý rok se u nás narodí okolo 1 000-2 000 dětí s PAS nebo obtížemi blízcími se PAS.⁶

² PEETERS, T. Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci. Praha: Scientia, 1998, s. 21. ISBN 80-7183-114-x.

³ DE CLERCQ, H.. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2016. Speciální pedagogika (Portál), s. 62. ISBN 978-80-262-1075-7.

⁴ PIPEKOVÁ, J.. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 318. ISBN 978-80-7315-198-0.

⁵ Tamtéž s. 318

⁶ NAUTIS. Autismus [online]. [cit. 2019-12-11]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>

Variabilita tohoto syndromu se projevuje v mnoha aspektech. Je proto těžké najít dvě děti, které by si byly podobné, přestože by autismus měly diagnostikovaný. Když se nad tím zamyslíme, není to až tak nic zvláštního. V běžné populaci bychom také jen těžko hledali jedince, kteří by si byli podobní. Tak je to i u jedinců s PAS – jejich osobnostní charakteristiky, vliv výchovně-vzdělávacího procesu nebo také vliv sociálního prostředí, ve kterém vyrůstají, je jeden od druhého odlišuje.⁷

I přesto můžeme v odborné literatuře najít takzvanou triádu příznaků, které doprovází a určují poruchy autistického spektra. Patří sem deficity v sociální interakci, komunikaci, představitosti, ve hře a zájmech. Z toho vyplývá, že nedokáží správným způsobem navazovat vztahy s lidmi, vyhodnocovat informace, mívají potíže s vývojem řeči, zvládnutím sociálních dovedností nebo s rozvojem funkční hry.⁸

1.2 CHARAKTERISTICKÉ PROJEVY

1.2.1 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Osoby s poruchou autistického spektra často nerozumí neverbálnímu chování druhých lidí, ani ho neumí vhodně používat. Často se vyhýbají očnímu kontaktu, mívají potíže s porozuměním výrazu v obličeji, chápáním gest (jako je například mávání), či ukazování na něco. Často také nejeví až takový zájem o jiné lidi či své vrstevníky.⁹ Jen zřídka kdy se u nich projevuje prosociální chování, jako může být sdílení svých pocitů, či zájem o pocity druhých. Mívají také nižší tendenci iniciovat interakci s jinými lidmi nebo na ně vůbec adekvátně reagovat. To, že tito jedinci mají tím pádem jen málo příležitostí učit se od druhých, je také jedním z důvodů, proč mají takové nedostatky v sociálních dovednostech. Dostáváme se zde do jakéhosi začarovaného kruhu. Pro

⁷ THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006, s. 59. ISBN 8073670917.

⁸ PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 320. ISBN 978-80-7315-198-0.

⁹ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 8. ISBN 978-80-262-0984-3.

sociální interakci je totiž nezbytné pochopení okolního světa. Zde se ale opět dostáváme k tomu, že každý z nás je jiný, to co platí pro jednoho, nemusí platit pro druhého. Pro osoby, které se dostávají do styku s jedinci s PAS, není překvapením, že někteří naopak přebírají iniciativu neustále, avšak nevhodným způsobem. V některých zdrojích se také uvádí, že nechtějí být v kontaktu s druhými lidmi, nebo dokonce, že chtějí být sami. To ovšem není zcela tak vystihující jako to, že se nesnaží ostatním vyhýbat, ale sociální stimuly dostatečně neupoutávají jejich pozornost.¹⁰

Vhodné je zde uvést příklad z knihy psané matkou dítěte s PAS. Pochopení emocí je často pro tyto lidi nad jejich síly, protože se v mnoha případech ve snaze pochopit svět kolem nich, upoutávají na detail, který nemusí být pro danou emoci důležitý. Podle jejího vysvětlení je pro takového člověka téměř nepochopitelné, že jedny „čáry“ na obličejích znamenají smutek a jiné zase štěstí. A to nemluvíme ani o tom, že každý má tyto „čáry“ zcela odlišné.¹¹

Pipeková uvádí že: „*neschopnost vzájemné společenské interakce jim brání se adaptovat na prostředí, ve kterém žijí. Život je pro ně chaos bez pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumí jenom oni.*“¹²

1.2.2 KOMUNIKACE

Komunikace a řeč jako taková se u dětí s PAS kvalitativně i kvantitativně liší od komunikace dětí zdravě se vyvíjejících. Nejenže mívají vývoj v této oblasti opožděný, celkový rozvoj řeči je často viditelně odlišný. Odborná literatura uvádí, že asi u čtyřiceti

¹⁰ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 30-32. ISBN 978-80-906707-1-6.

¹¹ DE CLERCQ, H.. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2016. Speciální pedagogika (Portál), s. 39-40. ISBN 978-80-262-1075-7.

¹² PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 320. ISBN 978-80-7315-198-0.

procent těchto dětí se řeč vůbec nevyvine a jejich řeč není v těchto případech kompenzovaná ani jinými alternativními metodami komunikace.¹³

Jiné, aktuálnější studie uvádějí, že se u sedmdesáti procent dětí s autismem jakákoli forma verbálního projevu rozvine. Z toho se dá usoudit, že díky pokrokům jak v diagnostice, tak v intervenci, se komunikace u těchto dětí dá rozvíjet.¹⁴

Odlišný vývoj řeči se u dětí s PAS projevuje v těchto oblastech: potíže s pragmatickou komunikací, doslovné opakování vět a frází, které někde slyšelo (echolálie), záměna zájmen (pronominální inverze), neobvyklé používání slov a vět a s tím spojená nevariabilita používání řeči, která poté působí mechanicky. Nevariabilní bývá také samotná produkce hlasu, kdy jedinec nedokáže vhodně pracovat s jeho intonací. Deficity jsou zřejmé i v neverbální a receptivní oblasti komunikace. Ty se projevují neporozuměním gestům, jako je ukazování nebo kývání hlavou jako vyjádření souhlasu, či nesouhlasu, nebo také mimice, která s sebou často nese důležitý emoční obsah. Deficity bývají také v neporozumění verbálnímu projevu druhé osoby, kdy jedinec často nechápe obrazná pojmenování či sarkasmus.¹⁵

1.2.3 PŘEDSTAVIVOST, ZÁJMY, HRA

Tyto deficity se týkají narušení oblasti herních dovedností - tj. zapojování fantazie, hraní si na něco či funkční zacházení s předměty a hračkami. Vyznačuje se často vytvářením repetitivních a stereotypních vzorců chování. Děti s PAS často preferují

¹³ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 8. ISBN 978-80-262-0984-3.

¹⁴ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 27. ISBN 978-80-906707-1-6.

¹⁵ Tamtéž s. 28-29

plácání rukama, tleskání, třepání rukama, točení se, kolébání se apod. před zájmy a hrami, které jsou typické pro děti v jejich fázi vývoje.¹⁶

Pokud se u dítěte s PAS objevuje nějaké funkční hraní si s předměty, často se jedná pouze o předměty z určité oblasti zájmu dítěte. Například dítě má rádo pouze autíčka z jedné konkrétní pohádky a je schopné je sledovat v televizi a hrát si s těmito reálnými autíčky. Pokud bychom však chtěli, aby sledovalo jinou pohádku, či si hrálo s autíčky, která nejsou z jeho oblíbené pohádky, je pravděpodobné, že bychom se nesečkali s pozitivní reakcí. Často se však stává, že si tyto děti neumí hrát funkčně s téměř žádnými hračkami a většinou je používají pouze danými stereotypními způsoby, jako je například točení koleček u auta nebo ťukání s nimi o stůl. Stereotypy se také často projevují ve zvycích daného jedince, kdy může preferovat jen určitý druh jídla, pití, oblečení, ukládání se ke spánku v určitý čas a určitým způsobem apod.¹⁷

V některých odborných zdrojích se jako důvod těchto stereotypů uvádí, že se tím jedinec snaží získat jistotu a předvídatelnost ve světě, který je po něj v mnoha smyslech chaotický a nepředvídatelný.¹⁸ V knížce *Mami*, je to člověk nebo zvíře, kterou napsala sama matka dítěte s autismem, autorka často své zkušenosti se synem doplňuje i o výroky jiných lidí s PAS. Uvádí zde i výrok, který tuto teorii potvrzuje. Je zde uvedeno: „*Neustálé změny věcí mi berou šanci se na ně připravit. A proto mě těší dělat věci donekonečna stejným a neměnným způsobem* (Donna Williams). V knize dále autorka uvádí, že pro děti s autismem je symbolická hra i s úplně jednoduchou hračkou často příliš složitá. Proto preferují rutinní činnosti, u kterých znají přesný postup.

¹⁶ RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 9. ISBN 978-80-262-0984-3.

¹⁷ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 34. ISBN 978-80-906707-1-6.

¹⁸ Tamtéž, s. 35

Takové děti také baví, když si mohou pamatovat fakta, jako jsou například značky aut. Tyto zájmy jsou pro ně více hodnotné, protože pro ně nejsou tak matoucí a nemění se.¹⁹

1.2.4 DALŠÍ PROJEVY

Jak už bylo řečeno, nenajdeme dvě děti s PAS, které by byly úplně stejné a ve stejných poměrech se jich týkaly jednotlivé deficity z triády. Neznamena to, že jedinec s touto diagnózou je zasažen všemi těmito deficity, ale v určité míře se u něj mohou vyskytovat. S těmito hlavními projevy, můžeme zmínit i další, které nejsou zařazeny do předešlých oblastí. Patří sem úzkosti, odlišné vnímání a ovládání emocí, s tím spojené problémové chování, citlivost nebo odlišná zraková, čichová, sluchová nebo hmatová vnímavost, potíže s plánováním vlastního chování, poruchy pozornosti či hyperaktivita.²⁰

1.3 KLASIFIKACE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Tato problematika s sebou nese různá názvosloví jako výše zmiňovaný autismus, poruchy autistického spektra nebo právě pervazivní vývojová porucha. DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), hlavní diagnostický systém, se ve své nejaktuálnější verzi však přiklání k označení poruchy autistického spektra.²¹ V České republice jsou podle MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) poruchy autistického spektra řazeny do kategorie pervazivních vývojových poruch. Zde je zřejmé, že v současnosti máme dva systémy, které se zabývají klasifikací poruch autistického spektra.

¹⁹ DE CLERCQ, H. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2016. Speciální pedagogika (Portál), s. 58-59. ISBN 978-80-262-1075-7.

²⁰ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 36-41. ISBN 978-80-906707-1-6.

²¹ Tamtéž s. 21

Členění pervazivních vývojových poruch podle MKN-10:

- Dětský autismus (F84.0)
- Atypický autismus (F84.1)
- Rettův syndrom (F84.2)
- Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)
- Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- Aspergerův syndrom (F84.5)
- Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
- Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)²²

Členění poruch autistického spektra podle DSM-5:

- Autistická porucha
- Pervazivní vývojová porucha jinak nespecifikovaná
- Aspergerova porucha
- Desintegrační porucha v dětství²³

Klasifikace poruch autistického spektra podle funkčnosti:

Pro zařazení jedince do daného vzdělávacího zařízení je důležitá klasifikace poruchy dle funkčnosti, tedy schopnosti jedince fungovat ve společnosti. Z tohoto hlediska dělíme poruchy autistického spektra na autismus nízko funkční, středně funkční a vysoko funkční.

Nízko funkční autismus bývá diagnostikován jedincům s těžkým až hlubokým mentálním postižením, kteří často nemají rozvinutou řeč, nejsou schopni komunikovat a porozumět řeči. Typická je nepřítomnost sociálních kontaktů, závažné problémové chování a nutnost neustálého dohledu jiné osoby.

²² SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s150. ISBN 978-80-271-0095-8.

²³ Autism speaks. DSM-5 and Autism: Frequently Asked Questions [online]. [cit. 2019-12-07]. Dostupné z: <https://www.autismspeaks.org/dsm-5-and-autism-frequently-asked-questions>

Středně funkční autismus zahrnuje osoby s lehkým a středně těžkým mentálním postižením či s nerovnoměrně rozloženými schopnostmi. Časté jsou zvláštnosti v řeči, snížená schopnost porozumět běžným pokynům a navazovat přiměřené vztahy. Běžné je lépe zvladatelné problémové chování.

Vysoko funkční autismus je diagnostikován osobám, jejichž intelekt je průměrný či nadprůměrný. Sociální a emoční intelekt však bývá nízký. Tito jedinci mívají větší zájem o sociální kontakt. Komunikace s jedincem je snadnější, časté jsou však obtíže s vedením konverzace. Zájmy jedince bývají omezené či odlišné od vrstevníků. Problémové chování ve většině případů nemusí být intervenováno. Děti s vysoko funkčním autismem jsou schopné začlenění do společnosti, a tudíž je možné zúčastnit se vzdělávání v běžné škole.²⁴ Což ve většině případů neznámá, že by takový jedinec mohl být začleněn, bez jakýchkoli speciálních opatření. Vždy je nutné proškolení pedagogických pracovníků v problematice PAS. Častá je i potřeba speciálních metod. Z toho vyplývá, že i dítě s vysoko funkčním autismem je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, které může být v praxi často problém naplňovat.²⁵

1.4 DIAGNOSTIKA

Stanovení včasné a správné diagnózy je z mnoha důvodů velmi důležité. Komplexní diagnostika zahrnuje interpersonální spolupráci psychiatrů, psychologů, neurologů, speciálních pedagogů, logopedů atd. Výsledkem diagnostiky by měl být vždy základ pro volbu vhodné intervence a vypracování intervenčního plánu. Při diagnostice se používají různé metody, které se od sebe liší jak náročností, tak způsobem hodnocení. Vhodné jsou například screeningové metody, které nejsou náročné, a k jejich provedení stačí základní trénink.²⁶

²⁴ THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006, s. 167. ISBN 8073670917.

²⁵ Učitelské noviny. I lidé s autismem stojí o přátelství [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5458>

²⁶ ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol. In: PIPEKOVÁ, J.. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 324. ISBN 978-80-7315-198-0.

V České republice je vcelku nově zavedeno screeningové testování (M – CHAT/R - Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised), které je dostupné v ordinacích pediatrů. Podezření na poruchu autistického spektra může pediatr vyslovit při běžné kontrole v 18. měsíci věku dítěte, kdy se tyto testy provádějí, či později v případě, že toto vyšetření nebylo provedeno dříve. Samotnou diagnózu může stanovit pouze dětský psychiatr, či klinický psycholog. V odborných člancích se však uvádí, že by se ihned po vyslovení podezření na poruchu autistického spektra, měla vyhledat odborná pomoc a stanovit včasná intervence. Čekání na potvrzení diagnózy může totiž nějaký čas trvat.²⁷

U nás se nyní pro diagnostiku používá škála CARS (posuzovací škála dětského autismu), strukturované diagnostické interview ADI-R a ADOS (diagnostika a hodnocení poruch autistického spektra).²⁸ Možné je také použít inteligenční testy, které však nejsou vhodné pro všechny, protože se jejich výsledky pohybují pouze v písmu od mírné do střední mentální retardace a jejich výsledky nebývají v případě testování dětí s podezřením na poruchu autistického spektra vždy spolehlivé. Tyto testy totiž neberou v potaz motivaci, schopnost generalizace či soustředění se. Všechny tyto faktory mohou značnou měrou ovlivnit výsledky těchto testů.²⁹

Diagnostické vyšetření by dále mělo zahrnovat rozhovor s rodiči, pozorování chování a projevů dítěte, a to hlavně v oblastech sociální interakce, komunikace a v oblasti zájmů, hry a představitosti. Praktický lékař může dále doporučit genetická vyšetření, neurologická vyšetření či vyšetření sluchu.³⁰

²⁷ SIMPLE STEPS. Cesta ke změně chování: Vzdělávací program, který vás provede prvními kroky na cestě k tomu, jak se stát rodičem – terapeutem. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. Brno: 2017, s. 11. ISBN 978-80-270-1756-0.

²⁸ HRDLIČKA, M., KOMÁREK V., ed. Dětský autismus: přehled současných poznatků. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 91. ISBN 978-80-262-0686-6.

²⁹ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 10. ISBN 978-80-262-0984-3.

³⁰ SIMPLE STEPS. Cesta ke změně chování: Vzdělávací program, který vás provede prvními kroky na cestě k tomu, jak se stát rodičem – terapeutem. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. Brno: 2017, s. 11-12. ISBN 978-80-270-1756-0.

