

Role ABA terapie v integraci žáka s PAS do školního prostředí

Zdeňka Jevická

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Zdeňka Jevická
Osobní číslo:	H21620
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Role ABA terapie v integraci žáka s PAS do školního prostředí

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti základního vzdělávání, integrace žáka s PAS a ABA terapie.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BARBERA, Mary Lynch, 2021. Turn Autism Around. Padstow: TJ Books Limited. ISBN 978-1-78817-695-5.
BARBERA, Mary Lynch a Tracy RASMUSEN, 2018. Rozvoj verbálního chování: Jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9212-9.
DARDIG, Jill C. a William L. HEWARD, 2018. Domluvme se: kniha o smlouvách dětí a rodičů. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8900-6.
MILTENBERGER, Raymond G., 2012. Behavior Modification: Principles and Procedures. Wadsworth: Cengage Learning. ISBN 978-1-111-30612-0.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Michaela Lukešová**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tématem začleňování žáka s poruchou autistického spektra (PAS) do prostředí školy hlavního vzdělávacího proudu s využitím principů aplikované behaviorální analýzy (ABA). Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pojmů jako je charakteristika PAS, specifika vzdělávání těchto žáků nebo inkluze a integrace, zabývá se také rolí asistenta pedagoga ve vzdělávacím procesu žáků s PAS. Dále se teoretická část zaměřuje na ABA terapii, její historické východisko a základní principy. Praktická část je postavena na kvalitativním šetření formou případové studie s přesahem do kvantitativního výzkumu, která mapuje využití principů ABA u konkrétního žáka s PAS. Výzkum si klade za cíl zhodnotit efektivitu tohoto přístupu ve vzdělávání žáka s PAS v prostředí běžné školy.

Klíčová slova: porucha autistického spektra, aplikovaná behaviorální analýza, inkluze, integrace, asistent pedagoga

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the topic of integrating a pupil with autism spectrum disorder (ASD) into mainstream education using the principles of applied behavior analysis (ABA). The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part defines terms such as ASD characteristics, their education specifics or inclusion and integration. It is also focused on the role of teaching assistant in the education of pupils with ASD. Furthermore, the theoretical part explores ABA therapy, its historical backgrounds and core principles. The practical part is based on qualitative research in the form of case study with elements of quantitative research. It examines the use of ABA principles in the case of pupil with ASD in a mainstream school environment. The research aims to evaluate the effectiveness of this approach in the educational process.

Keywords: autism spectrum disorder, applied behavior analysis, inclusion, integration, teaching assistant

Velmi děkuji Mgr. Michaela Lukešové za cenné rady a za čas věnovaný vedení mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala PhDr. Kláře Masařové, Ph.D. za odborné rady.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŽÁK S PAS.....	13
1.1 HISTORIE	13
1.2 KLASIFIKACE A DIAGNOSTIKA PAS.....	14
1.3 INTERVENCE U DĚTÍ S PAS.....	16
1.4 INKLUZE A ZAČLENĚNÍ ŽÁKA S PAS.....	18
2 APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA	21
2.1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA	21
2.2 VYMEZENÍ POJMŮ A PRINCIPŮ ABA	22
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
3 VÝZKUM.....	27
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	27
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	27
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	28
3.5 VÝZKUMNÁ METODA	28
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	30
4.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE	30
4.1.1 Pozorování.....	32
4.1.2 Rozhovory a analýza dokumentace.....	33
4.2 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
ZÁVĚR	39
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	41
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	42
LEGISLATIVA.....	43
SEZNAM TABULEK.....	44
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	45
SEZNAM PŘÍLOH.....	46

ÚVOD

Poruchy autistického spektra (PAS) představují oblast, na kterou se v posledních letech soustředí pozornost odborné i laické veřejnosti. S narůstajícím počtem dětí s diagnózou PAS roste také potřeba kvalitní a efektivní podpory, která jim umožní co možná nejplnohodnotnější začlenění do společnosti. Jedním z klíčových prostředí, ve kterém se proces začleňování odehrává, je školní prostředí. Zde se děti s PAS nejen vzdělávají, ale také rozvíjejí své sociální kompetence. Začlenění žáka s PAS do hlavního vzdělávacího proudu však s sebou nese řadu výzev. Jednou z metod, která se jeví jako efektivní při práci s žáky s PAS, je aplikovaná behaviorální analýza (ABA), která vychází z principů behaviorální psychologie.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno s ohledem na osobní zkušenost se začleněním žáka s PAS s využitím ABA terapie. Cílem práce je pak lépe porozumět možnostem efektivní podpory žáků s PAS a zaměřit se na praktické uplatnění principů ABA v prostředí běžné školy.

V teoretické části práce je vymezen samotný pojem PAS, věnujeme se historickým východiskům, klasifikaci a diagnostice PAS a také intervenčním přístupům k dětem s PAS. Zaměřujeme se také na problematiku začlenění žáka s PAS do hlavního vzdělávacího proudu. V praktické části se zaměřujeme na konkrétního žáka a konkrétní intervenční postupy s využitím ABA terapie v každodenní realitě školního prostředí za využití metody případové studie.

Výsledky tohoto výzkumu mohou sloužit jako inspirace pro učitele, asistenty pedagoga a další pedagogické pracovníky při vytváření efektivních strategií vzdělávání a podpory žáků s PAS v prostředí běžné školy. Předkládané poznatky tak mohou přispět ke zkvalitnění vzdělávání žáků s PAS a zajištění adekvátních podmínek pro rozvoj těchto žáků.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK S PAS

Tato kapitola se věnuje tématu žáků s poruchou autistického spektra (PAS) jako specifické skupiny v rámci inkluzivního vzdělávání. Nejprve se zaměříme na historický rámec diagnózy poruchy autistického spektra. Následně se budeme zabývat klasifikací a diagnostikou PAS a představíme nejčastěji využívané intervenční přístupy, které je možné uplatňovat ve vzdělávání žáků s PAS. V poslední kapitole se budeme věnovat inkluzivnímu vzdělávání a možnostem začlenění žáka s PAS do hlavního vzdělávacího proudu, přičemž se zaměříme zejména na roli asistenta pedagoga, který představuje zásadní prvek podpory v edukačním procesu těchto žáků.

Cílem této kapitoly teoretické části je nabídnout komplexní pohled na vzdělávání žáka s PAS. Tato kapitola zároveň slouží jako teoretický základ pro pochopení specifik, která přináší práce s žáky s PAS.

