

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Problémové chování u dětí s poruchou autistického spektra – řešení metodou
aplikované behaviorální analýzy

The Problem Behavior of Children with Autism Spectrum Disorder –
Solution by the Method of Applied Behavioral Analysis

Kateřina Gottwaldová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Problémové chování u dětí s poruchou autistického spektra – řešení metodou aplikované behaviorální analýzy“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2021

Chtěla bych poděkovat PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za odborný dohled nad mou bakalářskou prací, za její trpělivost a konstruktivní kritiku. Velké díky patří rodičům dívky, kteří byli ochotni mi sdělit citlivé informace o sobě a jejich dceři.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá využitím principů aplikované behaviorální analýzy (ABA) při zmírňování problémového chování nebo jeho vymizení u dětí s poruchou autistického spektra (PAS). Okrajově se zabývá vývojem ABA a snaží se uceleně podat informace o základních postupech tohoto vědního oboru.

Práce je členěna do pěti částí. V první části se práce věnuje charakteristice PAS, jejich klasifikaci a autistické triádě.

Druhá část přináší výpis a stručný popis některých z dostupných intervencí pro děti s PAS, které se používají u nás i ve světě.

Třetí část se věnuje aplikované behaviorální analýze. Je zde popsán princip ABA a její vývoj a uvádím zde nejdůležitější osobnosti spjaté s aplikovanou behaviorální analýzou. Součástí této kapitoly je seznam, podle mého, nejdůležitějších pojmů v ABA, které jsou stručně vysvětleny tak, abychom získali ucelenější přehled o tom, jak ABA funguje.

Čtvrtá část je zaměřena na problémové chování dětí s PAS. Tato kapitola pojednává o funkcích problémového chování, ABC analýze funkce chování a jaké jsou strategie, které pomáhají zmírňovat nežádoucí chování nebo pomáhají k jeho vymizení.

Poslední část je věnována kazuistice. Předmětem kazuistiky byla dívka s PAS, která dochází do intenzivního programu ABA. Kazuistika popisuje, jaká dívka je a přikládám hodnocení a některé z tabulek a grafů ze zařízení ABA, do kterého dívka dochází.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA), Problémové chování, Porucha autistického spektra (PAS), Funkce chování.

ABSTRACT

The dissertation is covering Applied Behavioral Analysis (ABA) and its particular factors for elimination of problem behavior in children with autism spectrum disorder (ASD).

The provided text is divided into five parts; firstly, the focus is upon definition of ASD, the classification and autism triad of impairments.

Secondly, a list of interventions provided for ASD children in Czech Republic or in the world is provided, followed by abbreviated descriptions.

Afterward, the development of ABA and its basic methods are described to some extent. The most important names connected to ABA are mentioned as well as a record of the main concepts of the therapy. This should clear the understanding of what ABA is and how it is conducted.

The following part focuses at ASD childrens' problem behavior. The functions of behavior, Antecedent-Behavior-Consequence (A-B-C) analysis and strategies helping to reject problem behavior are thoroughly described and discussed upon.

The last but not least, the fifth part is dedicated to a case study. The case study focuses on a girl with ASD going through intensive ABA therapy daily. Characteristics of the girl, her development, professional evaluations and tables with graphs from the therapy are provided by the attending ABA facility.

KEYWORDS

Applied Behavioral Analysis (ABA), Problem Behavior, Autism Spectrum Disorders (ASD), Funkcion of Behavior.

Obsah

Úvod	7
1 Poruchy autistického spektra	9
2 Intervence a přístupy ke vzdělávání	12
3 Aplikovaná behaviorální analýza	14
3.1 Vývoj aplikované behaviorální analýzy	14
3.1.1 Behaviorismus	14
3.1.2 Neobehaviorismus	15
3.1.3 Lovaasův přístup	15
3.2 VB – ABA (Verbální chování – aplikovaná behaviorální analýza)	16
3.3 Pojmy v aplikované behaviorální analýze	16
4 Problémové chování	23
4.1 Funkce chování	24
4.2 ABC analýza funkce chování	29
4.3 Proaktivní strategie	31
4.4 Reaktivní strategie	33
5 Kazuistika	36
Závěr	48
Seznam použitých informačních zdrojů	49
Seznam příloh	51

Úvod

Práce je zaměřena na problémové chování dětí s poruchou autistického spektra (PAS) a jakým způsobem řeší toto chování aplikovaná behaviorální analýza (ABA).

Aplikovaná behaviorální analýza je samostatným vědním oborem a je nemožné, aby byly shrnuty všechny postupy a principy, kterými se zabývá, v jedné bakalářské práci. O principech a postupech ABA se v práci zmiňuji stručně a sděluji jen potřebné informace k porozumění pro téma problémového chování.

Problémové chování je největším problémem pro rodiče a okolí dítěte. Některé chování překáží dítěti v jeho rozvoji sociálních, emočních i praktických dovedností. Některé chování je často nevhodné a vzbuzuje na veřejnosti nepříjemné pohledy (například vysvlékání se z oblečení, velmi hlasitý projev, projevy agrese apod.).

Vybrat téma bakalářské práce nebylo tak těžké, hlavně proto, že pracuji jako asistentka terapeuta pod vedením behaviorálního analytika v jednom ze zařízení zaměřujících se na aplikovanou behaviorální analýzu a mohla jsem tak vnést do bakalářské práce svůj pohled a nemusela jen čerpat z teoretických výstupů. Zatím je aplikovaná behaviorální analýza jediným intervenčním přístupem, se kterým jsem se prakticky setkala.

Hned na začátek je nutno říct, že neexistuje žádný ucelený a stoprocentní návod, jak problémové chování odstranit nebo ho maximálně zmírnit. U každého dítěte funguje jiný přístup a jiné strategie a metody. V České republice a celkově ve světě existuje nespočet intervencí, které s problémovým chováním pracují a přinášejí dobré nebo horší výsledky.

Ačkoliv je ABA považována za jednu z nejúčinnějších behaviorálních intervencí pro děti s PAS (Hrdlička, 2020), v České republice se často setkává s negativními ohlasy. I přes to, že ABA má za sebou několik desetiletí výzkumů a pozitivních výsledků, nelékařské profese behaviorální analytik, asistent behaviorálního analytika a behaviorální technik byly v České republice legislativně ukotveny až v zákoně 201/2017 Sb.

ABA se nesnaží, jak některé prameny o ABA uvádí, přeprogramovat dítě tak, aby ztratilo svou identitu a stala se z něj „cvičená opička“. Naopak se snaží dítě rozvíjet v jeho silných stránkách, podporuje jeho zájmy a problémové chování se snaží nahradit chováním vhodnějším a společensky přijatelnějším stejně, jako to dělá každý rodič neurotypického

dítěte. Avšak dítě s PAS oproti neurotypickému dítěti má tu nevýhodu, že veškeré komunikační, sociální i emoční dovednosti se musí těžce a dlouho učit, než si je osvojí.

Dalším úskalím ABA je její finanční náročnost pro rodiče. Tato intervence není finančně hrazena pojišťovny, a tak veškeré náklady spočívají na rodičích dítěte. Proto je ABA pro většinu dětí nedostupná. V některých zařízeních se aplikují pouze určité fragmenty ABA a není poskytována komplexní intervence. Často se využívá jen pro redukci problémového chování (Chrapková, 2013).

Obsah práce je členěn do pěti částí. V první části se zmiňuji o poruchách autistického spektra a jejich klasifikaci. Ve druhé části jsem uvedla některé z intervencí a přístupů ke vzdělávání dětí s PAS. Třetí část je zaměřena na aplikovanou behaviorální analýzu, kde vysvětluji principy a hlavní myšlenku. V této části se také věnuji jejímu vývoji. Čtvrtá část se týká problémového chování. V této části jsem psala o chování jako takovém, jaké jsou funkce chování a jaké ABA využívá strategie pro zmírnění problémového chování. Pro lepší pochopení a názornost jsem uvedla pár demonstrativních příkladů, jak chování vypadá a jak vypadají strategie zmírňující problémové chování. Poslední část je zaměřena na dívku s PAS, její anamnézu a hodnocení z intenzivního programu ABA ze zařízení, ve kterém pracuji. Kazuistika je postavena na informacích, které mi ochotně poskytli rodiče dívky a na datech ze zařízení zaměřující se na ABA.

1 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále jen PAS) patří mezi pervazivní (vše pronikající) vývojové poruchy. Podle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) je skupina pervazivních vývojových poruch charakterizována narušením sociální interakce na úrovni komunikace a abnormalitami v chování (stereotypní a opakující se činnosti, abnormální zájmy). Do této skupiny poruch podle MKN-10 řadíme Atypický autismus, Dětský autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom a jiné pervazivní poruchy. Dohromady se sem řadí 8 typů pervazivních vývojových poruch (F84.0 – F84.9) včetně výše jmenovaných. (<https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>) Americký statistický manuál DSM-5 z roku 2013 slučuje všechny dosavadní diagnózy do jedné jediné – „porucha autistického spektra“. Nadále platí MKN-10 avšak trend sloučení do jedné diagnózy přebírá 11. revize MKN, která vstoupí v platnost 1. ledna 2022. (Hrdlička, 2020)

Prevalence (výskyt) v populaci se určuje 1,7 % k roku 2018, kdy byla zaznamenána poslední data o prevalenci PAS. (Hrdlička, 2020) Vyšší zastoupení dětského autismu je u chlapců, kde Ryšánková a Kulísek z UPOI (katalog podpůrných opatření) uvádí poměr 4-5:1 vůči dívkám. Dále také uvádí, že mentální retardace je nejčastější přidruženou poruchou – cca u 60 % případů (UPOI – katalog podpůrných opatření).

Znaky, které spojují diagnózy PAS označujeme jako **autistickou triádu**. Do této triády můžeme zařadit tři okruhy: 1. abnormální sociální interakce; 2. abnormální komunikace; 3. stereotypní chování a omezené zájmy. (Hrdlička, 2020)

Abnormální sociální interakce

Sociální chování dítěte s PAS a sociální chování neurotypického dítěte je ve značné míře odlišné. Zatímco pro neurotypické dítě je zcela přirozené upevňování a rozvíjení sociálních dovedností s rostoucím věkem, u dětí s PAS mají s upevňováním a rozvojem sociálního chování výrazné potíže. Sociální intelekt vůči mentálním schopnostem dítěte s PAS je ve zjevném deficitu (Thorová, 2006).

Lorna Wingová (1979) popsala tři typy sociální interakce u lidí s PAS, a to typ osamělý, pasivní a aktivní-zvláštní. Později k těmto třem typům přidala typ čtvrtý, formální. Většinou

jsou děti samotářské do 3-4 let věku. Kolem pátého roku života se začínají více zajímat o sociální kontakty (Thorová, 2006).

Sociální interakce dětí s PAS má dva póly – osamělý a extrémní.

- Pól osamělý
Dítě se stahuje do kouta, odvrací oční kontakt, zakrývá si uši nebo oči, brání se, věnuje pozornost jiným předmětům atp.
- Pól extrémní
Dítě se snaží navázat kontakt kdekoliv a s kýmkoliv, nemá žádné zábrany, nepřiměřeně se dotýká lidí, hledí jim do očí atp. (Thorová, 2006).

Thorová (2006) ve své publikaci uvádí ještě jeden pól – smíšený, kdy se jednotlivé póly, osamělý a extrémní, prolínají v souvislosti na osobě, se kterou dítě navazuje kontakt. Záleží, v jakém prostředí se dítě nachází. V kolektivu může působit odtažitě ale v situacích, ve kterých se cítí jistě je schopné navázat aktivní kontakt.

Sociální chování je natolik různorodé, že se jednotlivé projevy chování mohou řadit do více kategorií současně (Thorová, 2006).