2 APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA

2.1 VYMEZENÍ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZY JAKO VĚDNÍHO OBORU

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je na praxi zaměřená část oboru, který se nazývá behaviorální analýza. Jedná se o vědu, která se zabývá chováním. Vysvětluje, proč daný jedinec dělá to, co dělá a na základě toho navrhuje nástroje, které slouží ke změně chování. Nejedná o se jakousi terapii autismu ani o jednu z možných metod práce s lidmi s PAS. Všechna její zjištění jsou založena na důkazech a jsou využívána v mnoha oblastech, jako je například výchova, vzdělávání, zdravotní péče, sport, ekonomie atd. Využití těchto poznatků, má také výborné výsledky právě při práci s osobami s autismem.³¹

Behaviorální analýza vychází z behaviorismu, tudíž se zabývá nejen principy chování, ale také principy učení. Tento vědní obor bere ohled na individualitu každého jedince a díky detailní analýze dokáže navrhnout intervenční plán na míru každého dítěte. *„Pomocí metodologie ABA se eliminuje nežádoucí chování, děti se učí novým dovednostem, posiluje se adaptace, sebeobsluha, zlepšuje komunikace, učení a sociální interakce.“*³²

2.2 HISTORIE

Přesto, že se stále setkáváme s nevědomostí o ABA, nebo s názory, že se jedná o novou metodu, opak je pravdou. Tento obor má za sebou více než 50 let výzkumu.

³¹ SIMPLE STEPS. Cesta ke změně chování: Vzdělávací program, který vás provede prvními kroky na cestě k tomu, jak se stát rodičem – terapeutem. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. Brno: 2017, s. 14-15. ISBN 978-80-270-1756-0

³² GANDALOVIČOVÁ, J. Aplikovaná behaviorální analýza [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

Na začátku 60. let se psycholog O. I. Lovaas začal intenzivně zabývat aplikací behaviorální analýzy. Později vytvořil první behaviorální intervenci pro děti s PAS, kterou nazýval ABA terapie, nebo se můžeme setkat také s názvem Lovaasův program. Principy této terapie rozvedl ve své knize s názvem *Teaching Developmentally Disabled Children*.³³

Aplikovanou behaviorální analýzu významně ovlivnil i B. F. Skinner se svojí publikací s názvem *Verbal Behavior* (Verbální chování). V ní mluví o jazyce, jako o základním kameni lidského chování. Opožděný vývoj jazyka a řeči patří mezi základní znaky autismu a negativně ovlivňuje i ostatní oblasti, jako je například oblast sociálních vztahů.³⁴

Jako věda, která systematicky aplikuje procesy odvozené z principů operantního chování a jejíž cílem je zlepšit sociálně významné chování jedince, byla roku 1987 ABA definována Cooperem, Heronem a Hewardem.³⁵

Největší pozornosti se výše zmíněnému dílu dostalo však až na konci 90. let a to díky publikaci další významné osobnosti aplikované behaviorální analýzy, M. L. Sundbergovi. Ten mimo jiné přišel s edukačně hodnotícím nástrojem, který slouží k tvorbě individuálních plánů pro děti s PAS (VB-MAPP - Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program).³⁶

³³ GANDALOVIČOVÁ, J. Aplikovaná behaviorální analýza [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

³⁴ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 11. ISBN 978-80-210-9212-9.

³⁵ Tamtéž s. 34

³⁶ GANDALOVIČOVÁ, J. Aplikovaná behaviorální analýza [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

2.3 VERBÁLNÍ CHOVÁNÍ

Rozvoj verbálního chování se zaměřuje na učení všech dovedností včetně funkční komunikace, která se jeví jako nejdůležitější. Metoda pohlíží na jazyk, jako na chování, které lze tvarovat. Podle této metody není až tak důležité, co dítě říká, ale proč. O VB (Verbal Behavior) kolují často mylné informace, které říkají, že je vhodná pro nemluvící děti nebo naopak pouze pro děti mluvící. Ani jedna z těchto možností však není správná. Verbální chování zahrnuje všechny formy komunikace – ať verbální či neverbální. Rozvoj verbálního chování není něco, co by stálo izolovaně, protože tímto rozvojem téměř vždy snižujeme i problémové chování. Jednoduše řečeno, pokud dítě učíme komunikačním dovednostem, jako může být pro začátek dovednost si říci o věci, které chce, bude to pro něj snadnější než mít záchvat vzteku apod.³⁷

V této oblasti dochází i k dalším nedorozuměním jako je to, že dítě, které je nevolkální, musí být zároveň neverbální. Neverbální chování totiž znamená, že jedinec něco dělá (znakuje, píše, ukazuje nebo například gestikuluje) a tímto způsobem komunikuje. Bere se zde na vědomí i komunikace prostřednictvím problémového chování.³⁸

2.3.1 ANALÝZA CHOVÁNÍ

Chování – ať neproblémové, či problémové, se nikdy nevyskytuje náhodně. ABA předpokládá, že určité chování, je spouštěno tím, co mu předchází a upevňováno, tím co mu následuje. Toto se dá popsat na ABC modelu, který je používán pro analýzu chování. A (antecedent) představuje to, co chování předchází čili podnět, B (behavior) je samotné chování a C (consequence) je následek. Toto schéma se může zdát zbytečné

³⁷ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 21-23. ISBN 978-80-210-9212-9.

³⁸ Tamtéž s. 21-23

nebo složité, ale je nutné si uvědomit, že se týká každého chování, se kterým se můžeme setkat.³⁹

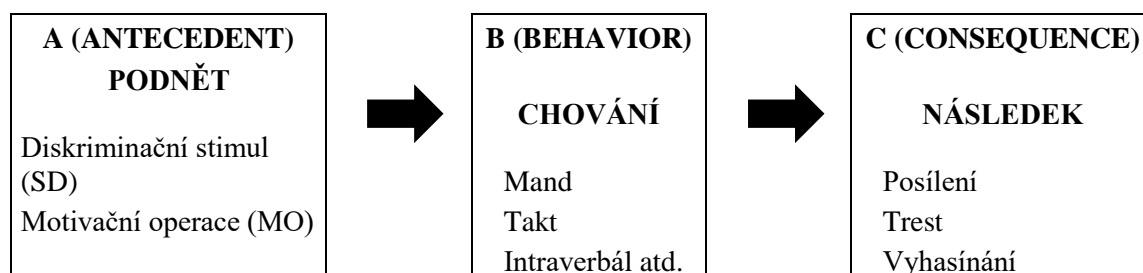


Schéma 1: Základní ABC model analýzy verbálního chování (detailní schéma viz příloha č. 1)

Rozdělení chování do jednotlivých operantů je nesmírně důležité. Pokud je například dítě schopné na požádání zopakovat slovo bubliny, nebo je pojmenovat, když je vidí na obrázku, neznamená to, že si o ně dokáže říci. Toto je velmi důležité při práci s touto cílovou skupinou pochopit.⁴⁰

2.3.2 KLASIFIKACE VERBÁLNÍCH OPERANTŮ

Mand neboli požadavek je první forma komunikace, kterou si dítě osvojuje. Říkat si o něco je možné mnoha způsoby, přes sociálně přijatelné způsoby po křik, pláč či jiné problémové chování. U osob s PAS je tato oblast vždy narušena a neschopnost říci si o své potřeby může vést k frustraci. Pro mand je tedy nezbytná motivace – dítě chce např. pít. To že si o něj řekne, vede k tomu, že ho může dostat. Podle Skinnera je motivace ovlivňována deprivací a nasycením. Dítě má například chuť na brambůrky (deprivace), poté co je ale dostane a sní, už na ně nemá chuť (nasycení). Hodnotu však

³⁹ HRDLÍČKA, M., KOMÁREK V., ed. Dětský autismus: přehled současných poznatků. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 177. ISBN 978-80-262-0686-6.

⁴⁰ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 28. ISBN 978-80-906707-1-6.

bude mít hrnek se sladkým nápojem. Jedná se o jediný operant u kterého je specifické posílení jako následek chování.⁴¹

Taktu neboli popisu předchází sensorický stimul. Dítě něco vidí, cítí, slyší či vnímá chutí nebo hmatem a popíše co to je. Následkem tohoto chování je například pochvala, uznání či odměna. Pojmenovat věci ve světě, který nás obklopuje, je nesmírně důležité. Dítě se učí taktovat/poznávat věci nejprve na obrázcích, poté na reálných předmětech. Nejedná se však jen o podstatná jména, důležité je pojmenovat činnosti/slovesa, přídavná jména či příslovce.⁴²

Takový jedinec má velké obtíže v porozumění okolního světa. Pojmenování a zařazení objektů okolo něj mu může život usnadnit. G. Gerland popisuje svůj pohled takto: „*Co je jídlo? Jsou věci, které jsou určitě jídlo – párky jsou jídlo, maso je jídlo. Je polévka jídlo? Polévka je kapalina. Je-li polévka jídlo, je jídlo možná i čaj. Ačkoliv v polévce jsou tuhé kousky a v čaji ne. A co je kaše? Jak můžete používat slovo, když nevíte, co znamená?*“⁴³

Intraverbální reakce znamená to, že dítě dokáže reagovat na otázky, či doplnit chybějící slovo, aniž by daný předmět vidělo, nebo s ním bylo jiným způsobem v kontaktu. Je to tedy reakce na jiný verbální stimul. Tento operant je důležitý pro rozvoj konverzačních dovedností. Prvními intraverbálními reakcemi je často doplňování posledního slova verše u známe písni. Poté to může být doplnění věty: „Pijeme z...“, nebo odpověď na otázku „Z čeho piješ?“. Náročnější intraverbální reakcí může být například odpověď na otázku: „Jaké znáš tři barvy?“⁴⁴

⁴¹ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 53-54. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁴² Tamtéž s. 55, s. 130-133

⁴³ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 23. ISBN 978-80-262-0984-3.

⁴⁴ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 57-58. ISBN 978-80-210-9212-9.

Echoická reakce je velmi významná dovednost, která jedinci přináší usnadnění práce v mnoha oblastech jako je například snadnější přenos mezi jednotlivými operanty. Verbální stimul je jediné na co by měl student reagovat, neměl by tedy být přítomný daný předmět. O echoickou reakci se jedná například, když maminka svému dítěti řekne: „Řekni míč“ a to bez přítomnosti onoho míče. Dítě řekne slovo MÍČ a maminka ho za to pochválí. Dovednost napodobovat řeč druhého pomáhá k rozvoji artikulace a řeči jako takové. V prvotní fázi se nemusí jednat o celá slova, ale jen o hlásky nebo slabiky.⁴⁵

2.3.3 KLASIFIKACE NON-VERBÁLNÍCH OPERANTŮ

Receptivní reakce neboli posluchačská dovednost znamená porozumění pokynům jiné osoby. Typicky se vyvíjející děti se na tyto pokyny učí reagovat spontánně a velmi brzy. Patří sem například porozumění instrukci „Polož hrnek na stůl“ nebo „Ukaž kde je maminka“. Verbálním stimulem zde může být pokyn „Dotkni se autíčka“ (které musí být přítomno), dítě se dotkne autíčka a následkem tohoto chování je opět pochvala či jiné nespecifické posílení.⁴⁶

Motorická imitace je oblast, která je u dětí s autismem často velmi narušena. Oblast narušení motoriky souvisí s neúplným nebo zkresleným vnímáním vlastního tělesného schématu a s častou motorickou hyperaktivitou nebo naopak pasivitou.⁴⁷

Oblast imitace je narušena tím, že děti spontánně neimitují rodiče ani vrstevníky a to je též velkou překážkou pro fungování v tomto světě. Neschopnost imitovat s sebou opět nese problémy i v jiných oblastech. Pokud je narušena tato schopnost, dítě se například přirozeně neučí hře apod. V případě, že není možné pracovat na imitaci verbální (echoická reakce) je důležité rozvíjet právě imitaci motorickou. Doslovná

⁴⁵ Tamtéž s. 135-136

⁴⁶ Tamtéž s. 115

⁴⁷ PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 330-331. ISBN 978-80-7315-198-0.

imitace hrubé motoriky, jemné motoriky, či imitace s předmětem, mimo jiné pomáhá k rozvoji řeči. Pokud se jedná o dítě, které nekomunikuje vokálně, rozvoj motorických dovedností mu usnadňuje učení se znaků znakového jazyka.⁴⁸

Přiřazování neboli vizuálně-percepční dovednost obnáší, jak již z názvu vyplývá přiřazování 2D či 3D předmětů podle vzoru. Může se jednat i o puzzle. Dítě v tomto případě buď reaguje na instrukci „Přiřad“, „Dej ke stejnému“ nebo učitel podává obrázek/předmět/část chybějící puzzle a u toho prezentuje jeho název. Chováním dítěte je zde správné přiřazení ke vzoru a následuje opět nespécifické posílení.⁴⁹

2.3.4 ALTERNATIVNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY V KONTEXTU VERBÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Jak už bylo mnohokrát řečeno, u dětí s autismem je často značně narušen vývoj řeči. Pro podporu komunikace a řeči jako takové byly proto navrženy alternativní/augmentativní komunikační systémy, které jedinci umožňují komunikovat s okolím a hlavně dávat najevo své potřeby. Mezi nejčastější patří znakový jazyk a výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). V dnešní době známe i jiné nástroje, které mají za cíl podporovat komunikaci dítěte s autismem.⁵⁰

2.3.4.1 Znakový jazyk

Čím dál častěji se pro náhradu mluvené řeči či její doplnění používá právě znakový jazyk. Jedná se o systém, který je obsáhlý a má téměř neomezené možnosti, je přenosný, takže se dá používat například i v bazénu a neslouží pouze pro sdělování potřeb, ale je přenositelný do všech operantů. Nevýhodou však může být náročnost

⁴⁸ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 123-125. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁴⁹ Tamtéž s. 126

⁵⁰ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 81. ISBN 978-80-906707-1-6.

učení znaků jak pro dítě, tak i pro jeho okolí. Znaky a celkové povědomí o principech ABA je předpokladem pro správnou komunikaci s jedincem. Pokud bude dítě „znakovat“ na cizího člověka, nebude mu s největší pravděpodobností rozumět. Podle odborníků ABA se však jedná o velmi efektivní komunikační systém a s poznatky, které v dnešní době jsou, ho doporučují všem, kteří nevyužívají žádný komunikační systém, ale i těm, kteří používají jiný.⁵¹

Jiné zdroje, které však nekorespondují s principy aplikované behaviorální analýzy, říkají, že znakový jazyk se jako alternativní komunikační prostředek používá jen velmi omezeně. Gesta a znaky by se podle těchto zdrojů měly používat pouze v jednoznačných případech (například gesto „pojď sem“), protože jiné abstraktní pojmy (emoce apod.), by mohly být pro jedince s PAS obtížné.⁵²

2.3.4.2 Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS)

Česká zkratka VOKS znamená totéž jako zkratka anglicky mluvících zemí - PECS (The Picture Exchange Communication System). Komunikace s vizuální podporou (piktogramy, obrázky apod.) je podle některých zdrojů u dětí s PAS nejvíce funkční. Není pomíjivá jako mluvené slovo a ke sdělení je možné se kdykoli vrátit.⁵³ Jedinci se nejprve učí pracovat s obrázky, tím způsobem že si vyberou obrázek požadovaného předmětu a obrátí se na svého komunikačního partnera. Dovednosti s tímto komunikačním systémem si následně rozšiřují.⁵⁴ Další velkou výhodou je celkem dobrá cenová dostupnost. Tento systém však bývá kritizován pro své nedostatky, jako je náročnost přípravy, nemožnost zobrazit abstraktní pojmy na obrázcích, neustálé nošení

⁵¹ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 21-23. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁵² PIPEKOVÁ, J.. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 328. ISBN 978-80-7315-198-0.

⁵³ Tamtéž s. 328

⁵⁴ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 82. ISBN 978-80-906707-1-6.

komunikační knihy, která může být časem opravdu velká, nebo také nepřehlednost a náročnost vyhledávání požadovaných obrázků.⁵⁵

2.3.4.3 Další možnosti komunikace a podpory mluvené řeči

V dnešní době známe i jiné systémy, které slouží k alternativní komunikaci. Sem patří například komunikátory s hlasovým výstupem. Tyto pomůcky jsou však nákladné a jejich obsluha není zrovna jednoduchá. Mezi možné podpory rozvoje komunikace a řeči můžeme zařadit i další doporučení, která by měla/mohla tuto narušenou oblast rozvíjet a usnadňovat porozumění jedince okolnímu světu. Patří sem například vyhýbání se složitým slovním spojením a větám. Doporučují se spíše jednoslovné instrukce a komentáře. Možná je podpora a odměňování jakéhokoli žvatlání a náznaků slov. Při nácviu mandů či echoických dovedností zařazovat pohybové aktivity, které mohou sloužit ke zvýšené produkci řeči. Či fyzické posilování ústních svalů (používání slámek, fléten, omezování pití z dětských pitek a podpora pití z klasických hrnků) může také vést ke zvýšení produkce řeči a zlepšení artikulace.⁵⁶

2.4 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

2.4.1 VYMEZENÍ

Pro to abychom mohli rozhodnout, zda se jedná o problémové chování, proč se vyskytuje a jak ho řešit, potřebujeme vědět, co to vlastně chování je. Podle behaviorální analýzy je chování vše, čím se jedinec projevuje. Patří sem chůze, mluvení, sezení, ale také myšlení či emoce. Dané chování je nutné přesně definovat, tak aby bylo možné si přesně představit, jak takové chování vypadá. Pokud mluvíme o problémovém chování dítěte a říkáme, že má záchvat vzteku, nikomu není jasné, jak takové chování vypadá.