1.1 Historie

Pojem „autismus“ pochází z řeckého slova *autos* – sám. Poprvé tento výraz použil psychiatr Eugen Bleuler pro způsob myšlení některých schizofrenických pacientů. V dnešním slova smyslu se výraz autismus (konkrétně časný dětský autismus) poprvé objevuje v roce 1943 v práci amerického psychiatra Leo Kanner, který prováděl výzkum na skupině jedenácti dětí vykazujících specifické chování. Nezávisle na Kannerovi prováděl výzkum rakouský pediatr Hans Asperger, který závěry své studie zveřejnil v roce 1944 v článku Autističtí psychopati v dětství. V roce 1981 lékařka Lorna Wing nahradila pojem autistická psychopatie termínem Aspergerův syndrom (Thorová, 2016). Asperger věřil, že autistická psychopatie má genetický původ a dědí se po otcovské linii. Kanner se naopak přikláněl k teorii, která příčinu autismu spatřuje ve špatné výchově a v porušení citového pouta mezi rodičem a dítětem. Tuto teorii zastával také dětský psychiatr Bruno Bettelheim, který matky autistických dětí označoval jako „refridgerator mothers“ neboli matky ledničky. Na počátku 60. let přišel americký psycholog Bernard Rimland s myšlenkou neurobiologické a organické příčiny autismu (Salkind, 2008). Zastánkyní teorie, která vidí příčinu autismu v osobnosti rodičů, byla také psychoanalytička Margaret Mahlerová, podle níž je každé dítě autistické do tří měsíců od narození. Pokud chybí emocionální vztah s matkou, dítě zůstává v této autistické fázi i nadále. Pod vlivem těchto interpretací byly autistické děti často z rodin odebírány a umístovány do ústavní péče, aby nadále nezůstávaly pod vlivem patologického prostředí. Další teorie přinesly myšlenku, že existuje souvislost

mezi výskytem autismu a socioekonomickým statusem. V 70. letech 20. století proběhla v USA studie, která tuto myšlenku vyvrátila. Až v 80. letech 20. století začala být všeobecně uznávána teorie o organickém původu PAS (Thorová, 2016).

V České republice se jako první poruchami autistického spektra zabývala lékařka Růžena Nesnídalová, která v roce 1973 vydala knihu s názvem *Extrémní osamělost*. Další lékařkou, která se věnovala problematice autismu, byla dětská psychiatricka Jasna Macháčková. V 90. letech založila Miroslava Jelínková občanské sdružení (dnes spolek) Autistik, jedno z prvních sdružení pro podporu osob s autismem. Sdružení vzniklo s cílem pomoci rodinám autistických dětí a zvýšení informovanosti odborné i laické veřejnosti. Významnou osobností, zabývající se problematikou PAS, je také klinická psycholožka Kateřina Thorová, která je spjata se vznikem občanského sdružení APLA. Toto sdružení se v roce 2015 změnilo na Národní ústav pro autismus (NAUTIS). Thorová také stojí za vznikem informačního portálu AutismPort (Hrdlička, 2020).

1.2 Klasifikace a diagnostika PAS

Porucha autistického spektra je charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů a aktivit, které jsou jednoznačně netypické nebo nepřiměřené vzhledem k věku jedince a sociokulturnímu kontextu. (Bazalová, 2023, s. 48).

Na základě této definice můžeme konstatovat, že poruchy autistického spektra představují komplexní problém, jenž významně ovlivňuje schopnost jedince fungovat v sociálním a kulturním prostředí. Tyto deficity jsou podstatnou výzvou nejen pro samotného člověka s PAS, ale také pro jeho okolí včetně rodiny, školy a širší komunity. Právě tyto aspekty zdůrazňují potřebu specifických přístupů, které respektují jedinečnost jednotlivců s PAS a současně podporují jejich začlenění do společnosti.

Dříve byly poruchy autistického spektra zařazeny do kategorie pervazivních vývojových poruch, tato kategorie již však zanikla. V jedenácté revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-11) spadají tyto poruchy do skupiny Duševních, behaviorálních nebo neurovývojových poruch. MKN-11 charakterizuje Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy jako „syndromy charakterizované klinicky významným narušením poznávacích procesů, emoční regulace nebo chování, které poukazuje na dysfunkci psychologických, biologických nebo

vývojových procesů, které tvoří základ duševního a behaviorálního fungování“ (Bazalová, 2023, s. 47).

V předchozí revizi MKN byly poruchy autistického spektra definovány kategorií Pervazivní vývojové poruchy, kam spadá subkategorie Dětský autismus se závažnými projevy a příznaky, které lze pozorovat již v raném dětském věku. Přívlastek „dětský“ v názvu diagnózy neznamena, že jde výhradně o poruchu vztahující se k dětskému věku, odkazuje spíše na narušení jádrových oblastí autismu. V souvislosti s dětským autismem se lze setkat také s termíny klasický nebo infantilní autismus. Dalšími subkategoriemi jsou Atypický autismus a Aspergerův syndrom, kdy autistické projevy nebývají tak markantní a projevují se v pozdějším věku (Šporclová, 2018).

Porucha autistického spektra nyní spadá do podkategorie Neurovývojové poruchy a je rozdělena do pěti hlavních a dvou doplňujících kategorií. Tyto kategorie ještě doplňují dvě subkategorie (viz Tabulku 1)

Tabulka 1 Dělení PAS dle MKN-11

Porucha intelektu	Poškození funkčního jazyka
Porucha není přítomna	Poškození není přítomno nebo je mírné
Porucha je přítomna	Poškození není přítomno nebo je mírné
Porucha není přítomna	Poškození je přítomno
Porucha je přítomna	Poškození je přítomno
Porucha je přítomna	Absence funkčního jazyka
Jinak specifikovaná porucha autistického spektra	
Porucha autistického spektra, nespecifikovaná	
Bez ztráty dříve osvojených dovedností	
Se ztrátou dříve osvojených dovedností	

(Bazalová, 2023, s. 49)

Nově se již nevymezuje tzv. autistická triáda diagnostických kritérií, jelikož komunikace a sociální chování byly sloučeny, samostatně zůstaly repetitivní vzorce chování. V současnosti tedy hovoříme o dyádě (Bazalová, 2023).