Abnormální komunikace

Asi polovina lidí s PAS si neosvojí řeč natolik, aby mohla být hlavním komunikačním prostředkem. Některé děti si mluvenou řeč neosvojí vůbec. U dětí, kteří si řeč osvojí tak, že s její pomocí dokážou komunikovat, jsou pozorovány značné abnormality ve vývoji řeči (Thorová, 2006).

„Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální.“ (Thorová, 2006).

Děti s PAS mají potíže s mimikou a gesty, které vyjadřují jejich náladu a emoce. Stejně jako s neverbálním vyjadřováním, mají problém i s porozuměním neverbální komunikace. Neumí rozpoznat podle výrazu obličeje, jak se daný člověk cítí (Thorová, 2006).

Ve verbálním vyjadřování lidí s PAS se nachází řada abnormalit. Jelikož lidé s PAS mají potíže s vyjádřením svých pocitů pomocí neverbální komunikace, je pro ně obtížné najít i

správná slova, která by se hodila v daný moment použít. Často pak používají knižní a expresivní výrazy, které neurotypický člověk ve své řeči běžně neužívá (Thorová, 2006).

Některé abnormality se vyskytují i ve vývoji neurotypických dětí. V určitém věku dítě opakuje vše, co slyší, jsou pravdomluvné nebo mají všetečné otázky. Tyto zvláštnosti jsou u dětí do určitého věku tolerovány, avšak po překročení určité věkové hranice už by bylo takové chování považováno za neslušné. V případech dětí s PAS mohou tyto zvláštnosti v řeči přetrvávat až do dospělosti (Thorová, 2006). Mohou nadbytečně používat zdvořilostní fráze, vést monology na téma, které posluchače příliš nezajímá nebo mívají různé formy echolálie (UPOI – katalog podpůrných opatření).

Stereotypní chování a omezené zájmy

Stereotypní chování a omezený zájem souvisí s narušenou schopností představivosti (Thorová, 2006). Dítě se často věnuje neúčelovým aktivitám, kdy přenáší, srovnává nebo rozhazuje věci. Uchyluje se také k repetitivním akcím jako přesypávání různých sypkých materiálů, kreslení jednoho a toho samého obrázku atp. (UPOI – katalog podpůrných opatření).

Vývoj samostatné kreativní hry závisí na představivosti, sociálních dovednostech a motorických schopnostech dítěte. Děti s PAS preferují činnosti, kterým se věnují výrazně mladší děti – jednoduché, stereotypní a předvídatelné činnosti (Thorová, 2006). Často se upínají na jedno téma, pro které jsou maximálně zapálení (sledování jízdnicích řádů, počasí, televizní stanice, technika, mapy apod.).

Lidé s PAS obecně trvají na neměnnosti prostředí a na stereotypech. Velké změny v jejich prostředí mohou vést ke stresu a úzkostem (UPOI – katalog podpůrných opatření).

Některé děti s PAS mohou mít až extrémní fixaci na jeden předmět nebo aktivitu a odebrání předmětu nebo znemožnění provádět aktivitu vyvolává silné reakce – křik, pláč, vztek atp. (Thorová, 2006).

Často se u dětí s PAS setkáváme s tzv. autostimulačním chováním. Pozorují pohybující se předměty, točí s předměty, mávají rukama, tleskají, křičí a mnoho dalších. Tyto aktivity poskytují dítěti nějaké smyslové uspokojení (viz kapitola 4. 1 Funkce chování).

2 Intervence a přístupy ke vzdělávání

Hned na začátek je potřeba říct, že ani jedna z intervencí není stoprocentní. Podle Thorové můžeme nejlepších výsledků dosáhnout kombinací strukturovaných vzdělávacích programů, behaviorálních technik a vizualizací. To jde ruku v ruce s kvalitní spoluprací rodiny, empatií a znalostí specifík poruch autistického spektra.

Od roku 1999 vydává psychiatrická společnost ČLS JEP *Doporučené postupy psychiatrické péče*. Má za sebou již mnoho vydání a ve čtvrtém z nich se poprvé objevilo téma dětského autismu. V pátém vydání se PhDr. Kateřina Thorová dotýká tématu behaviorálních a speciálně-pedagogických intervencí u autismu. V rešerši důkazů o jednotlivých intervencích uvedla například ranou intenzivní behaviorální intervenci (EIBI), aplikovanou behaviorální analýzu (ABA) nebo terapii verbálního chování (VB/ABA) jako terapeutické programy, které mají dostatečnou úroveň důkazů. Celkově udělala rešerši pro sedm programů včetně výše zmiňovaných (Hrdlička, 2020). Na základě důkazů je možné považovat tyto programy za efektivní. Avšak ani jeden z těchto programů nemůžeme označit za lepší než ostatní. Pro porovnání neexistují žádná porovnávací data. (Hrdlička, 2020). Ani jedna z intervencí však nemůže být označena za univerzální, a to proto, že veškeré programy ovlivňuje řada jiných faktorů, jako je přístup rodičů, dispozice dítěte, klinické projevy atp.

Kateřina Thorová ve své publikaci *Poruchy autistického spektra* z roku 2006 uvádí některé z existujících intervenčních programů a seznam intervenčních opatření.

Intervenční opatření:

1. úprava prostředí (strukturovanost času, vizualizace)
2. modifikace životního stylu
3. rozvoj dovedností
4. přiměřená motivace
5. nácvik relaxačních technik
6. modelové nácviky zvládnání situace (Thorová, 2006)

Dnes se můžeme setkat s mnoha terapeutickými přístupy. Některé z nich představím.

Vzdělávací program Higashi

Tento program pochází z Japonska z 60. let minulého století. V České republice tento vzdělávací program nevyužíváme.

Hlavními principy vzdělávacího programu jsou:

- učení ve skupině
- učení imitací
- rutina – strukturovaný denní program zajišťuje předvídatelnost
- fyzické cvičení
- výtvarná a hudební výchova

Strukturované učení

Strukturované učení je považováno za jeden z nejúčinnějších vzdělávacích programů. Vnáší jednoznačný řád a pravidla do života lidí s PAS. Přináší logičnost, řád, pocit bezpečí a jistoty. To pomáhá nejen lidem s PAS se lépe soustředit a snášet nepředvídatelné události.

TEACCH program

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (léčení, výchova vzdělávání dětí s autismem i jiným komunikačním hendikepem).

Tento program lze využít pro všechny věkové kategorie. Nejčastěji se s tímto programem můžeme setkat v USA, avšak i v jiných zemích se stal modelem péče o děti s PAS (Thorová, 2006). Důraz je kladen na individuální přístup, úzkou spolupráci s rodinou a integraci dětí s PAS do společnosti. Tento program je velmi obsáhlý a obsahuje mnoho stěžejních bodů. Těmi se ve své práci nezabývám.

Alternativní a augmentativní komunikace

Tato metoda se používá především u dětí, které nemluví nebo jako podpůrný systém u mluvících dětí v předškolním věku.

Komunikace začíná imperativní funkcí (žádostí), kdy se používají piktogramy nebo předměty v závislosti na schopnostech dítěte.

Alternativní a augmentativní komunikace se mimo vyjádření žádosti snaží rozvíjet všechny potřebné funkce komunikace (Thorová, 2006)

3 Aplikovaná behaviorální analýza

„Aplikovaná behaviorální analýza (dále jen ABA) je věda, jejíž postupy jsou založené na principu chování a tyto postupy jsou používány pro zlepšení chování, které je sociálně významné a experimenty jsou používány pro identifikaci proměnných odpovědných za zlepšení chování“ (Cooper, 2014, str. 2) (vlastní překlad).

ABA je samostatná věda s vlastní terminologií a metodologií výzkumu. Z intervenčních přístupů je ABA nejintenzivnější ze všech (terapeuti pracují s dítětem 40 hodin týdně). Tento intervenční program byl systematicky propracován týmem kalifornských odborníků v čele s Ivaem Lovaasem (Thorová, 2006).

Tento vědecký postup je podpořen dlouholetými analýzami a výzkumem. ABA se zaměřuje na zlepšení chování, které není společensky přijatelné, na smysluplnou úroveň. (Johnson, 2020).

Behaviorální analýzu tvoří tři pilíře – **behaviorismus** jako filozofický koncept, **experimentální behaviorální analýza** jako teoretický výzkum a **aplikovaná behaviorální analýza** jako praktická aplikace behaviorálních postupů (Chrapková, 2016).

Přístupy aplikované behaviorální analýzy se osvědčily i v řadě jiných oborů než jen ve vzdělávání osob s PAS nebo jinou narušenou komunikační schopností. Uplatňují se například v medicíně, rodičovské výchově, průmyslu nebo v péči o zvířata (Chrapková, 2013).

Aplikovaná behaviorální analýza usiluje o rozvoj a podporu takového chování, které je společensky přijatelné. Zahrnuje vytváření nových vzorců chování i odstraňování vzorců starých, které nejsou vyhovující (simplesteps, 2017).

■ Vývoj aplikované behaviorální analýzy

3.1.1 Behaviorismus

Raný Behaviorismus je založen na tvrzení, že chování může být vědecky zkoumáno bez odkazu na duševní stav. Popisuje lidskou mysl jako černou skříňku, k níž nelze proniknout běžnými metodami vědeckého zkoumání (Plhánková, 2006). Zakladatelem behaviorismu byl J. B. Watson (1878-1958). Popsal chování ve schématu „**stimul – reakce**“ (**S–R**). Toto

schéma naznačuje, že chování člověka musí být něčím podníceno, aby mohla přijít reakce. Raný behaviorismus končí přibližně kolem roku 1930 a nastupuje nová generace behavioristů, nebo chceme-li neobehavioristů (Plháková, 2006).

3.1.2 Neobehaviorismus

Raný behaviorismus, nazývaný též naivní či radikální, byl novými behavioristy dost často kritizován, a to z toho důvodu, že raní behavioristé přeceňovali význam chování a učení a nezabývali se vnitřními procesy člověka. Neobehaviorismus vychází z toho, že behaviorální odezva neboli reakce je funkcí stimulu a organismu. Zapsané ve schématu to vypadá takto: **R=f(S, O)** (Plháková, 2006).

Zakladatelem Neobehaviorismu byl Edward C. Tolman, podle kterého je chování ovlivňováno různými proměnnými a není pouhou reakcí na podnět.

Mezi nejvýznamnější představitele neobehaviorismu jednoznačně patří **B. F. Skinner** (1904-1989). Ve své práci „Chování organismu“ rozlišuje dva druhy chování – respondentní a operantní. **Respondenty** jsou vyvolané reakce, kdežto **operanty** jsou spontánní reakce chování (Plháková, 2006).

Skinner se zaměřoval především na to, co následuje po chování. Věřil, že lidské chování je zásadně ovlivněno následkem než tím, co chování předchází. Druh učení, který vychází ze studie role odměny a trestu, B. F. Skinner nazval **operantním podmiňováním**. Při tomto druhu učení se pracuje se třemi druhy posílení (zpevnění): s pozitivním posílením (odměnou), negativním posílením (odebrání nežádoucí položky) a tresty, které následují po reakci (operantu). Pokud dojde k pozitivnímu nebo negativnímu posílení, pravděpodobnost, že se bude chování opakovat, se zvýší. Pokud po chování následuje trest, pravděpodobnost výskytu chování se bude snižovat (Chrapková, 2013).

3.1.3 Lovaasův přístup

Program vytvořený O. I. Lovaasem (1927–2010) se opírá o práci B. F. Skinnera ze třicátých let 20. století. Cílem Lovaasova přístupu je zahájení včasné intervence, a to už od dvou let věku dítěte. Intervence by dětem měla pomoci získat komunikační schopnosti a dovednosti každodenního života. Program pracuje s pozitivním odměňováním a „zevšeobecněním“ již získaných dovedností. Každý program je individuálně upraven na míru každému dítěti a

přizpůsobuje se jeho věku a schopnostem. Veškeré pokroky jsou pečlivě zaznamenávány do grafů a tabulek (www.appliedbehavioranalysisprograms.com).