⁵⁵ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĎUROVÁ, přeložil Vladimír VAĎURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 92-93. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁵⁶ Tamtéž 98-99

Pro analýzu chování je lepší říci například „Dítě křičí, plácá se rukama o stehna a dupě nohama“.⁵⁷

Kromě topografie chování (jak chování vypadá), je důležité také trvání, frekvence a latence chování. Pro následnou analýzu chování je nutné zaznamenávat informace i o těchto dimenzích chování.⁵⁸ ABC model chování (viz podkapitola 2.3.1) nám umožňuje zjistit příčinu chování, identifikovat ho a společně se správnou definicí chování nám umožňuje toto problémové chování řešit. Pro nastavení intervence je také potřeba pomocí tohoto modelu zjistit vztahy mezi chováním a procesy, které toto chování udržují (následkem chování).⁵⁹

K tomu, abychom ho však mohli označit jako problémové, si musíme uvědomit, zda je nutné ho eliminovat a nějakým způsobem ho upravovat. Kritéria mohou být různá, měli bychom však brát zřetel na taková chování, která jsou pro jedince a/nebo jeho okolí nebezpečná, narušují jeho učení a vyčleňují ho z kolektivu či společnosti.⁶⁰ Podobně na definici problémového chování pohlíží i Emerson, který říká, že je to: *„kulturně abnormální chování takové intenzity, frekvence nebo trvání, že může být vážně ohroženo fyzické bezpečí dané osoby nebo druhých, nebo chování, které může vážně omezit používání běžných komunitních zařízení nebo může vést k tomu, že dané osobě do nich bude odepřen přístup“*.⁶¹

Pro hodnocení chování by se spolu s ABC analýzou měly používat i další dostupné nástroje jako je MAS (The Motivation Assessment Scale – škála hodnocení motivace),

⁵⁷ SIMPLE STEPS. Cesta ke změně chování: Vzdělávací program, který vás provede prvními kroky na cestě k tomu, jak se stát rodičem – terapeutem. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. Brno: 2017, s. 17-21. ISBN 978-80-270-1756-0.

⁵⁸ Tamtéž s. 19

⁵⁹ EMERSON, E. Problémové chování u lidí s mentální retardací. Praha: Portál, 2008, s. 82. ISBN 978-80-7367-390-1.

⁶⁰ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 44-47. ISBN 978-80-262-0984-3.

⁶¹ EMERSON, E. Problémové chování u lidí s mentální retardací. Praha: Portál, 2008, s. 13. ISBN 978-80-7367-390-1.

která se skládá z šestnácti otázek, vytvořených pro určení funkce chování.⁶² Jako doplňující nástroj slouží také Setting Events Checklist (dotazník zabývající se souvisejícími informacemi).⁶³

2.4.2 FUNKCE PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Chování každého z nás, tedy ne jen dětí z autismem, má tři (v některých zdrojích čtyři) funkce. Je proto nutné si uvědomit, že každým chováním chce jedinec vždy něčeho dosáhnout. Někdy je tato funkce zřejmá na první pohled, jindy se velmi dobře skrývá. K odhalení nám slouží právě analýza chování uvedená výše. Svým chováním vždy chceme něco získat, odmítnout, nebo jednoduše najít smyslový podnět. Dalším důvodem určitého chování může být utlumení bolesti/zdravotní problémy.⁶⁴

Získání pozornosti/získání věci či činnosti neboli sociálně zprostředkované pozitivní posílení – kdy sociálně zprostředkované znamená, že zde hrají roli osoby a pozitivní posílení říká, že jedinec chce něco navíc. Například dítě křičí v obchodě, protože chce, aby mu maminka koupila bonbony, nebo mu dovolila jít do herny (získání věci, získání činnosti), či dítě se tluče hlavou o stěnu, když jeho matka telefonuje s kamarádkou (získání pozornosti).⁶⁵ V některých případech takové chování může začít jako chování s funkcí smyslové stimulace, nebo tlumení bolesti a může se z něj stát chování, kterým si říká o pozornost. Například dítě si mne silou ucho, protože v něm má infekci. Maminka vždy když to dělá, tak přijde, vezme si ho na klín a hladí ho.⁶⁶

⁶² Tamtéž s. 86-87

⁶³ CARR, D. In: CHAPMAN, D. Positive Behavioral Support – podpora sociálně přijatelného chování, Porozumění funkčnímu hodnocení problémového chování. Konference Univerzita Palackého v Olomouci, 25. – 26. 6. 2019

⁶⁴ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 38. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁶⁵ Tamtéž s. 38-39

⁶⁶ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 46. ISBN 978-80-262-0984-3.

Únik neboli sociálně zprostředkované negativní posílení – kdy pojem sociálně zprostředkované opět říká, že v něm hrají roli další lidé a negativní posílení, že chce jedinec zrušit daný úkol, neboli zbavit se povinnosti.⁶⁷ Nejčastěji unikáme od situací, které nám jsou nepříjemné či od povinností, které jsou náročné. U dětí s PAS tomu není jinak. V běžném životě je tato funkce častá například v případě, kdy se má student učit na zkoušky a místo toho si začne uklízet pokoj. U dětí s autismem to může být například tehdy, kdy má uklidit stůl a ono začne házet všemi předměty na něm.⁶⁸

Smyslová stimulace neboli automatické pozitivní posílení – kdy automatické znamená, že zde nehraje roli jiná osoba, ale dítě je samo, nebo mu nikdo zrovna nevěnuje pozornost. Pozitivní posílení opět říká, že tím jedinec něco získá navíc – často to může být příjemný pocit či určitý způsob zábavy.⁶⁹ Není vždy jasné, jaké smysly jsou tímto chováním stimulovány. Například plácání rukama o sebe, může být stimulace motorická, pokud však dítě ruce sleduje, může se jednat o stimulaci zrakovou. Patřit sem také mohou jiné motorické manýry, očichávání předmětů, grimasování, či vydávání monotónních zvuků.⁷⁰

Zdravotní problémy neboli automatické negativní posílení – kdy automatické opět znamená neúčast jiné osoby a negativní posílení, že se jedinec chce něčeho zbavit. V některých případech může v daném chování dítěte hrát důležitou roli i jeho zdravotní stav, kdy jedinec chce svým chováním utlumit svou bolest. Může sem patřit zatínání či skřípání zuby při jejich bolestivosti, štípání či mlácení sama sebe při trávicích potížích. Odhalení a řešení této funkce chování je často nesnadné, proto bývá nutná lékařská

⁶⁷ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAŽUROVÁ, přeložil Vladimír VAŽURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 39. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁶⁸ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 46. ISBN 978-80-262-0984-3.

⁶⁹ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAŽUROVÁ, přeložil Vladimír VAŽURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 39. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁷⁰ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 46. ISBN 978-80-262-0984-3.

prohlídka.⁷¹ Některé funkce chování není vůbec snadné zjistit. Je nutné být pečliví při sledování a zaznamenávání dat o daném chování. Někdy může chování svou funkci měnit nebo se může jednat o kombinaci více funkcí.⁷²

2.4.3 STRATEGIE ŘEŠENÍ

Ve chvíli, kdy zjistíme funkci daného chování, můžeme začít s jeho řešením. Pro jednotlivé funkce chování je nutné nastavit jednotlivé strategie řešení. Pokud zjistíme více chování, které mají stejnou funkci, strategie řešení bude stejná. Pokud se bude jednat o chování, které sice vypadá stejně, ale jedinec jím chce dosáhnout něčeho jiného, budou se strategie lišit.⁷³

Strategie se dělí do různých stupňů. Jedno z jednodušších dělení může být například na strategie preventivní a ty, které chování řeší, až když nastane.⁷⁴ Více odborné dělení může být detailnější. Intervence se mohou dělit na primární, sekundární a reaktivní, kdy se primární dělí ještě na intervence zaměřené na změnu v prostředí, na změnu v antecedentu, intervence zaměřené na získání dovednosti, či intervence zaměřené na diferenciální posílení.⁷⁵ Dělit se také mohou na strategie proaktivní a reaktivní.⁷⁶ Pro co nejsnadnější pochopení, budeme nyní používat pouze tyto termíny - proaktivní a reaktivní strategie.

⁷¹ Tamtéž s. 45

⁷² Tamtéž s. 46

⁷³ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 40-42. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁷⁴ Tamtéž s. 41

⁷⁵ CARR, D. In: CHAPMAN, D. Positive Behavioral Support – podpora sociálně přijatelného chování, Porozumění funkčnímu hodnocení problémového chování. Konference Univerzita Palackého v Olomouci, 25. – 26. 6. 2019

⁷⁶ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 49-53. ISBN 978-80-262-0984-3.

2.4.3.1 Proaktivní strategie

Nevhodné chování nechceme vždy řešit, až když nastane. Lepší možnost je chování předcházet, tudíž používat strategie, které jsou určeny pro situace, kdy se chování ještě neobjevilo. Ať už ale strategiím, které se snaží o předcházení problémovému chování a hledání alternativního chování, říkáme jakkoli, je to část programu velmi důležitá a je jim potřeba věnovat dostatek času.⁷⁷

Ve zkratce řečeno, ve chvíli kdy chceme problémovému chování předcházet, je důležité spojovat prostředí/osoby s posílením, učit dovednost si o věci/pozornost žádat, upravovat vhodně prostředí, snažit se omezit aktivity, které spouští problémové chování, diferenciatně posilovat vhodnější chování, složitější úkoly prokládat těmi snazšími, či zábavnými, poskytovat smyslové hračky či aktivity v průběhu dne apod.⁷⁸

2.4.3.2 Reaktivní strategie

Řešení chování s cílem získat pozornost/věc

Velmi častým a efektivním způsobem jak dítěti říci, že si o věc/činnost/pozornost říká nevhodným způsobem je metoda „Počítej a požádej“. Pokud taková situace nastane, měli bychom mu dát najevo, že to není vhodný způsob (ruku či prst před pusou, odvrátit zrak), napočítat do pěti a poté mu ukázat/říci jak si žádat o věc vhodněji. Pokud chování pokračuje, procedura se opakuje. Dalším možným řešením je ignorování takového chování, či krátký time-out ze zábavné činnosti a následné převedení k činnosti neutrální.⁷⁹

⁷⁷ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAŽUROVÁ, přeložil Vladimír VAŽURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 42. ISBN 978-80-210-9212-9.

⁷⁸ Tamtéž s. 42

⁷⁹ Tamtéž s. 43-44

Řešení chování s cílem uniknout

Ve chvíli kdy byl dítěti zadán úkol a ono se začne projevovat problémovým chováním, nesmíme dovolit, aby takové chování vedlo ke snížení požadavku, oddálení požadavku, či dokonce k jeho zrušení. To znamená, že na úkolu si i přes výskyt problémového chování trváme.⁸⁰ Dítěti můžeme s dokončením úkolu pomoci modelováním žádoucího chování fyzickým promptem či vokálně a to tak, že prezentujeme správnou odpověď a čekáme, jestli bude reagovat. Platí zde, že když dítě začne spolupracovat, posílení mu poskytneme až po několika zvládnutých/snadných úkolech, či po několika vteřinách klidu.⁸¹

Řešení chování s cílem smyslové stimulace

Takové chování se řeší jeho přerušením/blokováním a to hlavně v případě, kdy se jedná o chování nebezpečné. Když dítě třese rukama, můžeme položit naše ruce na jeho, s tím, že dítěti nabídneme alternativu, která mu bude poskytovat podobné prožitky a bude se jednat o formu sociálně přijatelnější a hlavně bezpečnější. Dále se může jednat například o poskytnutí sluchátek, když dítěti přináší příjemný prožitek tahání za uši. Chování je možné řešit i přesměrováním k jiné činnosti, která se nebude slučovat s danou smyslovou stimulací. V těchto případech počkáme pár vteřin bez problémového chování a poté dítě přesměrujeme. Zde je však riziko, že se funkce tohoto chování změní na funkci získání pozornosti. Smyslová stimulace se dá řešit i vyhasínáním, tedy ignorováním chování.

Vždy (u problémových chování s jakoukoli funkcí) však musíme myslet na to, že samotné znemožňování takového chování nestačí. V každém případě je nutné učit alternativní chování, které by toto nevhodné mělo zastoupit.⁸²

⁸⁰ Tamtéž s. 47

⁸¹ SCHOPLER, E., MESIBOV G. B. Autistické chování. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál), s. 29 ISBN 80-7178-133-9.

⁸² RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 52-53. ISBN 978-80-262-0984-3.

3 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PAS

3.1 VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH SPECIÁLNÍCH

Nejčastějším přístupem a zároveň vzdělávací metodou využívanou při práci s dětmi s PAS je v České republice strukturované učení. Metodu strukturované výuky, která vychází z programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children - terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace) navrhl Eric Schopler. „*Jedná se o soubor strategií, jejichž cílem je objasnit očekávání a možnosti prostředí, které dítěti poskytuje dobře definovaný časoprostorový obraz, kde jsou vztažné body dobře viditelné, konkrétní a předvídatelné.*“⁸³

Smyslem výuky a celkové práce s dítětem, je především rozvíjet jeho zájmy a silné stránky, méně se pak mohou řešit různé deficity. Důraz je kladen na individuální přístup, strukturované prostředí a aktivity, pevný denní program a vizualizaci. V některých případech je této metodě výuky vytýkáno, že nesleduje dostatečně pokroky dítěte, tak aby mohly být správně stanovovány způsoby řešení těchto deficitů popř. problémového chování.⁸⁴ Podle jiných zdrojů však zároveň s rozvojem zájmů snižuje deficity, které z diagnózy vyplývají (např. rigidní chování nebo potíže s porozuměním).⁸⁵

Při výuce dětí s PAS pomocí strukturovaného učení je nutná spolupráce odborníků, učitelů a rodičů. Odborníci zde přináší náhled na problematiku z pohledu svých zkušeností a znalostí, rodiče přinášejí informace o dítěti a situaci v rodině. Na terapii se

⁸³ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 71. ISBN 978-80-906707-1-6.

⁸⁴ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 15. ISBN 978-80-262-0984-3.

⁸⁵ Metodický portál RVP. Metodické postupy ve vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra [online]. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12500>

podílejí společně. Metody, které se při výuce uplatňují, jsou především manipulace, přímá asistence, demonstrace, pravidelně se opakující postup, slovní pokyny, návody, klíče a povzbuzení.⁸⁶

Strukturované učení říká, že nejlepších výsledků dosáhneme, budeme-li dodržovat tato stanoviska:

- **Individuální přístup** by měl být zajištěn správnou diagnostikou úrovně schopností klienta a následně vhodným nastavením výchovně-vzdělávacího plánu.
- **Prostředí** musí být klidné, prostor musí být využíván soustavně k dané činnosti, aby si ho dítě spojilo s daným chováním, které je při této činnosti očekávané.
- **Čas** výuky by měl být stanoven tak, aby byl součástí denního režimu. Vhodnější jsou kratší výukové úseky vícekrát za den. **Trvání** lekce by se mělo odvíjet od schopnosti dítěte se soustředit.
- **Vizualizace** má sloužit k tomu, aby se dítě orientovalo v čase, aby mělo představu o tom, co ho čeká a v jakém pořadí. Což by ho mělo následně vést k jeho samostatnosti. Dále se vizualizace používá pro vytvoření schématu činnosti, která je rozdělena na dílčí kroky, které dítěti pomohou ji samostatně vykonat. Využívány jsou často piktogramy, nebo jejich kombinace s psanou formou, dále fotografie, předmětová komunikace či psaný rozvrh.⁸⁷

⁸⁶ SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSING, M. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2011, s. 15, 156-159. ISBN 978-80-7367-898-2.

⁸⁷ PIPEKOVÁ, J.. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 332-333. ISBN 978-80-7315-198-0.