Dle Šporclové (2018) je diagnostika PAS v České republice zpožděna oproti Velké Británii nebo USA a stále jsou hledány možnosti včasného zachytu, ideálně v 18 až 24 měsících věku dítěte. I proto vznikla v roce 2014 odborná skupina vládního výboru pro postižené občany, která má za úkol hledat řešení této problematiky.

Ideální diagnostický model má tři fáze. První fází je fáze podezření, kdy prvotní znepokojení dovede rodiče do ordinace praktického dětského lékaře. Lékaři mají k dispozici screeningový test, na základě kterého odesílá dítě ke specializovanému vyšetření. Ve druhé,

diagnostické fázi, dítě absolvuje odborná vyšetření u psychologa, psychiatra, či případně speciálního pedagoga. Diagnostická fáze zahrnuje také vyšetření sluchu a zraku a genetické a neurologické vyšetření. Ve třetí, postdiagnostické fázi, rodiče dítěte zjišťují možnosti následné péče, případně žádají o kontrolní vyšetření (Thorová, 2016). Šporclová (2018) uvádí jako hlavní diagnostický nástroj důkladný popis chování v oblastech charakteristických pro PAS. Pozorování musí probíhat v různých situacích, aby nedocházelo k falešně pozitivním výsledkům. Část dětí však nevykazuje jednoznačná kritéria pro PAS, proto je i dnes diagnostika poměrně obtížná.

Psychologické vyšetření probíhá ve dvou rovinách. Probíhá mapování symptomatiky typické pro PAS a jsou vyšetřovány aktuální schopnosti dítěte. První konzultace spočívá v rozhovoru s rodiči bez přítomnosti dítěte. Druhé setkání probíhá již s dítětem, vyšetřující se zaměřuje na následující oblasti: sociální chování, schopnost napodoby, řečový projev, neverbální komunikace, motorika, analyticko-logické myšlení a emoční reaktivita (Thorová, 2016). Vzhledem k nutnosti potvrzení nebo vyloučení psychiatrických diagnóz, které mohou napodobovat nebo ovlivnit obraz diagnózy PAS, provádí konečné stanovení diagnózy dětský psychiatr. Ten také může indikovat další potřebná vyšetření jako magnetickou rezonanci nebo EEG. Tato diferenciální diagnostika se zaměřuje především na diagnózy mentální retardace, schizofrenie, dětská demence, elektivní mutismus, specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, sociální úzkostná porucha v dětství, obsedantně-kompulzivní porucha, hyperkinetické poruchy či disharmonický vývoj osobnosti se schizoidními nebo vyhybavými tendencemi (Hrdlička, 2020).

1.3 Intervence u dětí s PAS

Dle Thorové (2016) lze v terapii dětí s PAS dosáhnout nejlepších výsledků pomocí strukturovaných intervenčních programů využívajících behaviorální metody. Jedním z těchto programů je program TEACCH, který vznikl v USA v reakci na tvrzení o vlivu špatné výchovy na vznik autismu a o nevzdělavatelosti autistických dětí. Realizace TEACCH programu spočívá v názorné organizaci prostoru, poskytování informací vizuální formou a ve vizuálním znázornění času prostřednictvím denních schémat. Důležitá je rovněž pozitivní motivace dítěte a také pečlivé zaznamenávání postupů a výsledků práce. Samozřejmostí je úzká spolupráce s rodinou a intervenční plán stanovený individuálně dle potřeb dítěte (Thorová, 2016). TEACCH program je založen na poznatcích z neurobiologie,

vývojové psychologie a teorie učení, podobně jako ABA terapie. ABA terapii se blíže věnujeme v dalších kapitolách.

U osob s poruchami autistického spektra je využívána také komunikační terapie pomocí metod alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Šarounová et al. (2014) uvádí definici alternativní a augmentativní komunikace dle Americké asociace pro řeč, jazyk a sluch (ASHA) jako „oblast klinické praxe, která se pokouší přechodně nebo trvale kompenzovat projevy postižení u osob s těžkými expresivními komunikačními poruchami – tedy těžkými poruchami v oblasti řeči, jazyka a psaní“ (s. 9). V intervenci se zaměřujeme jak na aktivní dorozumívání, tak i na podporu porozumění řeči. Lze využít znaky nebo pomůcky jako fotografie, komunikační knihy či počítače. Jedním z celosvětově často využívaných programů je program PECS (The Picture Exchange Communication System), v České republice nazývaný VOKS. Program sestává ze šesti výukových fází, ve kterých dochází k postupnému rozvoji funkčních komunikačních dovedností (Šarounová et al., 2016).

Další intervenční technikou je herní a interakční terapie, která klade důraz na komunikaci jako takovou, nikoliv pouze na řeč. Herní situace jsou jak strukturované, tak spontánní, s cílem rozvíjet symbolické funkce myšlení, komunikaci a sociální chování. K rozvoji dochází skrze emoce a sdílení aktivit. Všechny zmíněné intervenční techniky se řadí mezi tzv. evidence-based terapie, tedy jsou založeny na důkazech. Využívány jsou však i terapie, které nejsou vědecky podloženy. Jednou z nejznámějších terapií je Son Rise program neboli terapie volbou (Option Therapy). Terapie je založena na absolutní akceptaci a nepodmíněné lásce, hlavními terapeuty jsou samotní rodiče. V současnosti neexistují prakticky žádné výzkumy účinnosti Son Rise. Programu je vyčítán neetický marketing i časová a finanční náročnost. Intervenční metodou, která je vědeckou komunitou považována za pseudovědeckou, je také tzv. facilitovaná terapie (FC). Komunikace probíhá prostřednictvím facilitátora, který fyzicky vede nebo podpírá ruku klienta. Klient s touto podporou využívá různé komunikační pomůcky. V 90. letech probíhalo ověřování metody, účinnost však prokázána nebyla. Další diskutabilní metodou jsou také dietetická opatření, která vzešla z výzkumu britského lékaře Wakefielda o střevních potížích autistických dětí. Wakefield je spojen také s falešnou studií o souvislosti vzniku autismu s očkováním. Vliv dietetických opatření rovněž nebyl prokázán (Thorová, 2016).

1.4 Inkluze a začlenění žáka s PAS

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které se řadí i žáci s PAS, v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. Školský zákon), ve kterém je ukotvena zásada rovného přístupu bez jakékoli diskriminace a zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce. Pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje také vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška vymezuje podpůrná opatření, postup v souvislosti s poskytováním těchto opatření a organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními.

V souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou často skloňovány termíny integrace a inkluze. Tyto pojmy jsou různými autory užívány v různých významech. Nejčastěji jsou rozlišovány tři dimenze pojetí obou významů. Inkluze může být chápána jako synonymum integrace nebo jako její vylepšení, případně je inkluze vnímána odlišně jako zcela nová kvalita, kdy jsou bezpodmínečně akceptovány speciální potřeby všech dětí. Lze konstatovat, že integrované vzdělávání je typické pro 80. léta 20. století, zatímco od 90. let, zejména po podpisu Deklarace konference v Salamance, hovoříme o inkluzivním vzdělávání (NPI, 2013). Dle Lechty (2010) je pro vymezení inkluze jako edukačního konceptu korektní pouze třetí dimenze pojetí. Zjednodušeně lze říci, že při integraci se žák přizpůsobuje škole, zatímco inkluze se snaží o přesný opak. V tomto pojetí se tedy jedná o hlubokou změnu přístupu k diverzitě v celém systému vzdělávání. Stále se i v odborné literatuře setkáváme s pojetím inkluzivního vzdělávání v kontextu odpovídajícímu integraci. Oba přístupy mají základ ve společném východisku, tedy společném vzdělávání žáků se znevýhodněním i bez něj. Proces integrace pak probíhá za využití specifických podpůrných opatření. Inkluze oproti tomu již nepracuje s kategoriemi jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žák se znevýhodněním (Pivarč, 2020). V tomto kontextu lze tedy začlenění žáka s PAS chápat spíše jako integrační krok, kdy je jednotlivec začleněn do většího celku.

Proces začleňování žáka s PAS závisí na jeho individuálních potřebách a schopnostech. Zásadní jsou dva cíle, akademický cíl, kdy edukace maximálně stimuluje kognitivní potenciál žáka a cíl sociální, kdy je žákovi poskytnuta možnost začlenit se do vrstevnické skupiny (Lechta, 2010). Při edukaci žáka s PAS je však nutné zohlednit specifické přístupy, mezi které patří zejména princip strukturovaného učení. Základem strukturovaného učení je struktura prostoru a času, vizualizace prostřednictvím schématu, funkční komunikace a

přesnost sdělovaného. Během procesu vzdělávání se soustředíme na rozvoj komunikačních, sociálních, adaptačních a emocionálních kompetencí žáka (Bazalová, 2023). Tyto oblasti se mohou překrývat s podpůrnými opatřeními pro další skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně u žáků s PAS je třeba volit tyto specifické přístupy a metody, které odpovídají charakteru jejich diagnózy.

Česká legislativa umožňuje podporu asistenta pedagoga doporučit od třetího stupně podpůrných opatření. Maximální hodinová dotace podpory asistenta pedagoga je stanovena v rámci jednotlivých stupňů, přičemž její rozsah vždy vychází z konkrétních potřeb žáka. Přestože je podpora asistenta pedagoga pouze jedním z řady podpůrných opatření, asistent zde hraje klíčovou roli, neboť jeho podpora může být zásadní v procesu začlenění žáka s PAS. Na základních školách hlavního vzdělávacího proudu spočívá přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga v podpoře žáka s PAS v několika oblastech. Asistent žákovi pomáhá zvládat organizační stránku vzdělávání, seznamuje žáka s novým prostředím, učí ho pracovat s rozvrhem a poskytuje pomoc se splněním zadaných úkolů. Podílí se také na podpoře účelného využití volného času během přestávek a volných hodin, navrhuje vhodné volnočasové aktivity a zajišťuje podporu během mimoškolních akcí. Asistent pedagoga žákovi rovněž pomáhá rozvíjet sociálně komunikační dovednosti, ať už během přestávek nebo v průběhu skupinové práce ve vyučování. Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga zahrnuje zpracování dokumentace žáka, kontakt s poradenským zařízením a rodinou a také další vzdělávání (Čadilová & Žampachová, 2021).

Odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga stanovuje zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících. Požadavky na kvalifikaci jsou rozdílné podle druhu vykonávané činnosti. Zákon také upravuje minimální délku pracovního poměru asistenta pedagoga. Vyhláška č. 27/2016 Sb. v § 5 pak vymezuje hlavní aktivity asistenta pedagoga, mezi které patří zejména přímá pedagogická činnost podle postupů a pokynů učitele, podpora žáků v dosažení vzdělávacích cílů při výuce a výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků.

Asistent pedagoga není osobním asistentem dítěte a jeho činnost nespočívá výhradně v práci s konkrétním žákem. Jeho úkolem je rovněž asistovat učiteli tak, aby učitel mohl věnovat potřebnou pozornost žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (Nová škola, n.d).

Ve vzdělávání žáků s PAS je asistent pedagoga nejdůležitějším ze všech podpůrných opatření. V běžných školách však často chybí metodická podpora a vedení a práce asistenta

pedagoga bývá často nedoceněna. Vzhledem k náročnosti profese tak může dojít k vyhoření a neschopnosti poskytovat žákům potřebnou podporu (Čadilová & Žampachová, 2021).

Podpora žáků s PAS je náročným, ale zásadním procesem, který vyžaduje pečlivé plánování a individuální přístup. Role asistenta pedagoga je v tomto ohledu klíčová, ovšem bez dostatečné metodické podpory a jasného vedení může být práce asistenta značně komplikovaná a náročná. V tomto kontextu je třeba hledat způsoby, jak práci asistenta pedagoga i celkový proces integrace podpořit. Jedním z účinných přístupů, který přináší jasnou strukturu a nástroje pro vzdělávání žáků s PAS, je aplikovaná behaviorální analýza (ABA).

2 APLIKOVANÁ BEHAVIORÁLNÍ ANALÝZA

V druhé kapitole bakalářské práce se zaměříme na aplikovanou behaviorální analýzu (ABA). Jedná se o jeden z intervenčních přístupů používaných při práci s dětmi s PAS zejména v oblasti rozvoje verbálního chování a eliminace problémového chování, který lze využívat i v rámci práce s žáky s PAS v prostředí běžných škol. ABA je vědecký přístup, který se zabývá úpravou sociálně významného chování. Cílem je trvale zlepšit kvalitu života jednotlivce i jeho bezprostředního okolí. Během procesu úpravy chování jsou neustále zaznamenávána data, která následně slouží k vyhodnocení úspěšnosti programu (Richman, 2006).