Za výzkum z roku 1978 byl však Lovaas kritizován. Diskusi vzbudil jeho výběr 19 účastníků, který byl do značné míry nereprezentativní – do výzkumu byly pravděpodobně zařazeny jen děti s mírnější formou PAS. Další kritika se snesla za to, že Lovaasova definice normy byla dána do roviny se zvládáním běžných formálních dovedností v běžné základní škole a nebral ohled na úspěšnost kontaktů s ostatními dětmi, sociální nebo emoční dovednosti (Thorová, 2006).

■ VB – ABA (Verbální chování – aplikovaná behaviorální analýza)

VB – ABA neboli verbální chování ABA využívá principy aplikované behaviorální analýzy. Důraz je kladen na rozvoj funkčních komunikačních schopností (Chrapková, 2013). Probíhá ve stejné intenzitě jako ABA – tedy 40 hodin týdně. Pozornost VB – ABA je zaměřena nejen na to, co dítě říká, ale také proč (Barbera, 2018).

Hlavním rozdílem mezi Lovaasovým přístupem a VB – ABA je ten, že metoda rozvoje verbálního chování považuje expresivní jazyk za chování, které se může dítě naučit. Dítě se učí různé funkce slov, a to slovně nebo znakovou řečí. Dítě se učí požádat o věc, ukázat danou věc na obrázku nebo zopakovat slova po dospělé osobě. Nakonec by mělo být dítě schopno odpovídat na otázky týkajících se naučených slov (Barbera, 2018).

■ Pojmy v aplikované behaviorální analýze

ABC

ABC je zkratka složená z prvních písmen slov: **Antecedent** („předchůdce“), **behavior** (chování) a **consequence** (následek). „Představuje tříložkovou posloupnost každého chování.“ (Barbera, 2018, str. 189).

Více o ABC v kapitole Problémové chování.

Verbální Operanty

Skinner (1957) vymezil tři základní kategorie funkčního chování mluvčího (komunikátora) – **mand**, **takt** a **intraverbál** (Chrapková, 2013). Tyto tři operanty se řadí do expresivní složky řeči. Později k nim přibyly ještě další tři, a to **verbální imitace**, **textový operant** a

transkripce. Každý z operantů má svou funkci a tvoří se z nich samostatné soubory, proto se každý učí zvlášť (Beranová, 2018).

Aby mohla být vedena komunikace, musí být přítomni minimálně dva účastníci – komunikátor (mluvčí) a komunikant (posluchač). Verbální stimul mluvčího očekává neverbální reakci posluchače. Skinner toto chování nazval **porozuměním** (Beranová, 2018). Porozumění se řadí do receptivní složky řeči stejně jako **motorická imitace** (kopírování pohybů někoho jiného).

Oparanty se za použití VB – ABA učí postupně: mand → takt → intraverbál

Mand

Vychází z anglického slova command (příkaz) nebo demand (požadavek). Mand je označení pro jakýkoliv požadavek mluvčího: „Můžu dostat bonbón?“, „Chci jet do obchodu.“ atp. Avšak požadavek nemusí být vždy všem zřejmý. Dítě může říct „bonbón“, malé dítě, které neumí mluvit, pláče. A právě pláč je prvním mandem dítěte. Při normálním vývoji se postupně pláč nahrazuje slovy. Řeč u dětí s PAS se vyvíjí pomaleji, a proto je potřeba jim pomoci a učit je, jak vyjádřit své potřeby (Beranová, 2018).

Mandem se nerozumí jen verbální odezva dítěte, ale za mand se může považovat znak nebo obrázek z komunikační knihy PECS nebo jiného komunikačního systému. Tato alternativní komunikace je postupně nahrazována slovy.

Takt

Takt je pojmenování všeho, co vnímáme svými smysly. Je to tedy vše, co vidíme, slyšíme nebo cítíme, můžeme popsat své vize, myšlenky atd. Než se začne s výukou taktů, je důležité, aby dítě dokázalo o věci žádat. Pokud je dítě schopno požádat např. o balonek, bude možné ho postupně naučit balonek poznat a pojmenovat.

Takt je pojmenování všeho kolem nás – předměty, kterými jsme obklopeni, popis činností, vlastností nebo lidí atd. Tyto stimuly však nemusí být vidět. Může se jednat o pocity, bolest atp. Některé stimuly mohou být pro dítě nepříjemné (bolest, hlad, ostré světlo), proto je důležité, aby dítě bylo schopno pojmenovat to, co se mu právě děje (Sundberg in Beranová, 2018).

Intraverbál

„*Tento operant představuje schopnost odpovídat na otázky*“ (Barbera, 2018). Tento typ chování používáme v každodenní komunikaci. Se svými komunikačními partnery mluvíme o tom, co se nám dnes přihodilo, klademe a odpovídáme na otázky. Např: „Jak bylo dnes ve škole?“ „Co jsi měl k obědu?“. Předmětem rozhovoru je stimul, který při rozhovoru není přítomen (Beranová, 2018).

Verbální imitace

Verbální imitace je chování, kdy se opakují slova, fráze nebo zvuky jiné osoby. Schopnost opakovat je důležitá pro rozvoj řeči. Pokud dítě není schopno verbálního chování, nelze to po něm vyžadovat. U takových dětí se rozvíjí jiné formy komunikace (PECS, AAK apod.) a zároveň se postupně učí vokalizovat (Beranová, 2018).

Porozumění

„*Je to schopnost porozumět jazyku a postupovat podle instrukcí.*“ (Barbera, 2018, str. 191).

Můžeme se setkat s termíny „receptivní dovednosti“ nebo „posluchačské dovednosti“. Je to schopnost reagovat na požadavky jiné osoby – „Sedni si.“, „Podej mi vidličku.“ Atp. (Barbera, 2018).

Jestliže jsme v kolektivu, kterému nerozumíme, jsme frustrovaní, nevíme, co dělat. Stejně se může cítit dítě, které nerozumí svému okolí. Proto je výuka porozumění, stejně jako výuka mandů, velmi důležitá a intenzivní (Beranová, 2018).

Motorická imitace

Děti s PAS mají oproti svým vrstevníkům schopnost imitace na nižší úrovni. Nenapodobují pohyby svých rodičů, sourozenců ani kamarádů (Barbera, 2018).

Motorická imitace má za úkol naučit dítě opakovat, to, co vidí (zamávat, zatleskat, tančit ale i zopakovat postup při obsluze zařízení, se kterým jsme se dosud nesetkali, například použití nového automatu na parkování). V podstatě dítě kopíruje pohyb nebo akci někoho jiného. Jeden z cílů je rozvíjet motorické dovednosti a pomáhat nevokálním dětem k tomu, aby uměly lépe znakovat a jejich znakům bylo tak lépe porozumět. Dalším cílem je trénování dovedností potřebných k životu (sebeobsluha, grafomotorika) (Beranová, 2018).

Transkripce

Transkripce je možné popsat jako běžný diktát, který známe ze školy. Transkripce je zápis toho, co bylo vysloveno (Beranová, 2018).

Textový operant

Textový operant můžeme nazvat jako čtení bez porozumění. Pokud by bylo čtení s porozuměním, dítě musí mít zvládnutý intraverbál a porozumění, aby bylo schopno imaginace daného textu. Výuka je zaměřena jen na to, aby bylo slovo přečteno, ale už se neapeluje na dítě, aby znalo jeho význam (Beranová, 2018).

ITT (Intensive Trial Teaching)

„Výuka prostřednictvím rychlého sledu pokynů, která se obvykle uskutečňuje u stolu za využití postupů pro bezchybné učení, postupného vkládání požadavků, střídání typu a náročnosti požadavků, poskytování promptů a dodržení stanoveného VR (průměrný počet správných odpovědí mezi dvěma posíleními)“ (Barbera, 2018 str. 191).

Bezchybné učení

Bezchybné učení je technika, kterou využívá VB – ABA k předcházení vzniku chyb. Bezprostředně po instrukci je poskytnuta pomoc (prompt), který se postupně zmenšuje, a nakonec je dítě schopno zvládnout instrukci zcela samo (Barbera, 2018).

Test za studena (TZS)

Testy se většinou vyplňují hned ráno nebo před zahájením terapie. Terapeut si ověřuje, zda je dítě schopno reagovat na instrukce i po několikahodinové prodlevě od posledního učení (Barbera, 2018). Operanty, které dítě zodpoví správně bez promptu, se do zápisu dalšího TZS neučí. U každého dítěte jsou kritéria pro osvojení operantu jiná. Já se setkala s kritérii, kdy dítě musí mít správnou reakci třikrát (u rychlejších dvakrát) po sobě jdoucích TZS, aby daná položka byla uznána za splněnou. Pokud je položka splněna, dále se procvičuje v ITT a NET.

NET (Natural Environment Teaching)

NET neboli učení v přirozeném prostředí je důležitá složka celého programu. NET se podřizuje motivaci dítěte a jeho motivace určuje celý průběh výuky. Cílové položky jsou zakomponovány do hry dítěte (Barbera, 2018).

DTT (Discrete Trial Teaching)

DTT neboli učení v postupných krocích využívá posloupnost chování ABC při výuce (Barbera, 2018).

Prompt

Prompt chápeme jako pomoc při plnění úkolu. Prompt by se měl poskytnout hned při antecedentu (předchůdci chování/reakce) a dříve než stačí student reagovat (Barbera, 2018).

Promptů je hned několik druhů – prompt gestem, plný fyzický prompt, částečný fyzický prompt, verbální prompt, vizuální prompt a poziční prompt.

Prompty jsou nezbytné pro dítě, které se učí nové dovednosti. Je však potřeba, aby byly prompty postupně odstraňovány, aby se na nich u dítěte nevytvořila závislost (simplesteps, 2017).

Při učení je důležité, abychom u jedné položky používali stejný prompt. Pokud bychom pokaždé používali jiný typ promptu, dítě by nemuselo pochopit, co se po něm žádá a naučení nové dovednosti by trvalo podstatně déle.

Posílení

„Následek, který přichází hned po chování a zvyšuje pravděpodobnost, že se frekvence výskytu chování v budoucnu zvýší.“ (Barbera, 2018, str 190).

Existuje posílení pozitivní (odměna) nebo negativní (odebrání nežádoucí položky).

Posílení mohou být různá – fyzický kontakt, biologická potřeba, hračka atp. Pro různá posílení má ABA i své termíny, které vypisuji níže.

Primárními posíleními se nazývají ta posílení, která vycházejí z biologických potřeb člověka.

Pokud jsou posílením předměty jako jídlo, hračky pití atd., jedná se o **hmotné posílení**.

Posilující aktivity jsou ty aktivity, které dělá dítě rádo, například hraní videoher, lezení na prolézače atp.

Sociální posílení lze získat prostřednictvím další osoby jako je objetí, mazlení atd.

Podmíněné posílení může být směněno za jiné, primární posílení. Příkladem podmíněného posílení je tzv. *žetonové posílení*. Nejjednodušeji se dá princip žetonového posílení pochopit na penězích. Peníze „vyměníme“ za jídlo, oblečení nebo za věci, které nás potěší. Obdobný princip fungování peněz je využíván při výuce dětí. Ty sbírají žetony, které získávají za správné a námi preferované chování, a za určitý počet žetonů dostanou odměnu, kterou si samy vyberou. Například Honzík za osm žetonů „vymění“ kousek čokolády (simplesteps, 2006).

Každé posílení musí být úměrné reakci dítěte. Pokud reakce na podnět byla správná a bez promptu, odměna bude vyšší než za reakci, která byla pomalá a s promptem. Zde funguje přímá úměra – čím víc toho dítě zvládne, tím větší dostane odměnu. Vždy je potřeba brát v úvahu dispozice a schopnosti dítěte a ke každému přistupovat individuálně.

Nasycení

Posílení, které dítěti poskytujeme, ztrácí svou hodnotu ve chvíli, kdy se dítě daným posílením přesytlí (čokoládou, houpáním, aktivitou atp.) (Barbera, 2018).