3.2 TREND INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Dítě s autismem má jako každé jiné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami právo navštěvovat takové školské zařízení, které je schopné zabezpečit specifika výuky, které je nutno respektovat vzhledem k optimálnímu rozvoji žáka. Vzdělávání těchto žáků se řídí zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, kde se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných věnuje § 16.⁸⁸

Děti s PAS jsou zařazeny do běžné základní školy s tím, že jsou vzdělávány podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který je vytvářený podle vzdělávacích programů dané školy a je přizpůsoben individuálním schopnostem daného žáka. Pro to, aby se docílilo optimálního rozvoje jedince, je podle některých zdrojů potřeba upravit školní prostředí tak, aby tito žáci nebyli nikým rušeni a aby oni nikoho při práci nerušili. Dále je nutná přesná struktura času a prostoru, individuální přístup, přizpůsobení pomůcek pro potřeby dětí s PAS (například počítače, či tablety) a v neposlední řadě vzdělání učitelů v problematice autismu.⁸⁹

Tyto podmínky se však dají definovat spíše jako integrační než inkluzivní. To je zřejmé z jedné z definic integrace, která říká, že je to „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“. Kdežto inkluze je: „*je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“. (Vzdělávání po legislativních změnách v roce 2016).⁹⁰

Někteří lidé z praxe však uvádí, že inkluze nemusí být pro děti s PAS vždy tím nejlepším řešením. Ve chvíli, kdy známe oblasti, které jsou u tohoto dítěte narušené,

⁸⁸ PIPEKOVÁ, J.. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 326. ISBN 978-80-7315-198-0.

⁸⁹ VÍTKOVÁ, M., ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury, s. 40. ISBN 80-7315-071-9.

⁹⁰ SLOWÍK, J. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. [online]. [cit. 2019-12-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

můžeme si uvědomit, že je nutné pozměnit parametry, které se v rámci tohoto vzdělávání běžně používají. Dále mluví o tom, že školní organizace a především její účastníci, by se měli snažit přiblížit specifikům takového dítěte. Při plánování začlenění osoby s PAS není totiž vždy vhodné spoléhat na spontánně uzdravující aspekty sociálního kontextu.⁹¹ S touto vizí koresponduje i názor Bazalové, která mluví o tom, že rozhodnutí o zařazení dítěte do vzdělávacího zařízení, by mělo být na rodiči a je při něm nutné pohlížet jak na intelekt dítěte, tak na schopnosti adaptability. Dále mluví o tom, že jak inkluzivní vzdělávání, tak speciální vzdělávání má vždy svá pozitiva a negativa.⁹²

3.3 INKLUZE V RÁMCI SPECIÁLNÍ ABA TŘÍDY

3.3.1 POSTUPNÁ INKLUZE

Inkluze v rámci ABA třídy funguje trochu jinak než běžné inkluzivní vzdělávání. Tato speciální třída využívá principy aplikované behaviorální analýzy a je určena pro žáky s PAS nebo jinými poruchami. Ve většině případů bývá zřizována v běžných základních školách. V České republice funguje pouze jedna taková třída. V USA či v Kanadě se ale jedná o běžnou volbu při výběru vhodné intervence. V okolním světě se s takovým způsobem inkluze také setkáváme čím dál častěji. Systém postupné inkluze pochází ze státu Pensylvánie v USA, kde se nyní praktikuje ve více než 600 školách.⁹³

Inkluzivní vzdělávání zde probíhá tak, že děti jsou zapsány ve své kmenové třídě, ale část výuky se odehrává ve speciální učebně, která je přizpůsobena právě těmto metodám. Úroveň dovedností dítěte určí, jakou část výuky bude dítě trávit ve speciální učebně, nebo ve kmenové třídě. Ta se zjistí podrobnou analýzou chování dítěte při jeho

⁹¹ COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017], s. 87. ISBN 978-80-906707-1-6.

⁹² BAZALOVÁ, B. Autismus v edukační praxi. Praha: Portál, 2017, s. 129. ISBN 978-80-262-1195-2.

⁹³ CHAPMAN, D. Modrý kruh, Jak fungují ABA třídy ve světě? [online]. [cit. 2019-12-28]. Dostupné z: http://modry-kruh.cz/podporte-tobika-a-matyska/?fbclid=IwAR1Eqt1gRawXs13jB_LlUIm6ynnGvud9Fhb-0QI5794COBq6Rc1pejRy6u0

nástupu. Dle výsledků se stanoví individuální plán pro každé dítě zvlášť. V ABA třídě se dítě postupně a systematicky připravuje na začlenění do výuky kmenové třídy.⁹⁴

Chod takové třídy je postavený na principech ABA. Dále se zde klade důraz na:

- Detailní hodnocení dovedností dítěte (VB-MAPP)
- Rozvrh (vychází z toho, že *aktivní zapojení studenta je jedním z faktorů, který přímo souvisí s výsledky studenta a snížením výskytu problémového chování*)
- Systém zaznamenávání a uspořádání dat (grafy, formuláře a protokoly jsou systematicky založeny do složek)
- Uspořádání výukových materiálů (každé dítě má zásuvkový díl na kolečkách, ve kterém jsou uloženy materiály pro cílové dovednosti, materiály pro udržení dovedností, šanon s programem, nástroje pro sběr dat, posílení)
- Uspořádání a hodnocení posílení (tak aby nad ním měl vyučující kontrolu)⁹⁵

3.3.2 METODY UČENÍ

V ABA třídě se využívají speciální metody, které vychází z aplikované behaviorální analýzy. Jednou z nich je bezchybné učení. Jedná se o souhrn postupů, které vedou ke zlepšování učení dítěte a zvýšení efektivity práce. Základem je správné používání a oslabování promptů (dopomoci) a požívání nápravných postupů, které slouží k opravě chyb a správnému učení dítěte.⁹⁶

⁹⁴ Tamtéž

⁹⁵ DIPUGLIA, A., MIKLOS, M. Aplikovaná behaviorální analýza – podpora dětí s PAS ve školním a domácím prostředí, Intenzivní kurz ABA, Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, Brno, 10. 6. 2018 – 12. 6. 2018

⁹⁶ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 102. ISBN 978-80-210-9212-9.

Prompt zde chápeme jako dopomoc či pobídku, která provází instrukci s cílem podpořit žádoucí reakci. Patří sem fyzické, verbální, poziční, vizuální prompty a prompty gestem. Tento postup bezchybného/postupného učení se skládá také z tzv. **Sd** (diskriminační stimul), což znamená jakákoli instrukce, která má vyvolat speciální reakci. Aby byly instrukce účinné a dítě učily správným reakcím, musí být pro něj srozumitelné. Tyto instrukce mohou být verbální, vizuální, či Sd prostřednictvím gesta. Po reakci dítěte (**Sr** – reakční stimul) následuje posílení, či opět prompt (oprava chyby).⁹⁷

Posilování je metoda, která se využívá pro zvyšování pravděpodobnosti výskytu určitého chování. A to právě tak, že po chování přichází **posílení**, tedy stimul, který toto chování podpoří a do budoucna bude podporovat. Posílení se dělí na hmotná, posilující aktivity, sociální posílení či „žetonová“ posílení. Jak už bylo zmíněno - posílení vždy zvyšuje pravděpodobnost výskytu chování v budoucnu. Posílení se však mohou dělit ještě na **posílení pozitivní** a ta **negativní**. V případě pozitivního posílení je jako následek něco přidáno do prostředí (například když si dítě potichu hraje a matka ho pochválí, zvyšuje tím pravděpodobnost, že si příště bude zase tiše hrát). V případě, kdy se jedná o posílení negativní, je z prostředí odebrán nepříjemný stimul (například když dítě napíše správně domácí úkol, nemusí potom uklízet nádobí).⁹⁸

Jako následek po chování může buď přijít výše zmíněné posílení, trest, či vyhasínání. **Vyhasínání** funguje tak, že chování, které bylo v minulosti posilováno, nyní posilováno není a tak se sníží pravděpodobnost jeho výskytu v budoucnosti. Toto chování však nevyumizí okamžitě. Nejprve bude nabírat na intenzitě (výbuch při vyhasínání) a až potom v případě, že nebude žádným způsobem posíleno, vymizí. **Trest** by se měl používat až po zhodnocení všech jiných variant. Neučí totiž žádné alternativní chování. Používá se u chování nebezpečných, nebo u těch, u kterých není čas je podrobit vyhasínání. Pojem trest bývá často špatně chápán. Trest je podle teorie učení

⁹⁷ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 18-23. ISBN 978-80-262-0984-3.

⁹⁸ SIMPLE STEPS. Cesta ke změně chování: Vzdělávací program, který vás provede prvními kroky na cestě k tomu, jak se stát rodičem – terapeutem. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. Brno: 2017, s. 37-38. ISBN 978-80-270-1756-0.

takový následek, který by na rozdíl od posílení, měl do budoucna snížit pravděpodobnost výskytu daného chování. Nutné je vždy znát oblíbené a neoblíbené věci dítěte. Mohlo by se totiž stát, že chceme chování posílit a přitom ho trestáme nebo naopak.⁹⁹

Aplikovaná behaviorální analýza využívá pro učení i další postupy. Sem může patřit například **generalizace**, která je důležitá pro funkčnost chování, které bylo nejprve naučené za specifických podmínek a následně se přenáší za jiných okolností do jiných prostředí.¹⁰⁰ Když je řeč o různých prostředích, je nutné zmínit, jaká prostředí ABA pro učení využívá. Patří sem prostředí pro intenzivní učení (ITT- Intensive Teaching Trail), které je většinou praktikováno u stolu, má rychlé tempo, jasně stanovené cíle, mění se typy úkolů, probíhá sběr dat a je stanoven rozvrh variabilního posilování. Zbytek učení probíhá v přirozeném prostředí (NET - Natural Environment Teaching), kde probíhá právě generalizace, práce na rozvoji motivace dítěte, intenzivnější mandování apod.¹⁰¹

Dále sem patří **tvarování**, které slouží k nácviku chování, které je pro dítě náročné jako celek. Probíhá tak, že je postupně odměňováno/posilováno přibližování chování k cílové podobě. A v neposlední řadě sem patří i technika **řetězení**, která se podobá technice předešlé, akorát s tím rozdílem, že se dílčí celky učí zvlášť a až poté se spojí do cílového chování.¹⁰²

⁹⁹ SCHOPLER, E., MESIBOV G. B. Autistické chování. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál), s. 30-31. ISBN 80-7178-133-9.

¹⁰⁰ RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 18-23. ISBN 978-80-262-0984-3.

¹⁰¹ BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAŽUROVÁ, přeložil Vladimír VAŽURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s. 146-149. ISBN 978-80-210-9212-9.

¹⁰² RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil JELÍNKOVÁ, M. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál), s. 25. ISBN 978-80-262-0984-3.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 SROVNÁNÍ METOD PRÁCE V ABA TŘÍDĚ A VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ

4.1 CÍLE VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu je srovnání dvou různých metod práce s dětmi s PAS. V rámci tohoto výzkumu by mělo dojít též ke srovnání a zhodnocení prostředí, ve kterých se tyto metody aplikují. Jednat se bude o prostředí běžné základní školy, kde se budeme blíže zaměřovat na speciální třídu, ve které se vzdělávají děti s poruchou autistického spektra metodami vycházejícími z aplikované behaviorální analýzy. Druhým zkoumaným prostředím pak bude základní škola speciální, kde se v oddělených prostorách (od dětí s jinou formou postižení) s dětmi s PAS pracuje metodami strukturovaného učení. Dílčím cílem by mělo být srovnání prostorových a časových podmínek, personálního zajištění, způsobů komunikace s žáky a využívaných pomůcek určených pro vzdělávání v těchto dvou zařízeních.

4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro naplnění cílů byla vybrána kvalitativní forma výzkumu. Kvalitativní výzkum bývá popisován jako „*proces hledání a porozumění, založený na různých metodických tradicích zkoumání daného sociálního či lidského problému. Kdy výzkumník vyváří komplexní, holistický obraz, analyzující různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“.¹⁰³

¹⁰³ HENDL, J. In: ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT, V. a SEBERA M. Metodologie výzkumné práce. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 37. ISBN 978-80-210-6696-0.

Pro zjištění těchto informací byly využity následující metody výzkumného šetření:

- Zúčastněné pozorování
- Částečně strukturovaný rozhovor
- Analýza výsledků vyšetření
- Analýza výsledků činností
- Analýza dokumentů

4.2.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro naplnění stanovených cílů výzkumu byly vytyčeny následující výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Jakým způsobem se ve výchovně-vzdělávacím procesu u dětí s PAS ve speciální třídě běžné základní školy uplatňují metody aplikované behaviorální analýzy?

Otázka č. 2: Jaká jsou pozitiva a jaká negativa výchovně-vzdělávacího procesu u dětí s PAS ve speciální třídě běžné základní školy?

Otázka č. 3: Jakým způsobem se ve výchovně-vzdělávacím procesu u dětí s PAS v základní škole speciální uplatňují metody strukturovaného učení?

Otázka č. 4: Jaká jsou pozitiva a jaká negativa výchovně-vzdělávacího procesu u dětí s PAS v základní škole speciální?

4.2.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro výzkumné šetření byli vybráni dva chlapci s PAS. První z nich je žákem speciální učebny v běžné základní škole, druhý pak žákem základní školy speciální. Byli vybráni na základě stejného pohlaví, ale to v jisté míře vychází i z toho, že v populaci je 3x – 4x více chlapců s touto poruchou než dívek.¹⁰⁴ Obě děti jsou podobně

¹⁰⁴ PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 318. ISBN 978-80-7315-198-0.

staré, stupeň jejich postižení se jevil srovnatelný a rodiče obou dětí mají vysokoškolské vzdělání. Jména dětí byla kvůli co největší anonymitě zaměněna za první písmena abecedy a to hlavně kvůli specifičnosti zkoumané oblasti. V názvu práce je zmíněna pouze geografická oblast, z které byl výzkumný vzorek vybrán.

4.3 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO PROCESU

Výzkumný proces je v rámci kvalitativního šetření v některých publikacích dělen do jednotlivých fází. Jedno z nich může být dělení do osmi fází, kterými jsou:

- Stanovení cílů
- Vytvoření konceptuálního rámce
- Definování výzkumných otázek
- Rozhodnutí o metodách
- Zajištění kontroly kvality výzkumu
- Sběr dat a jejich organizace
- Analýza a interpretace dat
- Formování závěru ¹⁰⁵

Stanovení cílů, vytvoření konceptuálního rámce a definování výzkumných otázek byla část výzkumného procesu velmi časově náročná. Jedná se o část, která je významná pro další fáze výzkumu. Detailně si promyslet hlavní a dílčí cíle, jednotlivé koncepty, předpoklady, očekávání a výzkumné otázky bylo nezbytné, pro samotný průběh výzkumného šetření.

Rozhodnutí o metodách vyplynulo z předešlých fází. Kvalitativní forma výzkumu byla jasnou volbou, protože bylo potřeba získat co nejvíce informací o malém počtu lidí a následně říci „mnoho o malém problému“ a nikoli „málo o mnoha věcech“. ¹⁰⁶

¹⁰⁵ ŠVAŘÍČEK, R., ŠVĚDOVÁ, K., In: ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT, V. a SEBERA M. Metodologie výzkumné práce. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 40-41. ISBN 978-80-210-6696-0.

- Metoda zúčastněného pozorování byla zvolena především pro to, že se jedná o problematiku, která není přímo dostupná osobám, které nemají povolený přístup do takové skupiny. Jednoduše řečeno – jen málo lidí má možnost nahlédnout do vyučování dětí s PAS.
- Částečně strukturovaný rozhovor byl zvolen pro doplnění participantního pozorování a to z toho důvodu, že pozorováním si může výzkumník zkoumanou realitu subjektivně upravovat a rozhovor tak buď potvrdí, nebo vyvrátí jeho pochopení daného jevu. Tento druh rozhovoru svou volnou strukturou pomohl při velmi pružném získání informací od jiné osoby a to zcela přirozeným způsobem, kdy byla jen okrajově daná osnova.
- Analýza dokumentů (lékařská a jiná vyšetření, IVP, behaviorální plán, apod.) byla zvolena jako další doplňující metoda, která pomohla získat datové informace, které již byly zjištěné a nebylo nutné se na ně dále dotazovat.