Tato kapitola se zaměřuje na historický vývoj aplikované behaviorální analýzy a základní charakteristiky. Rovněž zde vymezujeme základní terminologii a principy, které se při intervencích využívají.

2.1 Historická východiska

ABA neboli aplikovaná behaviorální analýza je vědecký přístup, který se zabývá úpravou sociálně významného chování. Cílem je trvale zlepšit kvalitu života jednotlivce i jeho bezprostředního okolí. Během procesu úpravy chování jsou neustále zaznamenávána data, která následně slouží k vyhodnocení úspěšnosti programu (Richman, 2006).

Tento přístup má pevné základy v experimentální behaviorální analýze, jejíž počátky jsou spjaty s prací amerického psychologa B. F. Skinnera. Skinner v roce 1938 vydal studii s názvem *The Behavior of Organisms*, ve které se zabýval vztahem mezi prostředím a chováním, které dělí na **respondentní** a **operantní**. Respondentní chování je takové chování, kterému bezprostředně předchází podnět. Tímto chováním se zabýval již I. P. Pavlov, který prováděl pokusy se psy. Oproti tomu operantní chování není vyvoláno předcházejícím podnětem, ale je ovlivněno stimuly, které v minulosti následovaly bezprostředně po chování. Tento proces ovlivňování výskytu chování v budoucnu Skinner nazval „operantní podmiňování“. Pro stimuly ovlivňující chování pak zavedl termíny „pozitivní posílení“ a „negativní posílení“. V tomto období probíhaly experimenty především na zvířatech, jeden z prvních experimentů, ve kterém bylo operantní podmiňování použito u člověka, provedl P. R. Fuller v roce 1949 (Leaf et al., 2023). Klinický psycholog Ivar Lovaas pracoval s autistickými dětmi v 60. letech. Při práci s devatenácti autistickými dětmi využíval aplikovanou behaviorální analýzu. Ve své studii, publikované v roce 1974, uvádí, že devět z těchto devatenácti dětí dosáhlo úrovně dětí zdravých (Richman, 2006).

2.2 Vymezení pojmů a principů ABA

Aplikovaná behaviorální analýza je metoda, která pomáhá pochopit a ovlivnit lidské chování. Vychází z behaviorální psychologie a využívá různé techniky přizpůsobené potřebám jednotlivce. Zaměřuje se na to, co chování vyvolává, udržuje nebo omezuje.

Kearney (2020) představil deset kroků vedení behaviorální analýzy. Prvním krokem je operacionalizace cílového chování. V tomto kroku objektivně specifikujeme maladaptivní chování, které je třeba modifikovat. Nahrazující chování má podobnou funkci, ale zároveň je společensky přijatelné. Zároveň by mělo být respektováno pravidlo využitelnosti chování, vybíráme tedy chování, které je možné posilovat v přirozeném prostředí a které bude pro dítě přínosné. Následně stanovíme behaviorální cíl, ve kterém definujeme žádoucí chování. Druhým krokem je zjištění počátečního stavu (baseline). Účelem je zaznamenat frekvenci chování za typických podmínek. Zaznamenáváme rovněž délku trvání chování. Na základě záznamů počátečního stavu následně vyhodnocujeme a případně upravujeme intervenci. Třetí krok spočívá v identifikaci antecedentů chování. Ve čtvrtém kroku se zaměřujeme na místo, kde se chování objevuje nejčastěji a zároveň místo, kde se chování neobjevuje vůbec nebo se objevuje méně často. Na chování mohou mít vliv i vlastnosti prostředí jako hluk, světlo, teplota nebo přítomnost osob. V pátém kroku sledujeme čas, ve kterém se chování vyskytuje. Podobně jako v předchozím kroku sledujeme, co se odehrává v době, kdy je frekvence chování vysoká nebo naopak nízká. Pro záznam využíváme bodový graf, kdy zaznamenáváme chování ve stanovených časových blocích. V šestém kroku identifikujeme následky, tedy to, co se dělo bezprostředně po chování. Jedním z nejvyužívanějších nástrojů pro identifikaci následků je dotazník **MAS** (motivational assessment scale neboli škála pro hodnocení motivace problémového chování). Sedmým krokem je identifikace pozitivních posílení a averzních stimulů. To můžeme provádět pomocí dotazníků nebo prostým pozorováním. Lze využít také postupu mapování preferencí, kdy posílení nabízíme bez podmínek, nezávisle na chování. V osmém kroku přistupujeme k plánování a provedení intervenčního programu, přičemž vycházíme z dat zjištěných v předchozích krocích. Devátým krokem je monitoring programu. Jedním ze způsobů monitoringu je testování, které spočívá v úmyslném přerušení intervence na krátkou dobu a sledování, zda se chování vrátí na počáteční úroveň. Tento proces označujeme jako **A-B-A-B**. V případě, že je přerušení intervenčního programu nežádoucí, přistupujeme k tzv. **multiple baseline** (vícečetný počáteční stav), kdy se intervence rozděluje do několika kroků. Posledním krokem je vyhodnocení a případná úprava intervenčního programu. V tomto kroku

hodnotíme změny v chování. Musíme mít na paměti, že celý proces je dlouhodobý a občas může docházet k propadům. Krátkodobé propady však nejsou důvodem pro ukončení programu (Kearney, 2020).

Při aplikaci behaviorálního přístupu je důležité pozorovat nejen samotné chování, ale také faktory, které toto chování ovlivňují. ABA tyto faktory označuje jako **ABC model chování**. Písmena ABC jsou zkratkou pro anglické výrazy antecedent, behavior a consequence. Antecedent je stimul, který bezprostředně předchází určitému chování. Termín Behaviour označuje chování, tedy to, co následovalo po antecedentu. Consequence neboli následek je označení pro to, co nastane bezprostředně po chování. (Kearney, 2020). Jak uvádí Barbera a Rasmussen (2007), právě následek nejvíce ovlivňuje výskyt stejného chování v budoucnu. Proces tohoto ovlivňování nazýváme operantní podmiňování. Jako typický příklad Barbera a Rasmussen (2007) uvádějí situaci, kdy dítě v obchodě vidí sladkost (A) a začne křičet (B). V případě, že matka dítěti sladkost koupí (C), je pravděpodobnost opakování chování ve stejné situaci vyšší.