Můžeme to přirovnat k dortu. Dorty můžeme mít rádi, ale ve chvíli, kdy sníme velký kus dortu, pravděpodobně další chtít nebudeme. Pokud dostaneme jen malý kus, patrně si přidáme, protože jím nejsme přesyceni. To stejně platí u dětí, kterým je poskytováno posílení (nemusí to být jen jídlo). Posílení je dítěti podáváno po malých kouscích, aby byla udržena motivace dítěte.

Deprivace

Ve chvíli, kdy posílení, na které má dítě vysokou motivaci, není k dispozici, je pravděpodobné, že chování, které vede k jeho získání, bude četnější (Barbera, 2018). Pokud dítě rádo skládá puzzle, a chceme, aby si o ně samo dokázalo říct, odebereme puzzle z jeho dosahu, aby bylo donuceno o ně požádat.

Diskriminační stimul

Diskriminační stimul neboli SD je stimul, který signalizuje dostupnost posílení (simplesteps, 2017). Je to každá instrukce, co má vyvolat speciální reakci. Pokud má být SD účinný, musí mu dítě rozumět. Instrukce by měly být stručné a specifické. SD může být verbální, vizuální (nápisy, obrázky) nebo můžeme používat gesta (ukazování, mimika atp.) (Richman, 2006).

VB – MAPP

Program hodnocení a umístění milníků verbálního chování neboli VB – MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) je nástroj určený k hodnocení podle kritérií a je to systém sledování dovedností, který se využívá pro hodnocení verbálních dovedností dětí s PAS nebo s jiným zpožděním ve vývoji řeči (<https://marksundberg.com/vb-mapp/>).

4 Problémové chování

Co je to chování? Chování je aktivita živého organismu. Lidské chování zahrnuje vše, co člověk dělá (Cooper, 2014). Je to ta část interakce organismu s prostředím, charakterizována detekovatelnou změnou prostoru v čase některé části organismu, což má za následek měřitelnou změnu alespoň v jednom aspektu prostředí (Johnston and Pennypacker, 2009).

Chování je *pozorovatelné* (můžeme pozorovat, jak někdo skáče) a *měřitelné* (můžeme změřit čas, po který někdo skákal atp.).

Johnston a Pennypacker uvedli tři základní vlastnosti chování – *určení času* (kdy se chování vyskytlo), *časový rozsah* (jak dlouho chování trvá) a *opakování* (frekvence, s jakou se chování vyskytuje) (Johnston a Pennypacker, 1993).

V brožuře Simplesteps můžeme narazit na tyto pojmy: topografie, frekvence (četnost), trvání, latence a interval výskytu. Kromě topografie se všechny pojmy vztahují k měření chování.

Topografie popisuje, jak dané chování vypadá. V ABA programech se nespokojíme pouze s tím, že řekneme: „Eliška se nudí“. Projev nudy může u každého vypadat jinak – někdo si kroutí vlasy, někdo cucá prsty, ťuká do stolu apod. Pokud chceme co nejpřesnější analýzu chování, je potřeba zaznamenat přesně to, co vidíme. Pokud tedy budeme popisovat Eliščino chování, když se nudí, musíme to zapsat takto: „Eliška sedí na gauči se zkříženýma nohama a cucá si vlasy.“

Frekvence (četnost) uvádí, jak často se určité chování vyskytuje. U některého chování chceme frekvenci zvýšit (např. mand) a u některého snížit (problémové chování). Pro zaznamenávání frekvence můžeme používat číselné klikery nebo si například můžeme zapsat čárku nebo sbírat kamínky pokaždé, když se chování objeví (simplesteps, 2017).

Trvání označuje, jak dlouho se dané chování projevuje. Zde můžeme snižovat nebo zvyšovat dobu, po kterou se dítě danému chování věnuje (např. snížit chceme dobu, po kterou dítě sleduje videa na tabletu a chceme zvýšit dobu, po kterou se věnuje hře s kamarády) (simplesteps, 2017).

Latence je čas mezi ukončením události a začátkem jiné. Např. Požádáte dítě, aby si před obědem umylo ruce (1. událost) a Honzík si ihned po požadavku jde umýt ruce (2. událost). Délka latence je závislá na situaci. Pokud venku na ulici zakřičíme na dítě „Stůj!“, aby nevběhlo do silnice, mělo by okamžitě zastavit. V některých situacích je tolerována delší latence, například když po dítěti chceme, aby si vyčistilo zuby, než půjde spát (simplesteps, 2017).

Interval výskytu – mezireakční čas je časový úsek mezi koncem chování a začátkem dalšího stejného chování. Je to například doba mezi koncem jednoho záchvatu a začátkem dalšího (simplesteps, 2017).

Funkce chování

Jestliže chceme s problémovým chováním pracovat, je potřeba zvážit několik kritérií, a to, zda je chování nebezpečné pro dítě (sebepoškozování) nebo pro okolí (agrese), zda chování vyřazuje dítě z kolektivu a zda chování narušuje výuku (Richman, 2006).

Problémové chování vzniká ve chvíli, kdy dítě nemá osvojené komunikační dovednosti nebo není připraveno akceptovat změny, které v jeho prostředí nastávají. Někdy se dítěti jen něco dělat nechce, ale neumí to správně vykomunikovat. Většina takového chování vede k frustraci z nepochopení. Dítě zkrátka neví, jakým způsobem vysvětlit, co prožívá nebo neví, jakým způsobem o něco požádat, a proto volí pro něj nejjednodušší cestu. Toto chování pak vyčerpává samotné dítě i jeho okolí, protože okolí dítěti nerozumí a dítě nemá uspokojenou svou potřebu. ABA se snaží toto chování nahradit vhodnějším, společensky přijatelnějším, a hlavně funkčním chováním. Aby bylo využito správných strategií, je potřeba identifikovat, proč se problémové chování vyskytlo a jaká je funkce daného chování. K tomu slouží ABC analýza funkce chování (viz kapitola 4.2 ABC analýza funkce chování).

Problémové chování se rozděluje na čtyři funkce: únik, přístup k posílení, získání pozornosti a autostimulaci.

Únik

Příklad 1:

Jdeme s Lucií ven, kde prší. Chci, aby si oblékla bundu a holínky. Lucie se oblékat nechce a začne křičet a házet věcmi po místnosti.

Příklad 2:

Sedíme s Honzíkem u stolu a děláme ITT. Zadám Honzíkově instrukci „zatleskej“ a Honzík se začne smát a na instrukci nereaguje.

Při chování, jehož funkcí je únik, se dítě snaží vyhnout požadavku, a to jakýmkoliv způsobem – od agrese po mazlení nebo smích.

Problémové chování s funkcí úniku může nastat ve chvíli, kdy je dítě přetěžováno a jsou na něj kladeny vysoké nároky, které přesahují jeho možnosti. Také činnosti, které dítě dělá nerado, jsou pro něj obtížné nebo zrovna nechce dělat to, co se po něm žádá, mohou způsobovat problémové chování s funkcí úniku. Dítě se chce jednoduše vyhnout situaci, která mu je nepříjemná (pocit frustrace, pocit neúspěšnosti atp.) (Richman, 2006).

Na přednášce Jany Bauerové (matka dítěte s PAS a RBT – registrovaný behaviorální technik) zaznělo, že pokud problémové chování s funkcí úniku nastane, je důležité, abychom trvali na splnění poslední zadané instrukce (můžeme použít prompty, pokud je třeba). Neposkytujeme dítěti posílení do chvíle, kdy chování ustane a dítě nesplní 2-3 jednoduché požadavky bez problémového chování (přednáška Jany Bauerové, 2020).

Tomuto chování lze předejít tím, že sledujeme možnosti a dovednosti dítěte. Pokud víme, že dítě neudrží pozornost déle jak pět minut, nebudeme ho nutit pracovat déle. Postupně můžeme trvání činnosti prodlužovat. Také nebudeme po dítěti vyžadovat, aby si zavázalo samo tkaničky, pokud tuto dovednost neovládá. Pokud chceme, aby si dítě samo tkaničky zavázalo, musíme ho napřed tuto dovednost postupně naučit a posílit každou správnou reakci.

Přístup k posílení

Problémové chování s funkcí přístupu k posílení nastává ve chvíli, kdy dítě nemá osvojené základy mandu, nemá je pevně zafixované nebo nedokáže akceptovat „ne“.

Příklad 1

Tereza chce brambůrky, které uklízím do skříňky. Začne hlasitě křičet a snaží se dostat do skříňky pro brambůrky i přes můj odpor. Když se jí nedaří, začne mě štípat do rukou.

Příklad 2

David si chce hrát s postavičkami, které mám v ruce. Snaží se mi je vytrhnout z ruky. Když mu je nechci dát bez žádosti, začne křičet a dupat nohama.

Pokud se takové chování vyskytne, nedáváme dítěti to, co chce. Ani se na dítě nedíváme a nevěnujeme mu žádnou pozornost. Když problémové chování ustane alespoň na 2-3 vteřiny, poskytneme dítěti prompt k adekvátnímu chování.

Pokud chceme tomuto chování předcházet, je důležité naučit dítě správně žádat o to, co zrovna potřebuje a naučit ho akceptovat to, že danou položku v tuhle chvíli dostat nemůže. Správné a námi preferované chování musíme vždy posílit, aby se zvýšila pravděpodobnost výskytu v budoucnu (přednáška Jany Bauerové, 2020).

Získání pozornosti

Problémové chování, které se děje za účelem získání pozornosti může vypadat různě. Může se jednat o křik, agresi, sebezraňování, útoky nebo bezdůvodné pobíhání po místnosti.

Příklad 1

Telefonuji a Elišce nevěnuji pozornost. Eliška mě začne tahat za ruku a když nereaguji, začne křičet a bít mě do nohou.

Příklad 2

Sedíme u stolu s přáteli, povídáme si a Honzíkovi není věnována pozornost. Najednou se začne silně bít do ramene a křičet.

Pokud se takové chování vyskytne, daného chování si nevšímáme a ve chvíli, kdy se chování uklidí, věnujeme dítěti pozornost. V případě, kdy se dítě začne bít nebo by si mohlo jakýmkoliv způsobem ublížit, blokujeme toto chování a zajistíme, aby si dítě nemohlo ublížit, ale s dítětem nenavazujeme žádný jiný kontakt – nemluvíme na něj, nedíváme se na něj ani se ho nedotýkáme více než je třeba.

Stejně jako u funkce přístupu k posílení je u funkce získání pozornosti důležité naučit dítě adekvátnímu chování a za preferované chování ho odměňovat (přednáška Jany Bauerové, 2020).

Autostimulace

Autostimulační chování má úplně každý z nás. Člověk dělá to, co je mu v danou chvíli příjemné, například se poškrábe, když ho začne svědit kůže.

Příklad 1

Eliška třepe rukama a poskakuje při tom.

Příklad 2

Honzík zpívá a hodně hlasitě výská.

U dětí s PAS se může jednat o zírání na světla, třepání rukama, vydávání zvuků, svlékání se, točení předměty, kývání se a nespočet dalších projevů. Jsou to činnosti, které jsou dítěti příjemné a přinášejí mu smyslové uspokojení (Richman, 2006).

Většinou je toto chování problém spíš pro rodiče a okolí nežli pro dítě. Pokud je autostimulace překážkou v učení nebo není v daném prostředí vhodné, je možné s chováním pracovat – dítěti můžeme vymezit čas a prostor pro jeho autostimulační projevy nebo nabídnout alternativu. V případě, že se jedná o sebepoškozující nebo sebezraňující činnosti, chování blokuje a snažíme se vytvořit více podnětů v prostředí. S nárůstem dovedností autostimulační chování ubývá (přednáška Jany Bauerové, 2020).

Sebepoškozování a sebezraňování

Sebepoškozování a sebezraňování může patřit do všech výše zmíněných skupin funkcí chování. Toto chování je velmi závažné a považuji za důležité se o takovém chování zmínit v odděleném celku.