Sběr dat a jejich organizace byla další fáze výzkumného procesu. Zúčastněné pozorování probíhalo tak, že v každém z těchto dvou zařízení byla výzkumníkem pozorována výuka a na základě stanovených výzkumných cílů poté poznamenány informace k jednotlivým oblastem zkoumání (používané metody, prostorové, personální a časové zajištění, způsob komunikace s dětmi, používané pomůcky, oblasti narušení dovedností daného dítěte, kladné a záporné aspekty působící na výchovně vzdělávací proces apod.). Průběžně se výzkumník personálu zařízení dotazoval na doplňující informace. Pozorování trvalo v obou zařízeních 2 hodiny a to vždy od rána od 8 hodin do 10 hodin dopoledne. Následně/nebo v průběhu pozorování byl i prostor pro analýzu výsledků činnosti (výkresy, pracovní sešity a listy, produkty vytvořené v průběhu dané výuky atd.).

Jako první proběhlo výzkumné šetření v základní škole speciální. Na začátku návštěvy tohoto zařízení byl s třídní učitelkou chlapce, který byl vybrán pro výzkum, ve zkratce probrán cíl a záměr onoho výzkumu a následně byl společně podepsán informovaný souhlas, který slouží pro ochranu údajů zjištěných při sběru dat (viz příloha č. 2). Na

¹⁰⁶ SILVERMAN, D. In: Tamtéž s. 43

konci pozorování výuky proběhl částečně strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou dané třídy. Také byl umožněný náhled do dokumentů zařazených ve složce dítěte. Při rozhovoru byly pokládány takové otázky, které by nepředjímaly názory či postoje výzkumníka. Vždy byla jen zmíněna daná oblast zkoumání a na paní učitelce bylo odpovědět dle jejího uvážení. Výzkumník se tak snažil zabránit tomu, aby byl výzkum chápán jako snaha kritizovat metody práce, které používají.

Výzkumné šetření ve speciální třídě běžné základní školy probíhalo podobně, s tím rozdílem, že z organizačních a časových důvodů nebylo možné uskutečnit rozhovor. Z toho důvodu, že se jedná o oblast výzkumníkovi blízkou, však byl větší prostor pro náhled do dokumentů týkajících se chodu třídy a vzdělávání daného dítěte. Pro potřebné doplňující otázky byla elektronickou poštou kontaktována matka zkoumaného dítěte. Pro ochranu citlivých údajů týkajících se onoho dítěte byl s rodiči podepsán též informovaný souhlas (viz příloha č. 3).

Zvukový záznam rozhovoru nebylo možné pořídit z důvodu toho, že zjišťování informací pro výzkum probíhalo ve vyučování a mnohé otázky byly pokládány v průběhu výuky. Odpovědi byly pouze zaznamenávány do listů, na kterých byly napsané základní otázky a rozepsané jednotlivé oblasti zkoumání, které sloužily jako jakási osnova.

Analýza dat probíhala tak, že ze získaných dat a materiálů, které byly jen málo strukturované (viz příloha č. 4), byly prostřednictvím zjednodušeného otevřeného kódování vyhledávány jednotlivé kódy a pojmy. Z kterých následně byly vytvořeny kategorie a podkategorie (jednotlivé oblasti zkoumání), které byly pro vyhodnocení a následnou interpretaci dat stěžejní. Značnou měrou kódování usnadnilo to, že tyto kategorie již byly předpřipravené v rámci domácí přípravy před zahájením sběru dat a v zařízení bylo cílem pouze zjistit o těchto kategoriích více. Některé kategorie však vyplynuly až ze samostatného sběru dat.

Interpretace dat pak pokračovala definováním kategorií a podkategorií byly vytvořeny jednotlivé části případových studií. Případová studie byla pro tento výzkum zvolena z toho důvodu, že se zaměřuje na „podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. A také se považuje za nejvýhodnější strategii v situacích, kdy se ptáme, jak se

dějí určitě současné procesy, nad kterými máme jen omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu. Ze závěrů této formy interpretace dat se dá předpokládat, že by měla sloužit pro lepší porozumění jiným podobným případům.“¹⁰⁷ Tohoto cíle byla snaha při formulaci závěrů dosáhnout. Stejně významným cílem bylo v závěru odpovědět na výzkumné otázky, které byly v začátku výzkumu položeny.

¹⁰⁷ ŠVARŤÍČEK, R., ŠVĚDOVÁ, K., In: ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT, V. a SEBERA M. Metodologie výzkumné práce. Brno: Masarykova univerzita, 2014, s. 40-41. ISBN 978-80-210-6696-0.

4.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

4.4.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE - ABA TŘÍDA

4.4.1.1 *Anamnéza*

4.4.1.1.1 **Rodinná anamnéza**

Chlapec (A) je 8 let. Pochází z úplné rodiny. A má jednoho bratra, který je o necelé 2 roky mladší, zdravě se vyvíjí a navštěvuje běžnou základní školu. V rodině nejsou známy další osoby s poruchou vývoje, či jiným postižením. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Matka je zubařka, otec pracuje v reklamě a jako účetní v jedné soukromé firmě, přičemž často pracuje z domova. V péči o syna tudíž matce v mnoha ohledech pomáhá. Dítě je v častém kontaktu také s babičkou z otcovi strany. Mají dobrý vztah a babička se o něj často stará.

4.4.1.1.2 **Osobní a školní anamnéza**

Těhotenství probíhalo bez komplikací (bez nemoci matky, antibiotik, těhotenské cukrovky, nevolnosti), matka přenášela 14 dní, poté byl porod vyvolaný. Samotný porod byl též bez komplikací, porodními cestami.

Matka popisuje syna od narození jako hodně živé, pohyblivé a společenské dítě. V 1 a půl roce se jeho řeč vyvíjela přiměřeně věku. Dokázal spojovat 2 slova. Kolem 2 let věku začal lézt na nebezpečná místa, hodně padal, ztrácel koordinaci, nebál se rizika, že upadne a může se zranit. Postupně začal odmítat cizí lidi a jíst některá oblíbená jídla. Přestával používat některá dříve srozumitelná slova, až se řeč nakonec úplně ztratila (cca ve 2 a půl letech). V té době se také hodně fixoval na matku, vadil mu hluk a místa, kde bylo hodně lidí. Následně mu byl diagnostikován dětský autismus nízkou funkční s výraznou poruchou řeči a komunikace, kdy celková kvalita fungování odpovídá pásmu lehkého mentálního postižení. Matka konstatuje, že velmi rychlé změny nastaly po očkování v 18 měsících. Pak byl „úplně ticho“ bez jakékoli

vokalizace a první hlásky začal vydávat ve 4 a půl letech. Tento zlom nastal po půl roce intenzivní práce s dítětem podle metod aplikované behaviorální analýzy. Tyto hlásky vydával při cca 40 mandech (požadavcích), které se za tu dobu naučil.

Chlapec od 4 a půl let navštěvoval soukromou speciální školku s asistentkou, která ho vedla metodami ABA. Rodině však nevyhovovaly metody práce aplikované ve školce některými zaměstnanci. Proto se rozhodli si dítě nechat doma. Od 6 do 7 let byl proto vzděláván doma (matka s ním též pracovala metodami ABA). V 7 letech nastoupil do 1. třídy běžné základní školy. Odklad školní docházky měl 1 rok. Nástup zvládnul vcelku dobře, byla to pro něj však velká změna, z důvodu toho, že byl doposud vzděláván matkou v domácím prostředí. Domácí výuka však probíhala vcelku intenzivně. Ve škole bylo dítě zařazeno do speciální učebny, ve které se pracuje metodami aplikované behaviorální analýzy. Rodiče se z velké části podíleli na jejím vzniku. Nyní je chlapec žákem 2. třídy.

Zjištění úrovně:

- **Sociability:** Dítě se svými vrstevníky (jak s poruchou vývoje, tak zdravě vyvíjejícími) sociální vztahy téměř nenavazuje. Takové interakce pro něj zatím nemají hodnotu. Ve třídě se systematicky pracuje na rozvoji sociálních dovedností s vrstevníkem s PAS, který navštěvuje třídu společně s chlapcem A. Chlapec A si umí dospělému říci (mandovat) o věci, které potřebuje. Počet zvládnutých mandů je 146 (údaje o datech z 16. 12. 2019).
- **Vývoje řeči:** Při nástupu na základní školu, se dítě téměř vůbec vokálně neprojevovalo. K některým mandům někdy přidával vokalizace jako „ČI“ nebo „FIFI“, které však neměly funkční význam. Komunikace ze strany dítěte k ostatním osobám probíhá prostřednictvím upraveného znakového jazyka, který mu pomáhá vyjadřovat své potřeby. Vývoj řeči je značně opožděný. Vokálně si nyní dokáže říci o 5 věcí (údaje o datech z 16. 12. 2019). Žák vcelku dobře rozumí instrukcím, většina z nich se však musela systematicky učit. Počet zvládnutých instrukcí je 54 (údaje o datech z 16. 12. 2019). Konverzace zatím není možná.

- **Motoriky:** Hrubá motorika je u dítěte narušena našlapováním na špičky. Jinak se dítě v tomto ohledu rozvíjí vcelku dobře. Z jemné motoriky dítě zvládá navlékání malých korálků, nalepování nálepek či třídění malých kamínků. Problém mu dělá zapínání zipu u bundy, úchop psacího náčiní je také nedokonalý. V této oblasti hraje velkou roli jeho motivace.
- **Sebeobsluhy:** Žák nastoupil do školy se zvládnutým používáním toalety. Říkat si dospělé osobě při potřebě na toaletu měl pevně naučené. V průběhu prvních měsíců školní docházky, však začínal mít v této oblasti „nehody“. To se značným zlepšením trvá až dodnes. Většinu oblečení si dokáže obléci sám, je však potřeba dopomoc při nastavení správnou stranou. Najíst se dokáže sám, preferuje používání lžice. Používání příboru zatím není zvládnuté. V celé oblasti sebeobsluhy je dítě stále dost závislé na pomoci druhého.

4.4.1.2 Organizační zajištění a metody práce

Používané metody při práci s dětmi s PAS: Aplikovaná behaviorální analýza

Způsob komunikace s dětmi: Ze strany personálu slovní komunikace, ze strany dítěte s opožděným/narušeným vývojem řeči komunikace probíhá prostřednictvím upraveného znakového jazyka.

Prostorové zajištění: Jedna prostorná učebna, velký sál/herna, kuchyňka. Ve třídě jsou zatím 2 děti s PAS. V učebně je pět stanovišť označených čísly. Čtyři z toho jsou pracovní stoly, jedno stanoviště je umístěno na koberci. Stanoviště slouží převážně pro práci jeden na jednoho. Každou půl hodinu se mění pracovní místo a terapeut, tak aby dítě ani terapeut nebyli po dobu další půl hodiny na stejném místě. Společně s dítětem se přemísťuje i jeho box se šuplíky, ve kterém má všechny potřebné pomůcky určené pro výuku (viz příloha č. 5).

Personální zajištění: Ve třídě by pro 2 děti měl vzhledem k intenzitě výuky být jeden speciální pedagog a dva asistenti pedagoga.

Časová organizace: Rozvrh na každý den, je určený pouze pro personál. Nachází se na zdi třídy a je opatřen magnety pro snadné úpravy. Slouží pro jasnou organizaci třídy

a pro orientaci pracovníků třídy v pracovním dni. Rozvrh není určený žákům pro jejich lepší orientaci v čase (viz příloha č. 6).

Používané pomůcky: Pro intenzivní výuku jsou používány zalaminované obrázky a psané karty, které jsou barevně rozlišené. Ty pracovníci vytváří podle individuálních potřeb a cílů daného žáka. Dále jsou využívány jiné výukové materiály, které jsou většinou též vlastní výroby terapeutů, reálné předměty, knihy a hračky sloužící pro generalizaci naučených dovedností a rozvoj dovedností nových. V učebně se také využívají různé druhy formulářů a protokolů, „klikery“ a stopky, které slouží ke sběru dat (nejčastěji frekvence mandů a problémového chování a k měření trvání problémového chování).

Školní den začíná pro žáky speciální třídy příchodem do školy v 7:45. S terapeutem, který má mít žáka první vyučovací půlhodinu, jde do šatny, kterou sdílí s dětmi z kmenové třídy. Po převléknutí se společně odeberou do speciální učebny. První vyučovací blok začíná v 8:00. Tento blok bývá většinou vymezený pro testování cílových mandů. Student má vždy dva cílové mandy, o které se učí říkat a to v různých situacích a při různých příležitostech, ať už při hře nebo při běžných činnostech. Zda pro tento předmět či činnost byla motivace a zda si o něj/ni říkal správným způsobem, se zaznamenává do týdenního protokolu, který slouží jako plán učení pro daný týden (viz příloha č. 7).

Druhý výukový blok je věnovaný testu ITT (Intensive Teaching Trail – „intenzivnímu učení za stolečkem“). Zde má též dítě od každého operantu (takt podstatného jména, takt slovesa, motorická imitace, echoická dovednost, případně receptivní instrukce/identifikace, intraverbal - záleží na úrovni dítěte) dva cíle. Správnost či nesprávnost odpovědí se následně zaznamenává do stejného testovacího protokolu jako při testování mandů. Z těchto dat jsou následně vypracovány grafy (viz příloha č. 8). Tyto dva testovací bloky jsou vždy na začátku vyučování, proto aby byly děti testovány takzvaně „za studena“. Pokud má dítě u dané dovednosti tři pracovní dny po sobě jdoucí zakroužkované ano (správná odpověď), je tato dovednost považována za zvládnutou. Následující den tuto položku vystřídá nová cílová položka.

Od 9:00 měly děti v den pozorování takzvaný NET (Natural Environment Teaching – učení v přirozeném prostředí) v kterém se věnovaly párování nových posílení/párování terapeuta s posílením. V tomto výukovém úseku se systematicky pracuje na rozvoji nových zájmů, rozvoji herních dovedností a generalizaci již naučených dovedností při intenzivní práci za stolečkem či v jiném prostředí.

V 9:30 studenti se svým terapeutem pracovali na rozvoji echoických dovedností. Takzvané echo sprints pomáhají rozvíjet řečové dovednosti jedince prostřednictvím „momenta“, kdy jsou prezentovány jednoduché zvládnuté položky (hlásky, slabiky, kombinace slabik apod.), které dítě opakuje a následně je jim představeno těžší cílové echo, na které má dítě tři možnosti aby ho správně zopakovalo. Vše se opět zaznamenává do předem připravených formulářů. Jak pro ITT, tak po echo sprints jsou používány předem připravené karty, které jsou jedinečné pro každé dítě. Tato činnost trvala cca 10 minut a zbytek času se věnovali tréninku mandů. V průběhu celého dopoledne (8:00 – 12:00) se sbírají data o frekvenci mandů všech žáků.

4.4.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE – ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ

4.4.2.1 Anamnéza

4.4.2.1.1 Rodinná anamnéza:

Chlapec (B) je 11 let. Pochází z úplné rodiny. Podle personálu školy se jedná o bezproblémovou a úplnou rodinu. Chlapec B má jednoho sourozence, který je zdravý. V rodině nemají žádné jiné případy narušení vývoje dítěte či jiné postižení. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Matka je zdravotní sestra, otec systémový organizátor v automobilovém průmyslu.

4.4.2.1.2 Osobní a školní anamnéza:

Chlapec navštěvoval mateřskou školu speciální. Nástup na základní školu zvládal dobře. Je zařazený do třídy, kde jsou dohromady děti rozdílného věku. Chlapec B je

vzhledem ke svému věku žákem 5. třídy. V předškolním věku mu byl diagnostikován dětský autismus - středně funkční, pasivní a dále také porucha pozornosti.

Zjištění úrovně:

- **Sociability:** Chlapec se spolužáky ve třídě vztahy nijakým způsobem nenavazuje. Není konfliktní. Špatně však nese konflikty mezi dvěma spolužáky, kteří často rozpoutávají problémy a neustále se „pošťuchují“. Vcelku dobře rozumí mluvené řeči, pokládání otázek a ve většině případů daný úkol splní správně. Dá se s ním vést krátká a jednoduchá konverzace.
- **Vývoje řeči:** Dítě při nástupu na základní školu již mluvilo. Větná skladba nebyla dokonalá. Nyní mluví lépe, s občasnými agramatismy. V rámci strukturovaného učení už nepotřebuje denní rozvrh znázorněný obrázky, ale písemnou formou a to z důvodu toho, že již umí číst. U chlapce se často objevuje echolálie – opakování vět které opakovaně slyší od personálu školy, nebo které zná z pohádek a her na tabletu.
- **Motoriky:** Hrubá motorika je narušena špatným postavením klenby dolních končetin. Dítě našlapuje z vysoka, chodidla pokládá špičkami od sebe. Jemná motorika je jen málo narušená – zvládá zdobení perníčků, navlékání korálků, úchop tužky je dobrý, velmi se zlepšuje v zavazování tkaniček u bot.
- **Sebeobsluhy:** Do školy nastoupil s plenami, na toaletu byl vysazován a převléknout se také nezvládal bez pomoci. Nyní je v sebeobsluze téměř samostatný. Podle slov paní učitelky potřebuje občas dopomoc při umývání (např. na škole v přírodě) a to formou imitace.