Jednou z forem antecedentu je **prompt**, který vede k určitému chování, např. dokončení úkolu. Prompt může mít různé formy jako fyzický prompt (fyzické vedení), gesto, imitace nebo verbální prompt. Aby nedošlo k závislosti na promptech, přistupujeme k postupnému oslabování promptů, přičemž nadále využíváme pouze přirozené prompty.

Následkem chování může být **pozitivní posílení**, které zvyšuje pravděpodobnost výskytu chování v budoucnu a je to vždy něco, co je danému jedinci příjemné. Příkladem pozitivního posílení je např. situace, kdy dítě dostane kostky a pokyn „Postav věž“. Dítě splní úkol a dostane oblíbenou sladkost (Johnson, 2020). Příkladem pozitivního posílení je i výše zmíněný příklad dítěte v obchodě. Pozitivní posílení lze rozdělit na vnější a vnitřní posílení. V případě vnějšího posílení se jedná o hmotnou věc nebo pozorovatelné následky. Oproti tomu vnitřní posílení je aktivitou, která přináší dobrý pocit a je tedy posílením sama o sobě. U dětí s PAS lze často pozorovat také automatické posílení. Typicky se jedná o tleskání, houpání nebo sebepoškozování, které má za cíl například potlačení pocitů úzkosti. Během pozitivního posilování může dojít k tzv. nasycení. Jedná se o situaci, kdy je dítě posílením přesyceno a to tak ztrácí motivační funkci (Kearney, 2020).

Jednou z behaviorálních technik využívající pozitivní posílení je **žetonová ekonomika**. Dítě za splnění úkolu získává žetony, za určitý počet žetonů pak získává

samotné posílení. Dítě je tak více motivováno k žádoucímu chování, zároveň je posílení doručováno méně často (Johnson, 2019).

Výskyt chování v budoucnu zvyšuje rovněž **negativní posílení**. Při negativním posilování je následkem chování odstranění averzivních podmínek. V přirozeném prostředí často nastávají situace, kdy vlastním negativním posílením dochází k pozitivnímu posílení nežádoucího chování druhé osoby. Například matka přijde k plačícímu dítěti, čímž ho utiší. Pro matku je negativním posílením utišení pláče, pro dítě je naopak pozitivním posílením přítomnost matky (Kearney, 2020).

Proces, při kterém se snižuje frekvence určitého chování se nazývá **vyhasínání**. V případě nežádoucího (problémového) chování nenásleduje nic, co by toto chování mohlo posílit. V průběhu procesu často dochází k jevu nazývanému výbuch chování při vyhasínání či vyhasínací výbuch, kdy se dané nežádoucí chování zhoršuje (Johnson, 2019). Při vyhasínání je nezbytné zároveň pozitivně posilovat žádoucí chování, které má nahradit chování nežádoucí (Kearney, 2020).

V procesu učení využíváme techniku nazvanou **bezchybné učení**. Podstata bezchybného učení spočívá v nastavení učebního programu tak, aby bylo dosaženo maximálního možného úspěchu. V učení jsou zpočátku hojně využívány prompty, které postupně redukuje. S bezchybným učením souvisí také okamžitá oprava chyby, kdy promptujeme správnou odpověď a po zvládnutí bezprostředně doručujeme posílení (Kearney, 2020).

Při nácviku chování, které je pro dítě obtížné naučit se jako celek, je využívána technika **tvarování**. Při tvarování odměňujeme postupné přibližování až po zvládnutí cílového chování. Velmi podobná tvarování je technika **řetězení**, kdy cílové chování rozdělíme do jednotlivých kroků (Richman, 2006).

Jednou z oblastí, kterou lze rozvíjet pomocí ABA, je **rozvoj verbálního chování**. Jde o poměrně novou metodou, která vzešla ze základních technik ABA. Tato metoda vnímá expresivní jazyk jako chování, které je možno naučit. U zcela neverbálních dětí je okamžitě zahájeno učení alternativního komunikačního systému (obvykle znakování) tak, aby dítě bylo schopno vyjádřit svá přání a potřeby. Pokud má dítě možnost se vyjádřit, dochází zároveň ke snížení výskytu problémového chování. Ze všeho nejdříve se dítě učí verbálními operantům, z nichž první je tzv. **mand** (angl. žádost). Při učení mandů využíváme systém ABC, kdy A je motivace něco získat, B je samotná žádost a C je okamžité posílení ve formě

požadované věci. Po zvládnutí mandování přichází na řadu další verbální operant, kterým je **takt**. Při taktování se dítě učí věci pojmenovávat. Antecedent je v případě učení taktů kombinací zrakového podnětu a otázky „Co to je?“. Velmi úspěšná je technika přenosu mandu na takt, kdy využíváme fotografie nejžádanějších posílení (Barbera & Rasmussen, 2007).

Jedním z typů verbálního chování je také **echoická reakce** (též vokální imitace), tedy opakování slyšeného. Autistické děti často nejsou schopny echoické reakce, případně je reakce zpožděna. Při výuce využíváme prompty a tvarování (Kearney, 2020). Učení začíná opakováním jednoduchých slabik, po zvládnutí přecházíme k jednoslabičným výrazům. Antecedentem echoické reakce je verbální chování druhé osoby (Barbera a Rasmussen, 2007).

K hodnocení verbálního chování je využíván systém VB-MAPP (Verbal behavior milestones assessment and placement program). VB-MAPP sestává z pěti dílčích testů, kterými jsou hodnocení milníků, hodnocení bariér, hodnocení dovedností k přechodu, který navrhuje nejvhodnější prostředí pro vzdělávání, analýza dovedností a navržení cílů individuálního plánu (Kearney, 2020).

V teoretické části jsme shrnuli základní pojmy a metody aplikované behaviorální analýzy (ABA) a ukázali, jak mohou pomoci při práci s žáky s poruchou autistického spektra. Zaměřili jsme se na důležité techniky, jako je odměňování žádoucího chování nebo podpora rozvoje komunikace. Následuje praktická část, kde se zaměříme na to, jak se tyto metody uplatňují v reálných situacích. Soustředíme se na konkrétní příklady a výsledky, které tyto přístupy přinášejí při práci s žákem s poruchou autistického spektra.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

Výzkum je zaměřen na proces integrace žáka s PAS do školy hlavního vzdělávacího proudu a na to, jakou roli v tomto procesu sehrává ABA terapie. Výzkum se zabývá tím, jak může využití principů ABA přispět k podpoře vzdělávání a začlenění žáka s PAS, sleduje, jak konkrétní techniky ABA ovlivňují chování, sociální interakce a akademický výkon žáka.