„Sebepoškozování je poškozování vlastního těla bez vědomého sebevražedného úmyslu, při němž dochází k narušení tělesné integrity.“ (Hrdlička, 2020).

Sebepoškozující chování můžeme zaznamenat u hraniční poruchy osobnosti. Závažnější sebepoškozující chování tzv. automutilaci pak pozorujeme u osob s psychotickou poruchou (Hrdlička, 2020).

Některé sebepoškozující tendence můžeme pozorovat i u osob s vysoce funkčním autismem. Většinou se tyto projevy objevují ve chvíli, kdy daná osoba potřebuje vyrovnat se stresem a nepříjemnými pocity (Hrdlička, 2020).

U většiny lidí s PAS se můžeme setkat s tzv. sebezraňováním, které se nezakládá na vědomém úmyslu jako sebepoškozování. Často se váže na mentální retardaci a stereotypní chování (Hrdlička, 2020).

Druhy sebezraňování podle Hollandera et al., 2011 (in Hrdlička, 2020):

- sebekousání,
- bouchání hlavou do překážek,
- škrábání se,
- bouchání předměty do hlavy,
- bouchání do sebe vlastními končetinami,
- vytrhávání vlasů,
- dloubání se do očí,
- vytahování kůže,
- polykání vzduchu.

Některé druhy sebezraňujícího chování mohou vést k vážnému poškození zdraví. Někteří jedinci nosí ochranné pomůcky, aby zdravotní dopady nebyly tak závažné. Někdy je využívána i medikace, většinou psychotika (risperidon, olanzapin apod.) (Hrdlička, 2020).

Sebezraňující chování může mít jakoukoliv funkci z výše popsaných. Pro určení správné funkce chování je potřeba zjistit, za jakých podmínek se nejčastěji vyskytuje a co toto chování posiluje. Posilujícím faktorem může být pozornost rodičů a okolí nebo poskytnutí jiného posílení (hračka, jídlo) (Hrdlička, 2020).

V případě, že se jedná o chování s funkcí úniku, přístupu k posílení nebo získání pozornosti, můžeme použít některé ze strategií, které popisují v kapitolách 4.3 a 4.4.

Ve chvíli, kdy se jedná o autostimulační funkci, zmírňování sebezraňujícího chování bude náročnější, protože samo chování má posilující charakter – dítěti poskytuje uspokojivý smyslový stimul, který toto chování posiluje.

V případě, že se jedná o závažné sebezraňující chování, je potřeba toto chování řešit s odborníky (behaviorálním analytikem, psychiatrem, pediatrem atd.), kteří připraví program a případnou medikaci a ochranné pomůcky, aby se chování zmírnilo nebo aby nenastaly žádné, zdraví ohrožující, situace.

ABC analýza funkce chování

Abychom mohli správně postupovat při nápravě problémového chování nebo problémové chování zmírnit, je důležité, abychom dokázali rozpoznat funkci daného chování. K tomu se používá analýza funkce chování ABC – ta slouží k identifikaci příčiny problémového chování (Richman, 2006).

Každé chování se skládá ze tří částí – antecedentu (A), samotného chování (B, z angl. behavior) a následku (C, z angl. consequence).

Antecedent

Antecedent je situace, která předcházela těsně před tím, než se objevilo chování (Barbera, 2018). Antecedent může být žádost, aby si dítě uklidilo hračky nebo třeba zazvonění telefonu.

Chování

Při analýze funkce chování ABC je velmi důležité, aby topografie chování byla co nejpřesnější a nejdetailnější. Čím přesnější je popis, tím snáze se identifikuje příčina chování (Richman, 2006).

Následek

Následek (consequence) je to, co následovalo těsně po chování. Některé následky zvyšují pravděpodobnost, že se chování objeví i v budoucnu a některé následky působí opačně – tedy tak, že se chování pravděpodobně v budoucnu neobjeví (Richman, 2006).

Příklad 1

A: Dítě chce hračku v obchodě a rodič říká „ne“.

B: Dítě začne křičet a válet se po zemi, kde bije nohama a rukama kolem sebe.

C: Rodič mu hračku koupí, aby dítě přestalo.

Na tomto příkladu můžeme vidět, že rodič chce, aby dítě přestalo křičet a válet se po zemi, a tak mu radši hračku koupil. Bohužel nevědomky posílil dané chování dítěte a pravděpodobnost, že se scéna bude opakovat se zvýšila tím, že dítě svým chováním dosáhlo toho, čeho chtělo.

Pokud bychom naopak chtěli pravděpodobnost výskytu téhož chování snížit ve chvíli, kdy už se chování objevilo, situace by mohla vypadat následovně.

Příklad 2

A: Dítě chce hračku v obchodě a rodič říká „ne“

B: Dítě začne křičet a válet se po zemi, kde bije nohama a rukama kolem sebe.

C: Rodič si chování dítěte nevšímá a hračku mu nekoupí.

Této technice se říká vyhasínání (viz kapitola 4. 4 Reaktivní strategie).

Následek v příkladu 2 je takový, že dítě svým chováním hračku nezískalo a nezískalo ani pozornost svého rodiče. Pravděpodobnost, že se takové chování vyskytne v budoucnu se tak snižuje.

Analýzu ABC můžeme využít také jako podporu při učení (simplesteps, 2017).

Příklad 1

A: „Ukaž míč!“

B: Dítě ukazuje míč

C: Posílení (oblíbená aktivita, jídlo atp.)

Tím, že odměňujeme správnou reakci, zvyšujeme pravděpodobnost, že dítě znovu ukáže míč, až o to bude požádáno.

Příklad 2

A: „Ukaž mi nos!“

B: Dítě ukazuje ucho.

C: Žádné posílení.

Tím, že se nedostaví žádný pozitivní následek můžeme dítě naučit, že jeho reakce na pokyn nebyla správná. Ve chvíli, kdy dítě udělá chybu, uděláme pauzu a začínáme s učením znovu, tentokrát s promptem, aby dítě chybu neudělalo a za tuto reakci ho přiměřeně odměníme.

Proaktivní strategie

Proaktivní strategie jsou preventivní opatření, která předchází nežádoucímu chování. Pomocí proaktivních strategií upravujeme prostředí a podmínky vždy, když se k nežádoucímu chování schyluje. Pomocí ABC analýzy funkce chování můžeme ovlivnit antecedent i následek za účelem změny chování (Richman, 2006).

Změny v rutině

Vytváření rutin pomáhá dítěti naučit se, co ho v ten den čeká a usnadňuje mu přechod mezi jednotlivými aktivitami. Cílem této strategie je připravit dítě na to, aby se dokázalo vyrovnat se změnami, které v jeho životě mohou nastat. Pokud vzdáme snahu naučit ho přijímat změny, nebude dítě schopno se adaptovat na jiné než domácí prostředí. Většina dětí s PAS má velké problémy s přizpůsobováním se na změny v jejich okolí, proto je třeba, aby adaptace na změny probíhaly pomalu, nejlépe postupně jedna změna za druhou, a samozřejmě je potřeba přihlížet ke schopnostem a sensitivitě dítěte (Richman, 2006).

Příklad

Eliška vždy musí zavřít dveře sama. Pokud zavře dveře někdo jiný, otevře je a opět zavře. S touto Eliščinou rutinou můžeme pracovat tak, že jí nedovolíme znovu dveře otevřít, když už byly jednou zavřené, a to i přes to, že nastane problémové chování.

Úprava prostředí

Někdy pro vymizení problémového chování stačí úprava prostředí. Pokud víme, že dítě začne křičet pouze ve chvíli, kdy v pokoji svítí ostré světlo, ztlumíme nebo vypneme a chování ustane. Někdy mohou dítěti vadit určité zvuky. Jestliže je to možné, tyto zvuky z prostředí odstraníme. Nelze však vytvořit prostředí, kde nebudou svítit žádná silná světla nebo se nebudou ozývat zvuky. Změna prostředí by neměla negativně ovlivnit život ostatních členů domácnosti (Richman, 2006).

Diferencované posilování nízké četnosti chování (DRL)

DRL je zkratka z anglického názvu Differential Reinforcement of Low Rates of Behavior. DRL používáme v případě, kdy chceme snížit frekvenci výskytu určitého chování, ale nesnažíme se o jeho odstranění (simplesteps, 2017).

Příklad

Eliška se hodně často dívá na televizi. Chceme snížit frekvenci toho, kdy sedí u televize. Při použití DRL odměníme Elišku vždy, kdy uběhne stanovená doba bez televize – například musí uběhnout 30 minut, kdy se Eliška bude moct opět dívat na televizi. Této variantě DRL se říká rozložení odpovědí.

Varianta rozložení odpovědí může být použita i za použití DRH. Stejně tak limitované odpovídání (viz níže) může být použito i v rámci DRL.

Diferencované posilování vysoké četnosti chování (DRH)

DRH (Differential Reinforcement of High Rates of Behavior) se používá v případě, kdy chceme zvýšit četnost určitého chování (simplesteps, 2017). Pokud se dítě napije pouze jednou za den, je potřeba zvýšit frekvenci pití.

Příklad

Eliška pije pouze jednou za den. Chceme, aby se Eliška napila alespoň 10x za den. Můžeme Elišce v rámci plánu DRH říct, že pokud se napije vícekrát než 2x za den, může dostat čokoládu. Postupně budeme frekvenci navyšovat. Posílení je poskytnuto pouze v případě, že četnost dosáhne stanoveného limitu. Tomuto postupu se říká limitované odpovídání.

Diferencované posilování jiného chování (DRO)

Zkratka DRO vychází z anglického názvu Differential Reinforcement of Other Behavior. Je to postup, kdy poskytujeme posílení po uplynutí doby, během které se neobjevilo problémové chování (simplesteps, 2017). Dítěti dáváme najevo, že se chová správně kdykoliv, kdy se nevěnuje problémovému chování (bití se do hlavy, křik atp.). Pokud chceme použít slovní pochvalu, použijeme taková slova, abychom nezmiňovali problémové chování – místo „Už se neboucháš do ruky, to je super“, použijeme radši pochvalu takovou, která nepřitáhne pozornost na chování, které chceme redukovat, například „hezky si hraješ, ty jsi šikulka.“ (Richman, 2006).

Diferencované posilování alternativního chování (DRA)

Princip DRA (Differential Reinforcement of Alternative Behavior) tkví v tom, že posilujeme alternativní chování, zatímco problémové chování zůstává bez posílení. Snižuje se tak

pravděpodobnost výskytu problémového chování, které není nijak posilováno (simplesteps, 2017).

Diferencované posilování neslučitelného chování (DRI)

DRI (Differential Reinforcement of Incompatible Behavior) je proces, při kterém se posiluje chování, které není slučitelné s chováním problémovým. Cílem procesu DRI je nahradit problémové chování alternativním, které s problémovým není slučitelné (simplesteps, 2017).

Příklad

Alenka se stále bije do brady rukama. V rámci DRI by mohla být alternativní a neslučitelná jakákoliv aktivita, při které se zaměstnají ruce.

Reaktivní strategie

Reaktivní strategie pracují již se vzniklým chováním a snaží se manipulovat a měnit jeho následky (Richman, 2006). Používají se tehdy, kdy selhaly proaktivní strategie. Při nastavování nových programů se často problémovému chování nevyhneme a může docházet krátkodobě k jeho zhoršení (<https://www.aut-centrum.cz/aba/1/111>).

Vyhasínání

Vyhasínání neboli extinkce je postup, při kterém chování dítěte ignorujeme. Neznamená to, že ignorujeme dítě ale pouze jeho určité chování. Principem extinkce je odstranění podnětu, který chování posiluje. elim posilujícího podnětu se může docílit toho, že se nežádoucí chování nebude opakovat v budoucnu (simplesteps, 2017). Pokud chceme dosáhnout změny v chování, samotné vyhasínání nestačí, ale musíme tuto techniku zkombinovat ještě s jinými – diferenciálním posilováním jiného chování (DRO) nebo přerušením chování (při sebe zraňujících a autostimulačních činnostech) atd. (Richman, 2006).