4.4.2.2 *Organizační zajištění a metody práce*

Používané metody při práci s dětmi s PAS: Strukturované učení

Způsob komunikace s dětmi: Pouze slovní komunikace, v rámci strukturovaného učení je používána i psaná forma

Prostorové zajištění: 3 třídy po 6-7 dětech různého věku, samostatná kuchyňka, sociální zázemí. Ve třídě má každé dítě své místo, které se nemění, vždy sedí 3 děti u jednoho stolu. Ve třídě jsou další 2 stolky určené a přizpůsobené pro samostatnou práci.

Personální zajištění: 1 paní učitelka, 2 asistentky pedagoga v každé třídě

Časová organizace: Rozvrh na každý den, který se skládá z kartiček na suché zipy, kdy má každé dítě u své fotky znázorněné jednotlivé výukové bloky, včetně svačín, přestávek a oběda, tak aby tomu samo rozumělo (viz příloha č. 9).

Používané pomůcky: Sešity, učebnice, výukové materiály, které si vyrábí personál sám, interaktivní tabule

Školní den začíná pro některé děti ranní školní družinou. Ostatní děti přicházejí do školy v 7:45. V 8:00 začíná komunikační kroužek na koberci, kdy si děti na pokyn paní učitelky nachystají stoličky a deníčky. Navzájem se pozdraví, na tematickou říkanku proběhne rozcvička, společně se baví o tom co je za den, měsíc, roční období a jaké je venku počasí. Vše doplňují buď slovně, nebo pomocí kartiček na suché zipy na připravenou tabuli. Následně všichni ze svého deníčku přečtou, co dělali předešlý den po škole. Poté paní učitelka mluví o tom, co budou dělat dnes (cca 20 minut).

Následuje krátký blok českého jazyka, kdy děti říkají začáteční písmena jednotlivých slov a naopak (cca 10 minut). Poté přichází prvouka, která byla věnována Vánocům. Děti se přesunuly ke stolům, paní učitelka rozdala „vánoční sešity“, kde děti doplňovaly chybějící slova do hádanek o Vánocích (cca 5 minut). Následně přichází pracovní činnosti, při kterých děti zdobí vánoční perníčky. Každé dítě ozdobilo několik perníčků, dle vlastní fantazie (cca 15 minut).

Poté se děti opět přesunuly na koberec. Paní učitelka připravila úkoly s vánoční tematikou na interaktivní tabuli. Zde děti přiřazovaly typická vánoční jídla k jednotlivým státům, měli mluvit o vánočních tradicích a o tom kdo nosí dárky v jednotlivých zemích (cca 20 minut). Po ukončení se děti uspořádaly u jednoho stolu, kde paní učitelka připravila těsto na vánočku. Postupně se všichni střídali u válení jednotlivých částí těsta, u jejího pletení, u natírání vajíčkem a u zdobení mandlemi (cca 30 minut).

V 9:45 měly děti svačinu spojenou s přestávkou na hraní s hračkami, nebo na tabletu, která trvala 20 minut.

4.5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Cílem tohoto výzkumu bylo, jak je již výše zmíněno, porovnání dvou různých metod práce s dětmi s PAS a porovnání jednotlivých prostředí, kde se tyto metody aplikují. Cílem výzkumu však nebylo porovnávání dětí. Proto některé informace zjištěné jednotlivými případovými studii nebudou více rozebírané.

K porovnání nám z jedné části poslouží odpovědi na stanovené otázky. V druhé části závěru, se budeme věnovat porovnání jednotlivých podoblastí zkoumání.

4.5.1 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Otázka č. 1: Jakým způsobem se ve výchovně-vzdělávacím procesu u dětí s PAS ve speciální třídě běžné základní školy uplatňují metody aplikované behaviorální analýzy?

„Výchovně-vzdělávací proces by měl ve speciální třídě, ve které jsou aplikovány metody ABA, probíhat tak, že žáci by měli být zapsáni ve své kmenové třídě, ale část výuky by se měla odehrávat ve speciální učebně, která je pro tento účel přizpůsobena. Současná úroveň dovedností dítěte by měla určit, jakou část výuky bude dítě trávit ve speciální učebně a jakou ve kmenové třídě. Tato úroveň by se měla zjistit podrobnou analýzou chování a dovedností dítěte při jeho nástupu. Dle výsledků by se poté měl

stanovit individuální plán pro každé dítě na míru. V ABA třídě by se následně mělo dítě postupně a systematicky připravovat na začlenění do výuky kmenové třídy.“¹⁰⁸

Analýzou dat z daného prostředí bylo zjištěno, že žáci s PAS jsou reálně zapsáni v kmenové třídě a část jejich výuky se odehrává v oddělené speciální učebně. Třída je podle pozorování, které v rámci výzkumného šetření proběhlo, přizpůsobena jedincům s PAS i jinými poruchami. Je vybavena dostatkem vhodných pomůcek (interaktivní tabule, tablety, hračky sloužící pro rozvoj deficitních/narušených oblastí, výukové listy, karty, potřebné pro intenzivní výuku apod.), jednotlivá stanoviště sloužící pro výuku jsou vizuálně oddělena čísly a celý prostor působí nerušivě pro intenzivní a systematický trénink potřebných dovedností. Hodnocení jednotlivých dovedností probíhá též tak, jak by mělo. Na základě stanovení jejich úrovně, dochází děti do kmenové třídy na ty předměty, které můžeme nazvat „výchovami“ (výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova). Chlapec, který byl vybrán do tohoto výzkumu, navštěvuje svoji třídu přibližně třikrát týdně na jednu vyučovací hodinu a každý den tráví s dětmi velkou přestávkou. Pobyť ve třídě, jiných prostorách školy, či mimo školu probíhá vždy v doprovodu asistenta. Ten při těchto příležitostech vyhledává potencionální výukové cíle pro dítě s PAS, tak aby bylo možné ho následně co nejvíce začlenit do výchovně-vzdělávacího procesu běžné základní školy a kolektivu dětí. Příprava na jednotlivé návštěvy kmenové třídy probíhá právě ve speciální učebně. Samotný pobyt ve třídě záleží vždy na domluvě s třídní učitelkou, s kterou se speciální pedagog či asistent pedagoga dopředu domluví na obsahu dané vyučovací hodiny, kdy má být dítě postupně začleňováno. Některé dovednosti si jedinci s PAS trénují také při návštěvách neurotypických spolužáků v ABA třídě.

¹⁰⁸ CHAPMAN, D. Modrý kruh, Jak fungují ABA třídy ve světě? [online]. [cit. 2019-12-28]. Dostupné z: http://modry-kruh.cz/podporte-tobika-amatyska/?fbclid=IwAR1Eqt1gRawXs13jB_LIUlm6ynnGvud9Fhb-0Q15794COBq6Rc1pejRy6u0

- Otázka č. 2: Jaká jsou pozitiva a jaká negativa vzdělávání dětí s PAS ve speciální třídě běžné základní školy?

Jako **pozitivum** můžeme uvést to, že tato speciální třída umožňuje jakousi střední cestu mezi integrací dítěte s postižením do běžné základní školy a možností aplikovat speciálně výchovně-vzdělávací přístupy, které mají u této cílové skupiny podle podložených důkazů značně pozitivní výsledky. Daný způsob integrace, kdy je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami postupně začleňováno, přináší těmto jedincům značné benefity (hlavně přímý kontakt se zdravými vrstevníky a intenzita práce), kterých by podle názoru výzkumníka nebylo v takové míře možné dosáhnout v jiném prostředí či za jiných podmínek (základní škola speciální či inkluze bez použití speciálních přístupů, opatření a pomůcek).

Tato postupná inkluze částečně koreluje s takzvanou obrácenou integrací, která se řídí tím, že pokud budeme dítě s PAS rovnou integrovat do běžného školního prostředí, budeme klást vysoké nároky jak na ono dítě, tak i na společnost. Chráněné prostředí by se proto mohlo zdát jako vhodnější volba. Podle této myšlenky integrace jsou děti s PAS nabídnuty takové činnosti, které jsou odpovídající jeho dovednostem. Postupně je pak možné posilovat slabé dovednosti a tak dosáhnout sžívání s neurotypickými dětmi.¹⁰⁹ Postupná inkluze se však v tomto ohledu liší v tom, že děti s PAS postupně připravuje na aktivity se spolužáky a jejím cílem je úplné začlenění, které nekončí v chráněném prostředí, což se jeví též jako pozitivum.

Negativně je možné hodnotit to, že i přesto že se intenzivně pracuje na úplném či co největším možném začlenění žáků s PAS do kmenové třídy, v tento okamžik se větší část výuky odehrává odděleně v dané přizpůsobené třídě a tak daný postup může z jistého pohledu působit jako segregace.

¹⁰⁹ PEETERS, T. Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci. Praha: Scientia, 1998, s. 110. ISBN 80-7183-114-x.

Jako další negativum můžeme zmínit to, že při této intenzivní práci není dostatek času na odpočinek/přestávky (jak pro děti, tak pro personál), což může v některých případech způsobovat problémové chování žáků jako důsledek přetížení. Tato úvaha je však do jisté míry sporná, protože ti, kteří znají povahu osob s PAS, které často nemají dostatečné dovednosti pro to, aby se samy vhodně „zabavili“, ví že, jakékoli volno pro ně může být též spouštěčem problémového chování.

Nutnost intenzivní práce je však z části způsobena tím, že tyto děti musí splňovat alespoň minimální výstupy RVP, což souvisí s tím, že není až takový prostor pro „odpočinek“ či trénování praktických dovedností pro běžný život, což je též možné hodnotit negativně.

- Otázka č. 3: Jakým způsobem se ve výchovně-vzdělávacím procesu u dětí s PAS v základní škole speciální uplatňují metody strukturovaného učení?

Strukturované učení bývá popisováno takto: „*mělo by napomáhat dětem s PAS porozumět tomu, co se od nich očekává. Učení by mělo být navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, které je pro děti srozumitelné a v němž jsou úspěšné. Dítě by mělo mít jasnou představu o množství práce a o jejím ukončení. Tento systém by měl klást důraz na využití individuálních schopností, nácvik samostatnosti a sebeobsluhy. Mělo by využívat metod alternativní komunikace a splňovat nutnost spolupráce s rodinou.*“¹¹⁰

Analýzou dat z daného prostředí bylo zjištěno, že se děti ve většině případů dobře naučily s touto strukturou pracovat, chápat ji a samostatně se v ní orientovat. Pro každé dítě je vždy vytvořen rozvrh na daný den, který je přizpůsobený schopnostem daného jedince. Mladší děti a děti, které neumí číst, nebo se v psaném textu ještě plně neorientují, mají denní rozvrh utvořený z obrázků a fotek. Děti, které mají dostatečné dovednosti a znalosti, mají svůj rozvrh už v psané formě. Tím je kladen důraz na individuální schopnosti každého žáka. Naučili se tak očekávat, co je v danou chvíli bude

¹¹⁰ Autistické dítě. Strukturované učení. [online]. [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://www.autistickedite.cz/strukturovane-ukoly>

čekat a tím nedochází k častým problémům v chování. Třída je prostorově přizpůsobena tak, aby mělo každé dítě vlastní místo, které se nemění. A dále vědělo v jakém prostředí a za jakých podmínek se od něj co očekává. V třídě se nachází dva stoly pro samostatnou práci, které jsou navrženy tak, aby dítě přesně vědělo co má za úkol, kde najde potřebné pomůcky a za jak dlouho dostane za daný úkol odměnu. Návik sebeobsluhy a samostatnosti je trénovaný tím způsobem, že se vzdělávání v základní škole speciální směřuje spíše k praktickým činnostem, při kterých mají děti dostatek příležitostí se tyto dovednosti naučit.

- Otázka č. 4: Jaká jsou pozitiva a jaká negativa výchovně-vzdělávacího procesu u dětí s PAS v základní škole speciální?

Pozitivně se dají hodnotit všechny výše uvedené předpoklady strukturovaného učení, které byly v této třídě základní školy speciální plněny.

Za pozitivum je dále možné považovat menší náročnost práce, jak pro zaměstnance zařízení, tak pro žáky s PAS. Myšleno v tom smyslu, že není kladený až tak velký nátlak na intenzitu práce a na plnění vzdělávacích plánů. Na tomto pozitivu proběhla i jasná shoda s třídní paní učitelkou. Činnost zařízení je zaměřená spíše praktickým směrem, což je pro rozvoj dětí pro běžný život velmi potřebné.

S mírou náročnosti a intenzity práce souvisí i to, že mají děti prostor pro odpočinek, volnou hru, využití svého tabletu. Personál má též větší možnost plánovat volnočasové aktivity mimo zařízení školy apod. Tento aspekt je možné brát jako pozitivní z toho důvodu, že se ve třídě nachází děti, které mají jistou úroveň herních dovedností a jsou do jisté míry samostatné a nevzniká tímto „volnem“ nežádoucí chování.

Do jisté míry pozitivní se může pojmout i to, že rozvrh se podle slov paní učitelky občas striktně nedodrží a u dětí i přesto nevzniká problémové chování.

Negativně je hodnotitelné to, že v této třídě není až tak plněno to, že by měl být kladen důraz na spolupráci s rodinou. Z rozhovoru s personálem bylo zjištěno, že s rodiči bývá často složitější komunikace, úkoly s dětmi doma neplní, či tato činnost vyvolává v domácím prostředí problémové chování. Negativní je to v tom smyslu, že k

výchově a vzdělávání není přístupováno jak ve školním, tak v domácím prostředí stejně. Z toho důvodu dostávají děti domů pouze deníček, do kterého mají každý den za úkol napsat, co dělali po škole. Což většinou zvládnou sami.

Za další negativum je možné považovat to, že strukturované učení v této třídě dobře funguje u většiny dětí. Jsou však i takové děti, které mají většinou nízko funkčnější formu autismu a tento systém pro ně nebývá vhodný (toto dítě v den náhledu nebylo ve škole). Lépe řečeno personál neví, jak dané poznatky u takového dítěte aplikovat. V těchto případech vznikají situace, kdy takové dítě nemůže pracovat na stejné aktivitě s ostatními dětmi, či tuto aktivitu s pomocí vykonává, ale nerozumí tomu, proč se tak děje a nic mu to nepřináší.

S tím souvisí i další negativum, kterého bylo povšimnuto při pozorování a tím je to, že občas byly připravené takové společné aktivity, které neodpovídaly dovednostem všech dětí. Pro příklad je možné uvést hru na interaktivní tabuli, kterou hrály děti v den, kdy probíhalo výzkumné šetření v rámci hodiny prvouky. Za úkol bylo přiřadit vhodné vánoční jídlo k vlajce státu, ve kterém se na Vánoce jí. Tento úkol byl podle názoru výzkumníka příliš obtížný a děti nic nenaučil. Je však nutné podotknout, že žádné z dětí ani za těchto podmínek nemělo problémové chování. Přiřazování jednotlivých jídel by však bylo možné přirovnat spíše k určité formě vizuální, či sluchové sebestimulace, kdy děti všeobecně baví práce na interaktivní tabuli, a když jim dané jídlo „vyskočí“ od nesprávné vlajky, vůbec jim to nevadí.

4.5.2 POROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH PODOBLASTÍ ZKOUMÁNÍ

Jak již bylo výše řečeno, cílem tohoto výzkumu není v žádném případě srovnávání dvou dětí, protože každé z nich je individuálně rozdílné a tím i jedinečné. Pokud bychom však věnovali pozornost hodnocení jednotlivých dosažených úrovní dovedností těchto dvou dětí, zjistíme, že jak úroveň sociability, vývoje řeči, motoriky tak i sebeobsluhy, je u chlapce, který je vzděláván v základní škole speciální, vyšší než u chlapce, který je určitou formou integrován do běžné základní školy. To jistým způsobem neodpovídá tomu, že žáci, kteří mají středně funkční autismus, mají větší

možnost integrovat se do běžného vzdělávacího proudu než děti, kterým byl diagnostikován autismus nízkou funkcí.