Získané poznatky mohou být inspirací pro pedagogické pracovníky, kteří pracují s žáky s poruchou autistického spektra a zároveň mohou přispět k zefektivnění vzdělávacích přístupů a podmínek pro úspěšné začlenění žáků s PAS.

3.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumat roli ABA terapie v integraci žáka do prostředí školy hlavního vzdělávacího proudu. Dále se výzkumu zabýváme vlivem ABA terapie v klíčových oblastech procesu integrace žáka, kterými jsou sociální dovednosti žáka, verbální chování, zapojení do výuky a řešení problémového chování.

3.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle jsme zvolili následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jak aplikace ABA terapie ovlivňuje integraci žáka do školního prostředí?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak aplikace ABA terapie ovlivňuje sociální dovednosti žáka s PAS?
2. Jak ABA terapie přispívá k rozvoji verbálního chování žáka s PAS?
3. Jakým způsobem ovlivňuje ABA terapie zapojení žáka s PAS ve vyučovacích hodinách?
4. Jak ABA terapie pomáhá při řešení problémového chování žáka s PAS?

3.3 Pojetí výzkumu

V rámci této bakalářské práce jsme zvolili **kvalitativní přístup k výzkumu**. Kvalitativní výzkum nám umožňuje hloubkový vhled do případu, dovoluje nám zkoumat jevy v přirozeném prostředí a také reagovat na místní podmínky a situace. Díky kvalitativnímu přístupu jsme schopni získat bohatá a hloubková data (Hendl, 2023).

Cílem kvalitativního výzkumu je schopnost porozumět situacím tak, jak je chápou sami aktéři. Kvalitativní výzkum umožňuje získat množství informací o definovaných jevech, porozumění podstatě jevů nebo získání nových pohledů (Švaříček & Šed'ová, 2007).

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl zvolen záměrným výběrem žáka s PAS, se kterým jsme měli možnost pracovat již od jeho nástupu do mateřské školy a u kterého probíhá intervence prostřednictvím ABA terapie..

Výzkumným souborem je žák s PAS, chlapec, 10 let, kterého jsme pro účely výzkumu pojmenovali František. U Františka byl ve čtyřech letech diagnostikován dětský autismus, od šesti let dochází do ABA centra při Masarykově univerzitě v Brně. V současnosti navštěvuje druhý ročník malotřídní základní školy. František má stanoveno podpůrné opatření třetího stupně v souladu s vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Během vyučování má podporu asistenty pedagoga, který využívá prvky ABA terapie. S podporou asistenta dochází rovněž do školní družiny.

3.5 Výzkumná metoda

Zvolenou výzkumnou strategií je v našem výzkumu případová studie s přesahem do kvantitativního výzkumu. Dle Yina (1994, podle Hendl 2023) je vhodné v případové studii využít metody jak kvalitativního, tak i kvantitativního výzkumu. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) nám tato strategie umožňuje vnímat případ komplexně v přirozeném prostředí. Hendl (2023) přirovnává případovou studii k mikroskopu, kdy „její hodnota závisí na tom, jak dobře je zaostřená“ (s. 104).

Pro sběr dat jsme zvolili kombinaci metod zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Zúčastněné pozorování umožňuje zkoumat jevy a procesy v přirozeném prostředí. Rozhovor je pak jednou z nejvyužívanějších metod v kvalitativním výzkumu. Kombinace těchto dvou metod umožňuje vnímat situaci více komplexně (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Pozorování probíhalo v heterogenní třídě malotřídní vesnické školy vždy jedenkrát měsíčně v průběhu tří měsíců, vždy během tří vyučovacích hodin. Bylo zaznamenáváno chování,

verbální i neverbální projevy žáka a interakce se spolužáky, učiteli a asistentem pedagoga. Výstupem z pozorování je graf jednotlivých pozorovaných kategorií a popis těchto kategorií. Rozhovory probíhaly během ledna a února 2025. Matka žáka poskytla informace o vývoji žáka, jeho rodinném zázemí a také zkušenosti s aplikací ABA terapie v domácím prostředí. Asistentka pedagoga sdílela své zkušenosti při každodenní práci s žákem. Polostrukturované rozhovory byly zaznamenány se souhlasem dotazovaných. Data získaná z rozhovorů jsme kódovali s využitím předem stanovených deduktivních kódů a kategorií (rozvoj verbálního chování, problémové chování, zapojení do výuky a sociální dovednosti), které byly stanoveny na základě výzkumných otázek.

K získání komplexních informací jsme dále měli k dispozici dokumenty týkající se žáka, tedy doporučení SPC, individuální vzdělávací plán, vyhodnocení poskytování podpůrných opatření, lékařské zprávy a záznamy z mateřské školy jako záznamy individuálních terapií nebo doporučení ABA terapeutky. I tyto záznamy jsme zpracovali s využitím deduktivní metody. Vzhledem k citlivým informacím, které se objevují v dokumentech, nám nebylo umožněno dokumenty přiložit ani se začerněnými údaji.

Pro zpracování dat jsme zvolili deduktivní metodu. Tato metoda je klíčovým nástrojem vědeckého výzkumu, který umožňuje odvozovat konkrétní závěry z obecných principů. Podle Dismana (2011) je deduktivní metoda nejúčinnější, pokud existuje dostatečně robustní teoretický rámec pro aplikaci na zkoumaný problém. Zormanová (2012) zdůrazňuje, že deduktivní metoda je obzvláště efektivní při třídění informací. Z těchto důvodů se nám jako nejvhodnější jeví metoda deduktivního kódování, jelikož jsme definovali jasné oblasti zájmu (problémové chování, rozvoj verbálního chování, sociální dovednosti, sociální dovednosti). Deduktivní kódování nám umožní systematické aplikování předem stanovených kategorií na text, což odpovídá strukturované povaze naší případové studie. Hlavním důvodem pro volbu deduktivního kódování je spojení s teoretickým rámcem vztahujícím se k ABA terapii a její aplikaci. Dalším důvodem je efektivita, která umožňuje rychlé zpracování dat pomocí definovaných kódů. Metoda také umožňuje ověřit odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této části práce budeme postupně prezentovat klíčové poznatky, které vyplynuly ze shromážděných dat, a interpretovat jejich význam v kontextu teoretických východisek. Cílem je propojit získané poznatky s praktickými závěry, které mohou přispět ke zkvalitnění podpory žáků s PAS ve školním prostředí.