Vyhasínání není vhodné použít na všechny druhy problémového chování. Pokud je chování agresivní a dítě může ublížit sobě nebo druhým, nemůžeme toto chování ignorovat a je potřeba použít jinou strategii (simplesteps, 2017).

Jelikož vyhasínání pracuje s tím, že je odstraněn posilující podnět, před použitím vyhasínání je potřeba identifikovat, co je posilující podnět daného chování (simplesteps, 2017).

Pro účinnost této strategie musí být všichni v okolí dítěte seznámeni s průběhem vyhasínání a prostředí pro to musí být dostatečně připravené. Pokud nejsme schopni zařídit podmínky pro vyhasínání chování, program nebude funkční (simplesteps, 2017).

Sociální vyhasínání

Při použití sociálního vyhasínání nereagujeme na nežádoucí chování. Tím dosáhneme toho, že se pravděpodobnost výskytu nevhodného chování v budoucnu sníží. Nejlépe funguje sociální vyhasínání v případě, že si dítě nevhodným chováním žádá o pozornost (simplesteps, 2017).

Příklad

Honzík začne křičet a bít maminku pokaždé, když mu nevěnuje pozornost. Maminka nechá činnosti a Honzíka pokárá. Tím neúmyslně posílila toto chování. Ve chvíli, kdy maminka začne Honzíkův křik a agresí ignorovat, může docílit toho, že se nevhodné chování zredukuje. Honzík si pozornost tímto chováním nezíská, a tak dochází k vyhasínání tohoto chování.

Na příkladu můžeme vidět, že i pokárání či z naší strany negativní reakce, může být posílením. Pokud chceme dosáhnout toho, aby si Honzík přestal říkat o pozornost nevhodným způsobem, musíme ho vhodný způsob žádosti o pozornost naučit.

Senzorické vyhasínání

Při senzorickém vyhasínání je odstraněn senzorický stimul, který nevhodné chování posiluje. Tím se pravděpodobnost výskytu nežádoucího chování v budoucnu snižuje.

Příklad

Patrik stále bije nohama o zem. Po ABC analýze funkce chování jsme vyloučili snahu získání pozornosti nebo jinou než autostimulační funkci. Patrik má rád zvuk, který nohy vydávají, když dopadají na zem. Můžeme odstranit tento stimul tím, že Patrikovi nasadíme gumové bačkory, které budou zvuk eliminovat. Bití nohama o zem s pravděpodobností přestane, neboť už to Patrikovi nepřináší žádný zvukový ani jiný stimul.

Výbuch při vyhasínání

Ve chvíli, kdy přestaneme posilovat chování, které jsme vyhodnotili jako problémové nebo nevhodné, dočasně se jeho frekvence a intenzita zvýší. Tomuto behaviorálnímu fenoménu je potřeba porozumět a být na něj zcela připraven. Vyhasínání je emočně velmi náročné jak pro dítě, tak pro lidi, kteří s dítětem pracují. Pokud se rozhodneme použít vyhasínání, musíme s dočasným zvýšením a intenzitou počítat. Je to přirozená součást procesu. Pokud vyhasínání ve výbuchu ukončíme, můžeme tak neúmyslně posílit intenzitu a frekvenci nežádoucího chování (simplesteps, 2017).

Přerušení chování

Přerušení neboli blokáce chování se využívá pro zastavení nevhodného chování. Často stačí nepatrný dotek, aby nevhodné chování ustalo. Například pokud se dítě bije do ramene, můžeme mezi jeho rameno a ruku vložit svou a tím zabránit tomuto chování. Pokud má překážku, kterou nelze obejít, snaha o bití se časem vzdá, protože mu tato aktivita nepřináší žádný stimul (Richman, 2006).

Přesměrování pozornosti

Přesměrováním pozornosti nahradíme problémové chování novou aktivitou. Nejlépe tato strategie funguje, pokud nová aktivita vylučuje problémové chování. Pokud přerušíme bití se do ramene, nová aktivita by měla zahrnovat zapojení rukou, aby byly ruce zaměstnané natolik, aby se dítě nemohlo vrátit k nevhodnému chování (Richman, 2006).

5 Kazuistika

Jméno dívky je pozměněno. Informace, které by mohly vést k identifikaci dívky a její rodiny jsou v práci vynechány.

Pro svou práci jsem si vybrala šestiletou dívku Elišku, které byla diagnostikována porucha autistického spektra.

Rodinná anamnéza

V době Eliščina narození bylo matce 31 let. Dosáhla magisterského titulu a nyní pracuje jako manažerka. V době těhotenství se neprojevil žádné závažné komplikace. Otcí bylo v době Eliščina narození 36 let. Dosáhl magisterského titulu a nyní pracuje jako manažer v obchodu. Pravidelně užívá léky pro předcházení kardiovaskulárním onemocněním. Eliška má o dva roky starší sestru, které je nyní 8 let s trpí vadou řeči a dalšími zdravotními obtížemi.

Osobní anamnéza

Eliška se narodila v srpnu roku 2014. Porod proběhl císařským řezem ve 42. týdnu gravidity. Během těhotenství matka nekouřila ani nepila, neprodělala vážné nemoci ani úrazy, které by mohly ovlivnit vývoj dítěte. Porodní hmotnost byla 3980 g a délka 53 cm. Trpěla novorozeneckou žloutenkou. Eliška byla kojena po dobu 14 týdnů.

Vývoj byl zpočátku normální. Sedět začala ve 4. měsíci, chodit v 9. měsíci a její motorické schopnosti matka zhodnotila jako velmi dobré. První slova začala užívat v jednom roce. Postupně se však dovednost používání slov vytrácela a přestala užívat i slova jako „máma“ a „táta“. Oční kontakt zcela chyběl. Byla bázlivá a spíše samotářská. Jiný kontakt než matčin vyvolal nepřiměřenou reakci, kdy křičela a brečela. Neprojevil se žádné známky agrese. Ve dvou letech, kdy se zcela vytratilo verbální chování a celkově se změnilo chování dítěte, začali rodiče požadovat od svého lékaře vyšetření, zda se nejedná o poruchu autistického spektra. Pediatr namítal, že se stav může ještě zlepšit a stále čekal.

Diagnózu PAS potvrdila až psychologka, která Elišce provedla screeningový test. Dále se rodiče zúčastnili týdenního diagnostického pobytu, kde byla provedena podrobná diagnostika. Elišce v té době bylo 3,5 roku. Podle matčiných slov se jim nedostalo žádné podpory ze strany odpovědných profesí a veškerá vyšetření si zařizovali sami.

Když už rodiče znali diagnózu, přihlásili se do raného intervenčního programu. Tam vydrželi 4 měsíce a poté službu přestali využívat.

„Potřebuji, aby mi někdo řekl, jak s tím dítětem pracovat, ne aby mě jednou za měsíc přišel někdo politovat.“

Předškolní anamnéza

Eliška do svých 4 let byla doma. V zařízeních, kam by mohla docházet byly obsazené kapacity a do běžné mateřské školy nikdy nedocházela.

Od 4 let (tj. od roku 2018) začala docházet do speciální mateřské školy. Tam nikdo nevěděl, jak s dítětem s PAS pracovat. Hned, jak se dozvěděli diagnózu, vyhledávali terapeutická centra specializovaná pro děti s PAS. Všechna centra měla plně obsazeno, byli zapsáni do pořadníků. Eliška začala docházet na terapie 1x týdně **na podzim 2018** do jednoho z center. Současně docházela do speciální mateřské školy. **V únoru 2019** se naskytl možnost začít docházet 2x týdně na individuální terapie do centra, které se specializuje na aplikovanou behaviorální analýzu (ABA). ABA byla rodičům doporučena logopedkou, ke které docházeli. Najednou tedy navštěvovala 3 instituce. Jelikož v prvně jmenovaném terapeutickém centru neviděli žádné výsledky a komunikace s terapeuty podle Eliščiny matky nebyla dostačující, ukončili spolupráci v létě 2019 a věnovali se jen ABA terapii, kde viděli značné pokroky v Eliščině sebeobsluze a komunikaci.

V říjnu 2019 zařídilo specializované centrum na ABA terapii intenzivní program, do kterého byla Eliška přihlášená. Zároveň byla ukončena docházka ve speciální mateřské škole. Aby bylo zajištěno povinné předškolní vzdělávání podle Novely vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, účastní se Eliška individuálního vzdělávání bez docházky do mateřské školy. Rodiče pak zajišťují účast v mateřské škole ve stanoveném termínu u ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech (MŠMT).

Od října 2019 dochází 5x týdně jen do intenzivního ABA programu, nejprve 4 hodiny, nyní 3,5 hodiny denně. V této instituci byli rodiče kompletně zaškoleni do programu ABA zkušeným behaviorálním analytikem a terapeutické postupy uplatňují i doma v každodenním životě. **V únoru 2020** přešli do jiného centra specializovaného na ABA.

V době, kdy měla jít Eliška do školy, rodiče zhodnotili, že na nástup do školy není připravena. Proto se poradili s odborníky a po dohodě s SPC jí byl doporučen odklad povinné školní docházky o jeden rok.

Hodnocení z intenzivního programu ABA od února 2020

Po nástupu do centra zaměřeného na aplikovanou behaviorální analýzu v únoru 2020 byly, stejně jako v předchozím centru, zhodnoceny Eliščinovy dovednosti v oblasti komunikace, řeči i samoobsluhy a zaevidovány do složky. Níže předkládám hodnocení VB – MAPP z února a září 2020.

VB – MAPP únor a září 2020

MAND	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Eliška zvládá 8 mandů sama bez promptu, ale položka musí být přítomna. Pokud ji nevidí, není schopna o ni požádat.</p> <p>Dokáže generalizovat 3 mandy v různých prostředích u různých osob a v různých situacích. Frekvence vydávání žádostí je slabá – méně než 2 žádosti za hodinu.</p>	<p>Po půl roce v intenzivním programu v zařízení specializovaném na aplikovanou behaviorální analýzu umí Eliška generalizovat více než 6 mandů v různých prostředích a u různých osob. Položka stále musí být přítomna, jinak si o ni zatím říct nedokáže.</p> <p>Umí požádat o 5 aktivit (skákat, houpat, lechtat atp.). Zvýšil se i počet mandů bez promptu a bez SD „Co chceš?“</p>

TAKT	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Po příchodu do zařízení neměla Eliška žádný zvládnutý takt. Neuměla pojmenovat předměty kolem sebe ani žádné obrázky (ilustrace v knihách, plakáty, omalovánky atd.).</p>	<p>Za půl roku si Eliška zvládla osvojit přibližně 25 různých taktů. Umí verbálně pojmenovat obrázky i předměty. Zatím není spontánní reakce, kdy by viděla auto a řekla „auto“. Vždy musí být SD „Co je to?“, „Co vidíš?“ apod.</p>

POROZUMĚNÍ	
ÚNOR	ZÁŘÍ

<p>Na pokyn ukaž mámu/tátu/sestru reaguje a její reakce je správná. Kromě členů rodiny rozpozná 15 různých předmětů a obrázků z výběru 4 položek, které má před sebou.</p> <p>Pokud má výběr 5 a více položek, rozpoznávání předmětů/obrázků činí značné potíže.</p> <p>Nereaguje na hlas mluvčího ani nereaguje na své jméno. Oční kontakt je velmi slabý.</p>	<p>Eliška začala reagovat na své jméno a navazuje oční kontakt s mluvčím, když na ni mluví.</p> <p>Umí rozpoznat více jak 25 různých předmětů. Pokud se Elišky zeptám „Kde je auto?“, umí ukázat auto z výběru 4–5 předmětů/obrázků. Zatím činí problém vybrat správný předmět/obrázek z výběru 6 a více položek.</p> <p>Zvládá 10 specifických motorických akcí na základě SD „Ukaž, jak tleskáme/skáčeme apod.“, „zamávej/zatleskej apod.“</p>
---	--