Velmi složité je však odpovědět na otázku: Kterému dítěti dané prostředí více prospívá a jaké by byly jejich výsledky, kdyby se zaměnily prostředí a metody, ve kterých a kterými jsou vzdělávány? Na tuto otázku nejspíš nebude možné správně odpovědět. Je možné ale porovnat jednotlivé podoblasti zkoumání jako součásti výchovně-vzdělávacího procesu a na každém z nás bude si na danou otázku odpovědět podle svého uvážení.

- Samotná struktura výuky se v jednotlivých zařízeních liší v tom, že v základní škole speciální jsou jednotlivé výukové bloky různě dlouhé a jsou rozděleny do běžných předmětů (např. výuka matematiky, čtení, psaní apod.). V ABA třídě je výuka rozdělena do půlhodinových bloků, který je věnován vždy dané oblasti tréninku dovedností (trénink mandů, ITT, NET apod.) a v každé z nich je možné trénovat dovednosti potřebné jak pro běžný život, tak dovednosti akademické.
- Výukové cíle v ZŠS vychází z RVP pro speciální vzdělávání na základě toho jakou třídu dítě navštěvuje a z IVP dítěte. V ABA třídě se cíle stanovují tak, aby dítě plnilo alespoň minimální výstupy RVP pro základní vzdělávání (1. období/1. - 3. třída), dále vychází z IVP dítěte, behaviorálního plánu a programu verbálního chování, který vychází z hodnocení VB-MAPP.
- Hodnocení žáků na konci pololetí probíhá v obou zařízeních formou slovního hodnocení. Žáci ZŠS dostávají v průběhu roku známky do žákovských knih. Žáci speciální třídy jsou okamžitě diferenciatně odměňováni za úspěchy, které se jim v průběhu roku podaří. Běžně jsou známkováni za činnosti, které se hodnotí při pobytu v kmenové třídě (např. výtvarná výchova – kresba, tělesná výchova – chůze po kladině apod).
- Děti v základní škole speciální jsou většinu času odděleny od typicky se vyvíjejících vrstevníků, se kterými v rámci školního výchovně-vzdělávacího procesu nejsou téměř v kontaktu. Při integraci žáka s PAS do běžné základní školy je kontakt tohoto žáka s neurotypickými vrstevníky poměrně častý, přestože do speciální třídy jsou zařazeny pouze děti s PAS.

- V základní škole speciální se se závažnějším problémovým chováním, které by bylo nutné okamžitě řešit, podle provedení pozorování a rozhovoru téměř neseškávají. Pokud však takové chování nastane, nejsou si jisti tím, jakou intervenci zvolit. U dětí ve speciální třídě se závažnější problémové chování v určité míře vyskytuje a pedagogičtí pracovníci jsou zaškoleni v tom jak situaci vyhodnotit a jakou intervenci zvolit.
- Rodiče dětí, které navštěvují ZŠS se intenzivně nepodílí na výchovně-vzdělávacím procesu spojeným se školním prostředím. Rodiče žáků v ABA třídě se na tomto procesu podílí tím, že jsou proškoleni v metodách ABA, tak aby je mohli dodržovat a aplikovat i v domácím prostředí při běžných denních činnostech nebo při výuce.

ZÁVĚR

Jak jsme se z teoretické části bakalářské práce mohli dozvědět, výskyt poruch autistického spektra se jak v České republice, tak v celém světě z mnoha důvodů stále zvyšuje. Proto je nesmírně důležité této problematice věnovat značnou pozornost.

V jednotlivých kapitolách teoretické části byly charakterizovány možné projevy, přibližná klasifikace a v neposlední řadě i diagnostika poruch autistického spektra. Samostatná kapitola byla věnována aplikované behaviorální analýze, což je vědní obor, jehož metody mají v praxi příznivé výsledky mimo jiné i u osob s PAS. V rámci této kapitoly byl tento obor ve zkratce popsán včetně jeho historie, byly nastíněny možnosti rozvoje verbálního chování a řešení problémového chování. Jelikož se jedná o velmi obsáhlé téma, byly jednotlivé podkapitoly jen krátce rozvedeny. Zřetel byl kladen především na zdůraznění toho, že ABA není jakási terapie, kterou je možné aplikovat universálním způsobem. Primární je vždy funkční analýza chování a to v kontextu s prostředím. Teoretická část se též dále věnovala i jiným možnostem vzdělávání žáků s autismem, jako je v České republice často používané strukturované učení vycházející z programu TEACCH, či inkluzivní vzdělávání v běžných školách. V kontextu aplikované behaviorální analýzy byl také vysvětlen způsob realizace postupné inkluze, která se praktikuje v rámci speciální ABA třídy.

Praktická část se zabývala srovnáním výchovně-vzdělávacího procesu v základní škole speciální, ve které se pracuje metodami strukturovaného učení a ve speciální třídě běžné základní školy, která používá metody vycházející z aplikované behaviorální analýzy. Pro tuto část byla zvolena kvalitativní forma výzkumu, která byla vhodná k analýze měkkých dat zjištěných převážně zúčastněným pozorováním a částečně strukturovaným rozhovorem. V každém zařízení byl vybrán jeden žák, o kterém byla vypracována případová studie. Cílem bylo tyto dvě prostředí porovnat a dospět k jakémusi zhodnocení, což nebylo vůbec snadné.

Bylo zjištěno, že nikdy nejspíš nebude možné stanovit univerzální „návod“ na to, jak pracovat s dětmi s PAS, jak je rozvíjet, vzdělávat, vychovávat, komunikovat s nimi nebo je začleňovat do společnosti. Je však důležité si uvědomit že každý z nás je jedinečný a u těchto osob to platí zrovna tak. V žádném případě by v době, ve které

žijeme, nemělo docházet k podceňování či nálepkování osob, které se jakkoli odklání od normy. Při začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu je nutné dbát na individuální přístup tak, aby bylo vždy dosaženo co největšího možného a všestranného rozvoje jedince.

Hlavním cílem této bakalářské práce byla snaha o vytvoření uceleného obrazu o tom, jakými způsoby probíhá anebo může probíhat rozvoj dětí s PAS. Neméně důležité bylo také upozornění na nutnost vhodného a včasného výběru intervence, která je pro onen rozvoj a pro úspěšné začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu nezbytná.

Jelikož se jedná o téma, v kterém je i v dnešní době nesnadné se orientovat, mohla by tato práce, alespoň malým dílem pomoci v jejím usnadnění. Obsah není cílený jen pro osoby z praxe, ale mohl by být zdrojem informací i pro laickou veřejnost, rodiče nebo příbuzné takových dětí či ty, kteří by se touto problematikou rádi zabývali.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARBERA, M. L., RASMUSSEN T. Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Vladimír VAĐURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9212-9.

BAZALOVÁ, B. Autismus v edukační praxi. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

COTTINI, L., VIVANTI G., BONCI B., CENTRA R. Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Přeložil Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, [2017]. ISBN 978-80-906707-1-6.

DE CLERCQ, H. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2016. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-1075-7.

EMERSON, E. Problémové chování u lidí s mentální retardací. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.

Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci. 6., aktualiz. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2015. ISBN 978-80-7452-106-5.

PEETERS, T. Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-x.

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

RICHMAN, S. Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza. Vydání třetí. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2015. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0984-3.

SCHOPLER, E., MESIBOV G. B. Autistické chování. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.

SCHOPLER, E., REICHLER, R., LANSING, M. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.

SIMPLE STEPS. Cesta ke změně chování: Vzdělávací program, který vás provede prvními kroky na cestě k tomu, jak se stát rodičem – terapeutem. Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. Brno: 2017. ISBN 978-80-270-1756-0.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

THOROVÁ, K. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073670917.

VÍTKOVÁ, M., ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

ZHÁNĚL, J., HELLEBRANDT, V. a SEBERA M. Metodologie výzkumné práce. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6696-0.

Seznam použitých internetových zdrojů

Autism speaks. DSM-5 and Autism: Frequently Asked Questions [online]. [cit. 2019-12-07]. Dostupné z: <https://www.autismspeaks.org/dsm-5-and-autism-frequently-asked-questions>

Autistické dítě. Strukturované učení. [online]. [cit. 2019-02-04]. Dostupné z: <http://www.autistickedite.cz/strukturovane-ukoly>

GANDALOVIČOVÁ, J. Aplikovaná behaviorální analýza [online]. [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: <http://csaba.cz/aba/>

CHAPMAN, D. Modrý kruh, Jak fungují ABA třídy ve světě? [online]. [cit. 2019-12-28]. Dostupné z: http://modry-kruh.cz/podporte-tobika-a-matyska/?fbclid=IwAR1Eqt1gRawXs13jB_LlUlm6ynnGvud9Fhb-0Ql5794COBq6Rc1pejRy6u0

Metodický portál RVP. Metodické postupy ve vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra [online]. [cit. 2019-12-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12500>

Nautis. Autismus [online]. [cit. 2019-12-11]. Dostupné z: <https://nautis.cz/cz/autismus>

Učitel'ské noviny. I lidé s autismem stojí o přátelství [online]. [cit. 2019-02-11]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5458>

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. [online]. [cit. 2019-12-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/SPECIALNI-PEDAGOGIKA-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

Seznam ostatních použitých zdrojů

CARR, D. In: CHAPMAN, D. Positive Behavioral Support – podpora sociálně přijatelného chování, Porozumění funkčnímu hodnocení problémového chování. Konference Univerzita Palackého v Olomouci, 25. – 26. 6. 2019

DIPUGLIA, A., MIKLOS, M. Aplikovaná behaviorální analýza – podpora dětí s PAS ve školním a domácím prostředí, Intenzivní kurz ABA, Pedagogická fakulta Masarykova univerzita, Brno, 10. 6. 2018 – 12. 6. 2018

SEZNAM ZKRATEK

ABA	-	Aplikovaná behaviorální analýza
ABC	-	Antecedent, Behavior, Consequence
ADI-R	-	Autism Diagnostic Interview-Revised
ADOS	-	Autism Diagnostic Observation Schedule
CARS	-	Childhood Autism Rating Scale
DSM-5	-	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5. revize)
ITT	-	Intensive teaching trail
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
MAS	-	The Motivation Assessment Scale
M – CHAT/R	-	Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised
MKN-10	-	Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize)
NET	-	Natural Environment Teaching
PAS	-	Poruchy autistického spektra
PECS	-	The Picture Exchange Communication System
Sd	-	Discriminative Stimul
Sr	-	Stimulus-response
TEACCH	-	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
VB-MAPP	-	Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program)
VOKS	-	Výměnný obrázkový komunikační systém
ZŠS	-	Základní škola speciální
RVP	-	Rámcově vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Detailní ABC schéma

Příloha č. 2 - Informovaný souhlas

Příloha č. 3 - Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha č. 4 - zápis rozhovoru s třídní učitelkou chlapce ze základní škol speciální, komunikace přes elektronickou poštu s matkou chlapce ze speciální třídy běžné základní školy, záznamy z pozorování v základní škole speciální, záznamy z pozorování ve speciální třídě běžné základní školy

Příloha č. 5 - Box náležící každému dítěti ve třídě

Příloha č. 6 - Rozvrh hodina ABA třída

Příloha č. 7 - Týdenní protokol

Příloha č. 8 - Graf zvládnutých dovedností

Příloha č. 9 - Rozvrh základní škola speciální

Příloha č. 1

Verbální operanty

Verbální operant	Antecedent (Antecedent)	Chování (Behaviour)	Následek (Consequence)
Mand	Motivující operace (chce sušenku)	Verbální chování (řekne "sušenka")	Bezprostřední posílení (dostane sušenku)
Takt	Senzorický stimul (vidí nebo cítí sušenku)	Verbální chování (řekne "sušenka")	Nespecifické posílení (např. pochvala)
Intraverbální reakce	Verbální stimul (Někdo řekne: "Co to jíš?")	Verbální chování (řekne "sušenka")	Nespecifické posílení (např. pochvala)
Echoická reakce	Verbální stimul (někdo řekne "sušenka")	Verbální chování: zopakuje celý nebo část antecedentu (řekne "sušenka")	Nespecifické posílení (např. pochvala)

Další relevantní operanty

Operant	Antecedent (Antecedent)	Chování (Behaviour)	Následek (Consequence)
Receptivní reakce (reakce posluchače) (LR)	Verbální stimul (někdo řekne "dotkni se sušenky")* <small>*v tomto případě musí být sušenka také přítomna: všechny receptivní diskriminace zahrnují 2 SP</small>	Neverbální chování (dítě se dotkne sušenky)	Nespecifické posílení (např. pochvala)
Imitace Doslovné napodobení <u>Neboli mimitika</u>	Neverbální chování (jedinec vykonává nějakou činnost, atd.)	Neverbální chování, které je naprosto shodné (jedinec napodobuje stejnou činnost)	Nespecifické posílení (například: pochvala, 'Správně!', 'Skvělé!', „Dej mi pět!“, poplácání po zádech atd.)
Přiřazování ke vzoru	Neverbální chování (prezentace stimulu)	Neverbální chování (v přítomnosti jednoho stimulu je vybrán druhý stimul, který má shodné vlastnosti).	Nespecifické posílení (například: pochvala, 'Správně!', 'Skvělé!', „Dej mi pět!“, poplácání po zádech atd.)

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Název bakalářské práce: *Aplikovaná behaviorální analýza a její využití u dětí s PAS ve speciální třídě běžné základní školy*

Název výzkumu: *Srovnání metod práce v ABA třídě a ve třídě základní školy speciální*

Výzkum se bude blíže zabývat praktickým využitím Aplikované behaviorální analýzy ve speciální třídě běžné základní školy a srovnáním této intervence s metodami, které se při práci s dětmi s PAS využívají v základní škole speciální.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu (náhledy do dokumentů, rozhovor, pozorování). Dále o souhlas s pořízením audio nahrávky rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) **Anonymitu – v přepisech rozhovorů budou odstraněny všechny identifikující údaje.**
- (2) **Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem bude pracovat výhradně ona).**

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s účastí ve výzkumu.

Kristýna Lengálová, DiS.

Podpis:*Kristýna Lengálová*.....

Název školy:*ZŠ Mladá Boleslav Věchorkova 950, MB*.....

V *MLADÉ BOLESLAVI* dne *17. 12. 2019*.....

Podpis:*Paul*.....

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

Jméno zákonného zástupce: MUDr. Zuzana Bríšková

Jméno dítěte: Filip Bríška

Jméno výzkumníka: Kristýna Lengálová

Škola, obor: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Speciální pedagogika -
vychovatelství

Název bakalářské práce: Aplikovaná behaviorální analýza a její využití u dětí s PAS ve
speciální třídě běžné základní školy

Název výzkumu: Srovnání metod práce v ABA třídě a třídě základní školy speciální

1. Já, výše uvedený/á, potvrzuji, že jsem zákonným zástupcem nezletilého, uvedeného výše a
jsem způsobilý k právním úkonům (svéprávný). Tímto vyjadřuji informovaný souhlas s účastí
mého dítěte ve výše uvedeném výzkumu zabývajícím se praktickým využitím Aplikované
behaviorální analýzy ve speciální třídě běžné základní školy a srovnáním této intervence s
metodami, které se při práci s dětmi s PAS využívají v základní škole speciální.

2. Byl(a) jsem informován(a) o důvodu a cíli výzkumu.

3. Souhlasím, aby výsledky výzkumu vztahujících se k osobě mého dítěte, získané v průběhu
výzkumu byly použity s ohledem na výše uvedené cíle.

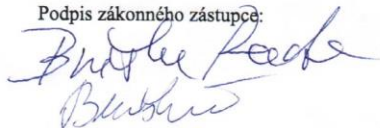
Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým
otázkám. Důraz je kladen na:

Anonymitu – ve výzkumné části bakalářské práce budou odstraněny identifikující
údaje. Fotografie a videa nebudou pořizována ani zveřejňována.

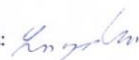
Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s
tím, že s výzkumným materiálem bude pracovat výhradně ona).

V starej Bobeslav
Dne 9.12.2019

Podpis zákonného zástupce:



Podpis výzkumníka:



rodzajni' caritveni , ji to mold' , nastane si to uspicat'ok

02. Od koga a jak' upitavali zornichy pro vykusa?

01. Priznani si k vykusu zorn' , napitky si z kucha , krasivych
proz. pesnik' , stohovani... NESSOV NA MICH DITETI

02. Jak' se odnim pruvyzi a odnim' stohov. usim'?

01. Najprve mi kveda nez' jsem si na kucha vyplim vyplim , aby
led - us' koda dobre , stani' rovnak' vs'ody upre' antibiotika
diti si na nej us' vypli a stohovych' , kdyz' se nejak
meha' , stane kvedli kova' jeb. d'vati'

02. ~~jak~~ jak' co stani' bylo dva stohy?