VIZUÁLNÍ PERCEPCE	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Očima sleduje pohybující se položku. Malé objekty zvládne uchopit pomocí palce, ukazováčku a prostředníčku (špetka). Vizualně věnuje pozornost hračce nebo jinému předmětu po dobu cca 30 sekund – to neplatí pro autostimulační položky.</p> <p>Zvládne přiřadit identické předměty nebo obrázky v neuspořádaném výběru 6 položek. Dohromady dokáže přiřadit více jak 15 různých položek k sobě.</p> <p>Umí roztrždit podobné barvy a tvary pro 10 různých barev nebo tvarů na základě modelu (má červenou, modrou a zelenou miskou a hromádku červených, modrých a zelených medvídků a roztrždí je podle barvy).</p>	<p>Zvládne přiřadit 25 identických položek k sobě v neuspořádaném výběru 6 položek.</p>

SAMOSTATNÁ HRA	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Eliška objevuje a manipuluje s hračkou přibližně 1 minutu. Kouká na hračku ze všech stran, otáčí ji, zkoumá hrany, mačka knoflíky. Umí si hrát s míčem, kostkami, skládá kruhy podle velikosti, skládá puzzle apod.</p> <p>Objevuje hračky v novém prostředí, zkoumá nové věci.</p> <p>Zapojuje se do pohybových aktivit jako houpání, skákání přibližně po dobu 1 minuty.</p>	<p>Oproti únoru 2020 je samostatná hra beze změny.</p>

IMITACE	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Eliška zvládá imitovat cca 8 pohybů hrubé motoriky. Většinou potřebuje pomoc promptem.</p> <p>Spontánně imituje až 20 různých pohybů jemné i hrubé motoriky.</p>	<p>Oproti únoru 2020 je imitace beze změny.</p>

SPOLEČENSKÉ CHOVÁNÍ	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Oční kontakt naváže v případě, že o něco žádá. Když chce získat fyzický kontakt, šplhá například mámě na klín nebo se začne mazlit.</p> <p>Spontánně naváže oční kontakt s ostatními dětmi – dokáže se na ně soustředit méně než 1 minutu – a zapojuje se do paralelní hry v blízkosti ostatních dětí.</p>	<p>Spontánně dokáže navázat oční kontakt s ostatními dětmi – věnuje ostatním dětem svoji pozornost více než 2 minuty – a dokáže se spontánně zapojit do paralelní hry v blízkosti ostatních dětí.</p>

SPONTÁNNÍ VOKÁLNÍ PROJEV	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Dokáže vydat minimálně 10 různých zvuků a zvládá tyto zvuky různě kombinovat (ba, au, ham). Za hodinu spontánně vydá cca 10-20 zvuků.</p>	<p>Oproti únoru 2020 je spontánní vokální projev beze změny.</p>

LRFFC reakce posluchače dle funkce, vlastnosti a kvality	
ÚNOR	ZÁŘÍ
<p>Zatím není návyk.</p>	<p>Oproti únoru 2020 je LRFFC funkce posluchače beze změny.</p>

ITRAVERBÁL	
ÚNOR	ZÁŘÍ
Není.	Za půl roku Eliška zvládla 10 různých položek v operantu intraverbál. Dokáže odpovědět na 10 různých otázek – doplní zvířecí zvuky („Jak dělá kráva?“), dětské písničky atd.

SKUPINA	
ÚNOR	ZÁŘÍ
Eliška se do skupiny nezapojuje. Ostatních dětí si nevšímá a nemá potřebu s nimi navazovat kontakt.	<p>Za půl roku se Eliška dokázala adaptovat na společenské prostředí. Klidně sedí ve skupině dětí při svačině a nevykazuje známky problémového chování.</p> <p>Ve skupinových aktivitách toleruje ostatní děti, nevyrušuje a nesnaží se odejít. Věnuje pozornost učiteli a reaguje na zadané instrukce a položené otázky učitele.</p> <p>Začala vnímat ostatní děti a je schopná s některými navázat fyzický kontakt (dotknutí se paže, pohlázení atp.)</p> <p>Navazuje kontakt s dospělými.</p>

JAZYKOVÁ SKLADBA	
ÚNOR	ZÁŘÍ
Řeč se skládá z vydávání neidentifikovatelných zvuků.	Eliška má takové artikulační schopnosti, že jejím 10 taktům dokáže porozumět i dospělý, který nevidí daný předmět.

Byly také hodnoceny echoické dovednosti pomocí formuláře EESA – Early Echoic Skills Assessment (zhodnocení raných echoických dovedností). V tabulce jsou zapsány obě hodnocení z února a ze září roku 2020. Únorové údaje jsou zobrazeny vlevo a zářijové vpravo.

EESA únor a září 2020

Early Echoic Skills Assessment (EESA)

Skórování v rámci skupin 1-3

X – správně vyslovené slovo, správný počet slabik (1 bod)

/ - odpověď je zřetelná, nesprávně vyslovené souhlásky, chybějící souhlásky, dítě řekne slabiku navíc (0,5 bodu)

0 - bez odpovědi, nesprávné samohlásky, chybějící slabiky (0 bodů)

Skupina 1: jednoduché a dvojité slabiky obsahující samohlásky, souhlásky P, B, M, T, D, N, J (norma 1 – 2,5 let)

a	X	X	bů	X	X	pá	/	X	dům	/	X	mama	/	X
e	X	X	bé	X	X	ne	X	X	pán	/	X	papa	/	X
i	X	X	mé	X	X	jí	X	X	ten	/	X	baba	X	X
o	X	X	jé	X	X	do	X	X	med/t/	/	X	tata	X	X
u	X	X	tá	X	X	to	X	X	tam	/	X	nene	X	X
Dohromady bodů únor: 20,5 září: 24,5														

Skupina 2: dvojslabičná slova, navíc AU, OU a souhlásky V, F, H, CH, K, G (norma do 2,5 let)

pípa	0	X	noha	0	/	guma	/	/	voda	0	X	pavouk	0	X
Jája	X	X	bouda	/	X	Kája	X	X	houká	X	X	mouka	0	X
teta	X	X	nebe	/	X	duha	0	/	ucho	/	X	domy	0	0
auto	X	X	vana	/	X	buchta	0	/	nové	0	/	kohout	0	X
oko	X	X	míchá	/	/	výtah/ch	0	0	Tomík	0	/	houba	0	X
hopi	/	X	chová	/	/	fouká	/	X	Ema	0	/	vata	0	X
Dohromady bodů únor: 10,5 září: 23,5														

Skupina 3: trojslabičná spojení, navíc Bě, Pě, Vě, L (norma 3,5 let)

daleko	/	X	kopaná	0	/	melouny	0	/	běhají	0	/	nakoupí	0	0
malina	0	/	jahoda	0	X	kolena	0	X	malinký	0	0	bonbóny	0	/
nádobí	/	/	okolo	0	X	gumáky	0	/	balónek	0	X	noviny	0	/
maminka	0	/	lopata	0	/	chalupa	0	/	vodovky	0	/	Okénko	0	X
telefon	0	/	dovede	0	/	Helena	0	/	anténa	0	X	mikina	0	/
kofola	0	/	Johana	0	/	kulatý	0	/	panenka	0	/	chumelí	0	/
Dohromady bodů únor: 1 září: 17,5														

Skupina 4: Prozódie v mluvené řeči (v ČJ je přízvuk vždy na první slabice)

X – přízvuk na správných slabikách (1 bod)

/ - přízvuk na jiných slabikách (0,5 bodu)

0 - monotónní odpověď (bez přízvuku) (0 bodů)

ahoj	0	X	podívej	0	/	na stole	0	X	ulice	0	X	kalhoty	0	X
houpej	0	X	holka	0	/	maminka	0	/	kámen	0	/	ve škole	0	/
Dohromady bodů únor: 0 září: 7,5														

Skupina 5: Prozódie v širším kontextu

X – správná nebo téměř správná odpověď

0 - opakování není podobné modelování

Výška hlasu		
Zopakuje různé výšky ve známé písničce	0	0
Zopakuje střídající se výšky (hasičské auto – ú↓ ú↑ ú↓ ú↑ ú↓ ú↑)	0	0

Hlasitost		
Zopakuje šeptání	0	0
Zopakuje tichý a hlasitý hlas (ahoj x AHOJ)	0	0

Délka		
Zopakuje ááá po dobu 3 sekund	0	0

Z únorových údajů vidíme, že Elišce činila nejmenší obtíže skupina 1, kde získala 20,5 bodu. Ostatní skupiny byly pro Elišku značně problematické. Ve skupině 2 činily nejvíce obtíže slova se souhláskami h/ch a se slabikou ou. Ve skupině 3 nezazněla ani jedna 100% odpověď. Trojslabičná slova zatím neovládá. Slova byla bez přízvuku na první slabice slova. Problém činila i práce s výškou, hlasitostí a délkou hlasového projevu.

Po půlročním hodnocení dosáhla Eliška mnohonásobně lepší úrovně v jejích verbálních dovednostech. Ze skupiny 1 dosáhla 24,5 bodu a vylepšila svou výslovnost jednoslabičných slov. I ve skupině 2 dosáhla více jak o 50 % více bodů. Zlepšila se artikulace dvojslabičných slov a souhlásky h/ch a slabika ou nečiní takový problém, jako v únoru. I ve skupině 3 dosáhla Eliška velkého zlepšení. Mnohonásobně se zlepšil i Eliščin přízvuk na první slabice slova. Práce s výškou, hlasitostí a délkou hlasového projevu zatím zůstává stejná jako v únoru.

Hodnocení sebeobsluhy je zapsáno v dotazníku, který vypracoval M. Sundberg.

Sebeobsluha

Kolem 18 měsíců	
OBLÉKÁNÍ	
Sundá si čepici	ANO
Sundá si ponožky	ANO
Sundá si rukavice	ANO
Sundá si boty (pomoc s tkaničkami, přezkami, suchým zipem)	ANO
Sundá si bundu (pomoc s rozepnutím zipu nebo knoflíků)	ANO
Sundá si kalhoty (pomoc s natažením kalhot přes patu, zapnutím zipu, knoflíků)	ANO
KOUPÁNÍ A ČESÁNÍ	
Utře si kapesníkem nos	ANO
Umyje si ruce	ANO
Utře si ruce	ANO
Pokouší se vyčistit si zuby	NE
SEBESYCENÍ	
Jí rukama jídlo, které se rukama běžně jí	NE
Pije samostatně z hrnečku	NE
Používá lžíci	ANO
Pije pomocí brčka	NE

Kolem 30 měsíců	
OBLÉKÁNÍ	
Rozváže si tkaničky	ANO
Rozepne si knoflíky	NE
Rozepne si cvočky	ANO
Zapne a rozepne suchý zip	ANO
Rozepne přední zip	ANO
Svlékne si triko	NE
Svlékne si kalhoty nebo sukni	ANO
Obuje si boty	ANO
Oblékne si kalhoty	ANO
Upraví si na sobě oblečení	ANO
Oblékne si stejný pár ponožek	ANO
Obuje si stejný pár bot	ANO
Dá špinavé prádlo do koše na prádlo	NE
KOUPÁNÍ A ČESÁNÍ	
Snaží se při koupání používat žínku a mýdlo	NE
Vyčistí si zuby (s pomocí)	NE
Umyje si obličej (s pomocí)	NE
Utře si obličej	NE
Zkouší si sama umýt ruce	ANO

Utře si ruce	ANO
Snaží se učesat si vlasy (s pomocí)	NE
SEBESYCENÍ	
Používá vidličku	NE
Používá ubrousek k utření pusy a rukou	ANO
Odnese talíř nebo sklenici ke stolu	NE
Otevře sama dózu s jídlem	ANO
Otevře si sama částečně otevřené balení s jídlem	ANO
Vloží brčko do krabice s džusem	NE
Oloupe si banán	NE
Sundá si sama bryndák	ANO
TOALETA	
Reaguje na posílení	ANO
Rozumí a následuje jednoduché instrukce	ANO
Vypadá nespokojeně v mokré pleně	ANO
Zůstane v suchu 2 hodiny v kuse	ANO
Činnost močového měchýře je pravidelná a předvídatelná	N/A
Natáhne si sama kalhoty	ANO
Stáhne si sama kalhoty	ANO
Dokáže klidně sedět 2 minuty v kuse	ANO

Kolem 36 měsíců	
TOALETA	
Naučila se používat slovo, znak nebo PECS pro používání toalety	ANO
Manduje si použití toalety	NE
Rozepne si kalhoty	ANO
Sedí na záchodě	ANO
Vykoná malou potřebu do záchodu	ANO
Použije toaletní papír po vykonání malé potřeby	NE
Vykoná velkou potřebu do záchodu	NE
Použije toaletní papír po vykonání velké potřeby	NE
Natáhne si spodní prádlo	ANO
Natáhne si kalhoty	ANO
Zapne si kalhoty	NE
Spláchne záchod	NE
Umyje si ruce	ANO
Utře si ruce	ANO

kolem 48 měsíců	
TOALETA	
Utře se zepředu dozadu	NE

Zapne si přední zip, knoflíky nebo cvočky	NE
Umyje a utře si ruce	ANO
Přes noc vydrží v suchu	NE
OBLÉKÁNÍ	
Svlékne se	ANO
Oblékne si šaty	ANO
Oblékne si bundu	ANO
Oblékne si ponožky	ANO
Oblékne si kalhoty	ANO
Zapne a rozepne většinu přezek	NE
Zapne a rozepne přední zip	NE
Zapne a rozepne přední knoflíky na oblečení	NE
Zapne a rozepne cvočky	NE
Rozpozná, jaké oblečení si obléct podle počasí	NE
Obuje si správně boty (rozpozná levou a pravou)	ANO
Pokouší se zavázat si boty	NE
Pověsí si oblečení na věšák	NE
Pověsí si oblečení na ramínko (s pomocí)	NE
Složí si vlastní oblečení (s pomocí)	NE
Uklidí oblečení tam, kam patří	ANO
KOUPÁNÍ A ČESÁNÍ	
Utře si kapesníkem nos a hodí kapesník do koše	NE
Vleze a vyleze z vany s minimální dopomocí	ANO
Při koupání používá mýdlo a žínku	NE
Umývá si vlasy (s pomocí)	NE
Po koupání se utře do ručníku	NE
Čistí si zuby	NE
Umývá si ruce	ANO
Umývá si obličej	NE
Utírá si ruce i obličej	NE
Pověsí po utření ručník	NE
Češe si vlasy	NE
SEBESYCENÍ	
Používá hranu vidličky na krájení měkkého jídla	NE
Používá nůž k namazání	NE
Používá nůž na krájení	NE
Při jídle udržuje přiměřenou čistotu kolem talíře	NE
Rozdělá většinu zabaleného jídle	NE
Otevře krabici s mlékem nebo džusem	NE
Nalije pití do hrnku	NE
Pomáhá s přípravou jednoduchých jídel	NE
Pomáhá prostírat stůl	NE
Odnese špinavé nádobí	NE
Utře stůl po jídle	ANO

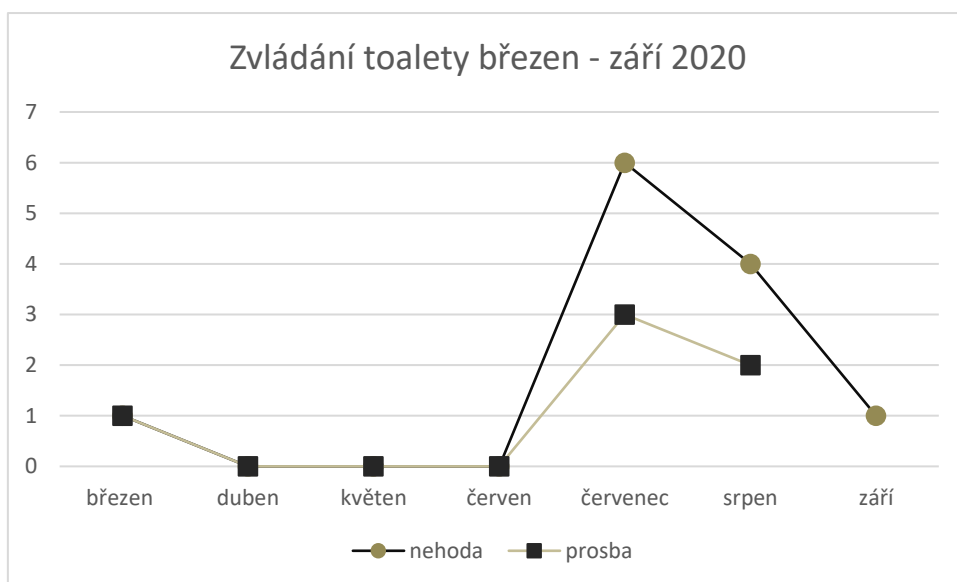
V hodnocení podle tabulky M. Sundberga vidíme, že Eliška při nástupu do intenzivního programu ABA zvládala většinu dovedností sebeobsluhy, které jsou vlastní dětem do 30 měsíců. Zvládání toalety a úkonů vyžadující jemnou motoriku, byly obtížné.

Největším problémem ze zvládání sebeobsluhy bylo zvládání toalety. Proto hlavní terapeutka s jejím supervizorem vytvořila plán na odbourání plen.

Během období mezi dubnem a červnem bylo zvládání toalety bez problémů. V červenci pak začal v zařízení, nikoli však doma, problém s nehodami, kdy si Eliška na záchod dojít nestihla nebo používala nehodu jako únik od úkolu.

Po nastavení časových intervalů, po kterých šla Eliška vždy na záchod a nastavení odměn za vykonání malé potřeby do záchodu, se počet nehod v zařízení za měsíc snížil. Nyní je Eliška zcela bez plen i doma a o malou potřebu si umí požádat nebo sama zvládne odejít na toaletu. Vždy musí být kontrolována dospělým, zda dodržela postup při použití toalety, případně jí dospělý poskytuje pomoc s těžko zvládnutelnými úkony.

Graf 1



Závěr

Téma bakalářské práce souvisí s mou osobní zkušeností s dítětem s PAS. Pracuji jako asistentka terapeuta v jednom zařízení specializovaného na aplikovanou behaviorální analýzu.

Eliška je poměrně klidná dívka, která se cítí lépe ve společnosti dospělých než dětí. Je snaživá a dosahuje velkých pokroků. Naučila se akceptovat ostatní děti a s některými je schopna navázat fyzický kontakt, kdy někoho pohladí nebo se jen dotkne jeho paže.

Na začátku, kdy v únoru do zařízení nastoupila, většinu času chodila kolem dokola a fixovala se na pár předmětů, které při svém chození držela v ruce. Nyní je schopna vydržet u jedné aktivity, u které si většinou brouká a vydává autostimulační zvuky. Vše by mělo mít svůj řád, například puzzle musí začít skládat od pravého dolního rohu směrem doleva, trampolína musí být vždy těsně u topení apod. I systém posloupnosti aktivit je většinou stejný, například přijde do třídy, zavře dveře, srovná trampolínu a jde skládat puzzle. Ve chvíli, kdy začne mít motivaci na jiné věci, tento rituál opustí.

Eliška je flexibilní co se týče změn. Některé změny, například vyřazení její oblíbené písničky ze společenské hry, ji mohou na chvíli rozrušit, ale poměrně rychle si na nově vzniklou situaci zvykne.

Jelikož jsem Elišku dříve než v květnu 2020 nepoznala, nemohu osobně posoudit, jaká byla před tím, než nastoupila ani jaká byla v dobu, kdy intenzivní program ABA začínal. Hodnotím na základě dostupných dat, která mi poskytli rodiče a hlavní terapeutka zařízení.

Za dobu, kterou jsem s Eliškou strávila, vidím velké pokroky hlavně v porozumění a sebeobsluze. Během pár měsíců se zvládla naučit několik intraverbálů, mnoho nových taktů i slov. Umí odříkat několik básniček a zpívá písničky společně s rádiem. I její imitační dovednosti se neustále lepší a spontánně opakuje pohyby ostatních nebo se pohybuje podle obrázků na videu.

Jako největší pokrok u Elišky hodnotím samostatné použití toalety. Dokáže si sama říct, kdy potřebuje vykonat potřebu nebo sama na toaletu odejde. Je vždy potřeba Elišku zkontrolovat, zda použila toaletní papír, spláchla záchod a umyla si ruce. Přes den už nenosí pleny a nyní se nastavil program i na odbourání plen v noci, kde se pomalu rýsují další pokroky.

Rodiče hodnotí intenzivní program ABA velmi kladně.

„Máme doma úplně jiné dítě. Umí komunikovat, umí si dojít na záchod, a to je prostě úžasné. Nejdůležitější pro mne je, že je šťastná a že si umí říct, co chce a nechce – ta její frustrace před tím byla strašná.“, svěřila mi Eliščina matka, když jsem s ní dělala dotazník.

Během krátké doby se Eliška dokázala adaptovat na nové prostředí intenzivního programu ABA a dokázala se naučit pestrou škálu dovedností, které bude potřebovat, až nastoupí povinnou školní docházku.

Seznam použitých informačních zdrojů

BARBERA, Mary Lynch a Tracy RASMUSSEN. *Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Přeložil Helena VAŽUROVÁ, přeložil Vladimír VAŽURA. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9212-9.

BERANOVÁ, Anežka. *Role motivace ve výuce mandů*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Lucie Michálková.

COOPER, Heron Heward. *Applied Behavior Analysis*. Second Edition. Harlow: Pearson Education Limited, 2014. ISBN 1-292-02321-X.

HRDLIČKA, Michal. *Mýty a fakta o autismu*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1648-3.

CHRAPKOVÁ, Kateřina. *Praktické využití aplikované behaviorální analýzy při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu u dítěte s autismem*. Praha, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

CHRAPKOVÁ, Kateřina. *Rozvoj komunikační schopnosti u dětí s autismem pomocí verbálního chování – aplikované behaviorální analýzy*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

JOHNSON, Elle Olivia. *ABA pro děti s autismem: Otázky a odpovědi*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1628-5.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0871-x.

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-102-6.

Simplesteps: cesta ke změně chování. Brno: ČS ABA, 2017. ISBN 978-80-270-1756-0.

ŠŤASTNÁ, Kateřina. *Aplikovaná behaviorální analýza u dítěte s PAS – kazuistika*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

Applied Behavior Analysis: Programs Guide [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://www.appliedbehavioranalysisprograms.com/>

JOHNSTON, James M. a Henry S. PENNYPACKER. *Strategies and Tactics of Behavioral Research* [online]. Third Edition. New York: Routledge, 2009 [cit. 2021-03-16]. ISBN 0-203-83790-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=38EtCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Johnston+a+pennypacker+strategies+and+tactics+of+behavioral+research&ots=Ro5rAIUYJX&sig=2G1RhNHqZ-4kgBw1K2vzHRQxcqs&redir_esc=y#v=onepage&q=Johnston%20a%20pennypacker%20strategies%20and%20tactics%20of%20behavioral%20research&f=false

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, c2013-2021 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

MKN - 10 [online]. 2021 [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

RYŠÁNKOVÁ, Magdalena a Robert KULÍSEK. PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA A VYBRANÁ PSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, c2015-2021 [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/poruchy-autistickeho-spektra-nebo-vybrana-psychicka-onemocneni/1-poruchy-autistickeho-spektra-a-vybrana-psychicka-onemocneni/>

VB-MAPP. *Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA-D* [online]. 2021 [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://marksundberg.com/vb-mapp/>

Seznam příloh

Příloha 1 – informovaný souhlas