01. To jsem stohy na zorn. p'ci - de kova' stohovani' jeb'
vstahy ma' diti d'vati' , nejde si to sama , stohy kova'
midi' co musai' udelat aby dostali stohovani
- stohov' diti to d'vati' , stohov' stohovani' , vypriznati
to pro stohy

02. ~~jak~~ jak' d'vati' si d'vati' k stohu

01. Jak' ji a odnim' kova'?

01. Vudlu d'vati' , odnim' se stohov' , stohy a stohovani'
j' mu rovnak' , stohov' , stohov' od. si , nastane stohovani'

02. obloz' stohy?

01. Mez' j' d'vati' - j' stohov' j' stohov' d'vati' - nastane si
kova' na d'vati' , kova' j' stohov' stohov' j' stohov'

02. ma' nejake' j' d'vati'?

01. Ne' stohov' , led' us' mez' , se , stohy vytrahy , nastane
d'vati' kova' d'vati' stohov' stohov' - us' j' j' j'

02. Jak' d'vati' rovnak' rovnak' a stohov' usim'?

01. H'vati' to stohov' , us' ma' stohov' j' j' j'
stohov' stohov' stohov' , nastane se to vyplim

7.1.2020 ABA PRÁČE

02 V ČASOVĚME PŮZ.

*ANALÝZA DOKUMENTŮ

CHCI ZJIŠTIT:

- POUŽÍVÁNÍ MET. PRÁČE - ABA
- ZPŮSOB KOM. - ZNAKOVÁNÍ, NĚCO VOKÁLE, DRUŽÍ VOKÁLE
- PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ - UČITEL, ZASÍLATEL, PRÁČE 7:1
- VĚBĚR VÝKONNÝCH CÍLŮ - nejvíce výkonný RVP, VVP, VB plán, behaviorální plán, behaviorální VB-MAPP
- PROBL. ČEKÁNÍ - část se mění, kříž, smích, běhání si na zem, křeh
- PŘÍZPŮSOBNÍ PROSTŘEDÍ - potměná ulička, salt, kuchyň, salonní křeslo a ulička, 4 pers. stoly, stůl a duplety
- SPOLUPRÁČE S RODIČI - je důležitá, každý den chybí komunikace, učitel sděluje domluvu co potřebují rodiče
- KONTAKT S PŘÍRODOU - v potmější uličce, v uličce do ul. 24k. křeslo z přednosti na křeslo dostává se krom. křeslo, křeslo, obklopení při úspěchu

Postupně

- děti vyzkouší, personál kom. strom
- ~~průběh~~ na každý den pro personál
- ~~průběh~~, každý - vzhledem k situaci, každý, vyhledání personál, další maz. - každý, každý, každý, každý, každý, každý...

7:45 příchod → sádky - s asistencí (rozhledem se sádky)

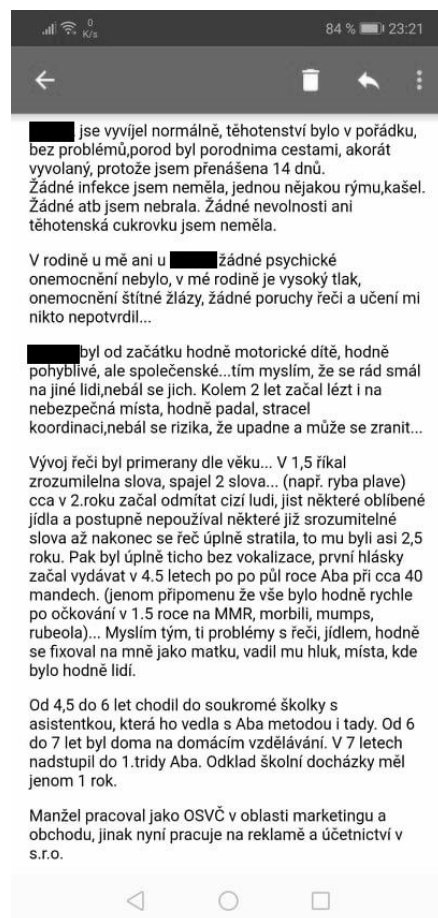
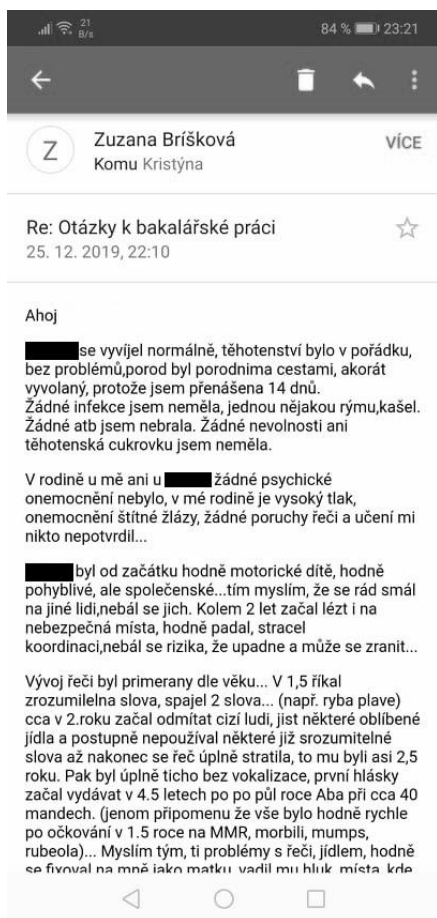
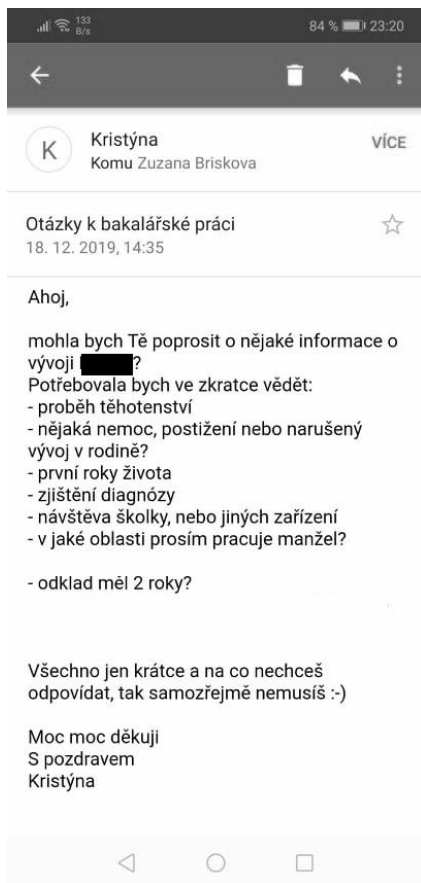
8:00 1. blok - MANDY křeslo → rozpracování do potmější

2. blok - ITT křeslo

3. blok - NET - rozpracování každý si si křeslo a potmější - generování - dříve si křeslo stromy

4. blok - ECHO ^{personál} - každý - obklopení křeslo maz. 8⁰⁰-12⁰⁰

- děti vyzkouší potmější maz. stromy, domluva křeslo 11⁰⁰



Příloha č. 5



Příloha č. 6



Příloha č. 7

Weekly Probe Sheet-IT

Name:

Date: from 13.1. to 17.1. 20

	Active days	Operant	Target	Prior Y	M	T	W	Th	F
1	5	T	OKUJKA	1	YN	YN	YN	YN	YN
2	2	T	OLEJ	1	YN	YN	YN	YN	YN
3	3	T	HVEŽDA	0	YN	YN	YN	YN	YN
4	8	MI	"HVEŽDA"	0	YN	YN	YN	YN	YN
5	4	MI	"PLAT"	0	YN	YN	YN	YN	YN
6	0	IV	KUJKA	0	YN	YN	YN	YN	YN
7	15	ECHO	PVT-LE	1	YN	YN	YN	YN	YN
8	16	ECHO	CIP-SY	0	YN	YN	YN	YN	YN
9	3	TS	TRHAT (PAPÍR)	0	YN	YN	YN	YN	YN
10	3	TS	TRHAT (VROVSKA)	1	YN	YN	YN	YN	YN
11	0	TS	TRHAT (LIST)	1	YN	YN	YN	YN	YN
12	2	TS	SMAZAT (HOVÁČKA)	0	YN	YN	YN	YN	YN
13	2	TS	SMAZAT (VODVSEK)	0	YN	YN	YN	YN	YN
14	2	TS	SMAZAT (KUMK)	0	YN	YN	YN	YN	YN
15	0	IV	OLEJ	0	YN	YN	YN	YN	YN
16	0	T	KATKA	0	YN	YN	YN	YN	YN
17	0	ECHO	V-DY-CE	0	YN	YN	YN	YN	YN
18	0	TS	NALIT (2 KAPKY)	0	YN	YN	YN	YN	YN
19	0	TS	NALIT (2 HRÁVKY)	0	YN	YN	YN	YN	YN
20	0	TS	NALIT (2 MISKY)	0	YN	YN	YN	YN	YN
21	0	T	ORANŽOVA'	0	YN	YN	YN	YN	YN
22	0	MI	"SLEPICE"	0	YN	YN	YN	YN	YN

Red: receptive ID Green: Tact (label) Yellow: Echoic Purple: Motor Imitation Blue: Intraverbal
 Criteria for mastery: 3 consecutive yes' (only responses that occur without prompts should be considered correct)

Mand Data

ITEM	I-Item S-spont.	Prior #Ys	Check	M	T	W	Th	F
HOVAT (HOVA-T)		0	Was there an MO?→	YN	YN	YN	YN	YN
			If MO, Probe?→	YN	YN	YN	YN	YN
VOICE (V-DY-CE)		0	Was there an MO?→	YN	YN	YN	YN	YN
			If MO, Probe?→	YN	YN	YN	YN	YN
HOKEJKA		0	Was there an MO?→	YN	YN	YN	YN	YN
			If MO, Probe?→	YN	YN	YN	YN	YN
			Was there an MO?→	YN	YN	YN	YN	YN
			If MO, Probe?→	YN	YN	YN	YN	YN
			Was there an MO?→	YN	YN	YN	YN	YN
			If MO, Probe?→	YN	YN	YN	YN	YN

Criteria for Mastery: 3 consecutive Yes

Mand Frequency Data:

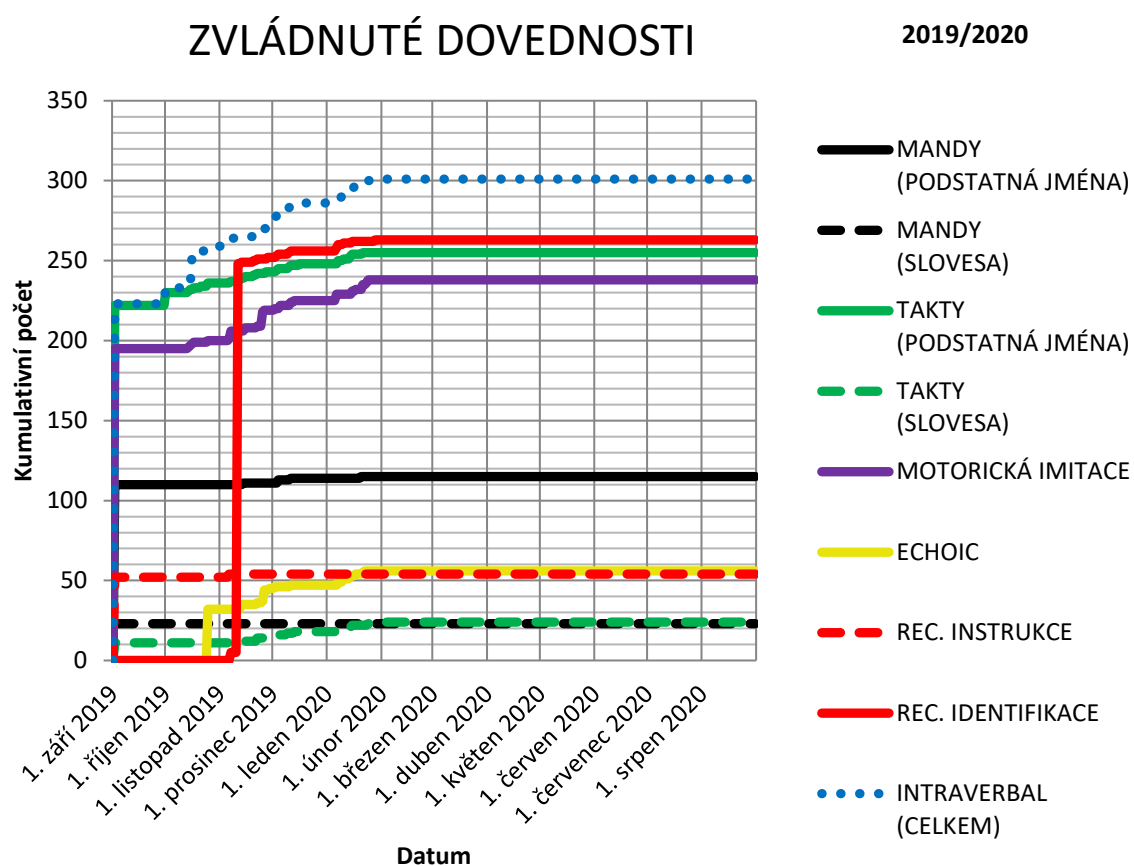
Mastery Criteria: 3 spontaneous mands/min	M	T	W	Th	F
Total Time Spent in minutes:	270	-	190	150	170
Prompted Mands	28	-	11	9	11
Independent Mands (with item)	48	-	42	25	42
Spontaneous (item not present)					

Daily Frequency of Problem Behavior:

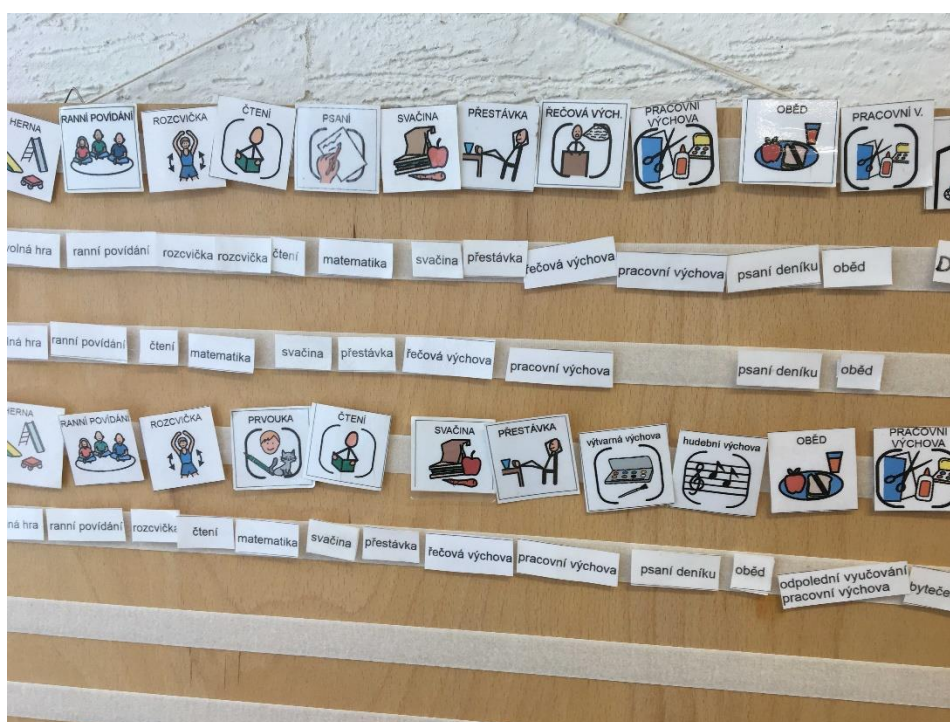
	Monday		Tuesday		Wednesday		Thursday		Friday	
	Freq	Dur	Freq	Dur	Freq	Dur	Freq	Dur	Freq	Dur
Total Problem Behavior:	10	20 min	1	0 min	5	300	15	0 min	0	0 min

ZAVAZNE' P. CH. 6 1 2 8 0

Příloha č. 8



Příloha č. 9



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kristýna Lengálová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Aplikovaná behaviorální analýza a její využití u dětí s PAS ve speciální třídě běžné mladoboleslavské základní školy

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 11

Počet titulů českých použitých zdrojů: 16

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 8

Vedoucí práce: PhDr. Šedivá Zoja, Ph.D.