4.1 Případová studie

Pro tuto případovou studii byl vybrán desetiletý chlapec s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. K zachování anonymity bylo použito pouze křestní jméno chlapce. Získaná data byla analyzována pomocí deduktivní metody. Zde předkládáme pouze ukázkou kódování, kompletní seznam kódů přikládáme v příloze.

Tabulka 2 *Příklad kódování*

Rodinná anamnéza		
Kód	Popis kódu	Poznámka
R1	Dojíždění k otci	Změna prostředí vede k úzkostem
R2	Struktura rodiny	Dvě mladší sestry a mladší bratr v kojeneckém věku
R3	Bydlení a prostředí	Bydlí v rodinném domě v blízkosti prarodičů
R4	Vzdělání rodičů	Rodiče mají vysokoškolské vzdělání

Rodinná anamnéza

František je prvorozeným dítětem, rodiče jsou rozvedeni. Je v péči matky, k otci dojíždí dvakrát týdně, vždy v úterý odpoledne a v pátek odpoledne. Ze strany matky i otce má František sourozence, obě sestry ve věku 2,5 let, ze strany otce ještě bratra v kojeneckém věku. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. S matkou a mladší sestrou žije v rodinném domě, v těsné blízkosti žijí prarodiče s Františkovým strýcem. Strýc je zdravotně postižený (nejedná se o PAS).

Osobní anamnéza

František se narodil v roce 2015 císařským řezem. Motorický vývoj probíhal normálně, avšak okolo roku a půl věku si matka začala všimnout opoždění ve vývoji řeči, ve dvou letech pak nezájmu o knihy, hračky a všeobecně o okolí. Ve Františkových třech letech vypsala praktická dětská lékařka žádanku na psychologické vyšetření a v dubnu 2019, tedy ve Františkových čtyřech letech, byla definitivně stanovena diagnóza Dětský autismus středně těžkého stupně s opožděným psychomotorickým vývojem především v oblasti vizuální percepce a motoriky, se středně závažnými problémy v oblasti socio-komunikačních

dovedností. Rodiče vyzkoušeli několik přístupů včetně Son-rise, v říjnu 2019 matka při setkání podpůrné skupiny dostala doporučení na Centrum aplikované behaviorální analýzy při Masarykově univerzitě v Brně.

Dle informací z vyšetření v SPC z roku 2023 se intelektové schopnosti Františka pohybují v pásmu lehkého mentálního postižení. Přetrvává deficit v oblastech percepce a exprese, řečový projev je na úrovni krátkých vět a slovních spojení. Dříve František ke komunikaci používal primárně znaky, v současné době od znaků upouští a komunikuje slovně. Jednou měsíčně dochází na pracoviště klinické logopedie, kde byla Františkovi diagnostikována verbální dyspraxie. Klinická logopedka je zároveň certifikovanou ABA terapeutkou, sezení probíhají formou hry s využitím principů ABA terapie. K nácviku výslovnosti jsou používány pomocné artikulační znaky.

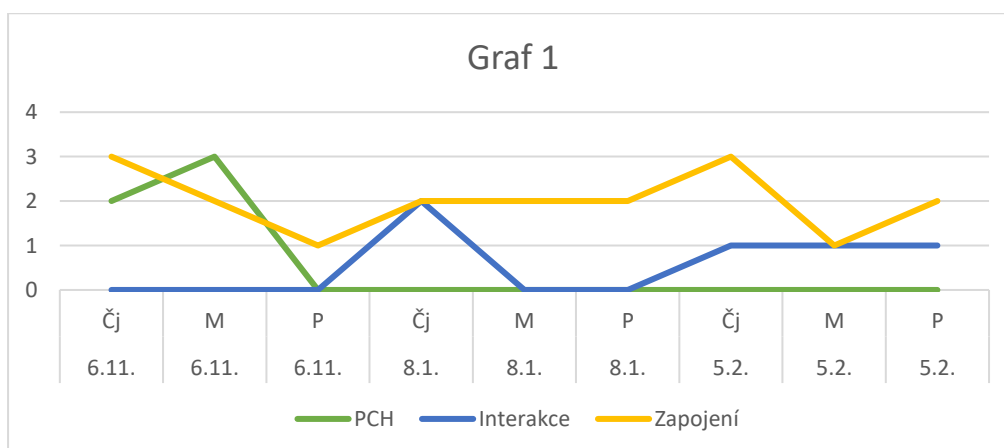
Školní anamnéza

Na základě doporučení psychologa nastoupil František do mateřské školy s podporou sdíleného asistenta pedagoga. Zde navštěvoval heterogenní třídu. Jak je uvedeno v záznamu pozorování, provedeného ředitelkou této mateřské školy, František působil spíše samotářsky, kontakt s vrstevníky nevyhledával a nenavazoval. Při hře dominovaly hry manipulační, nejednalo se o funkční hru. V mateřské škole se verbálně neprojevoval, potřeby vyjadřoval posunkem, případně ukazováním. Pedagogové ke komunikaci využívali fotografie v komunikačním deníku s předpokladem postupného zavedení piktogramů. Ve výuce byly používány strukturované krabice, strukturovaná pracovní plocha a také systém odměňování. V roce 2020 došlo ke změně mateřské školy, František opět nastoupil do heterogenní třídy. V této škole měl podporu asistentky pedagoga, které prošla školením ABA terapie. Dle doporučení SPC probíhala individuální výuka denně v délce 45 minut se zaměřením na předškolní dovednosti a rozvoj verbálního chování. V prvních měsících docházel František do mateřské školy pouze na individuální terapii, postupně se doba pobytu prodlužovala na 20, resp. 35 hodin týdně. Rozvoj verbálního chování v prvním roce docházky spočíval ve výuce a fixování znaků, později výuka přešla k vokalizaci kvůli budoucí potřebě komunikace se spolužáky a pedagogy na základní škole. Učení probíhalo především formou hry s pozitivním posilováním žádaného chování. František se postupně začleňoval do kolektivu, nejvíce vyhledával mladší děti. Ke komunikaci se spolužáky využíval podporu asistentky, která překládala znaky. Ve školním roce 2021/22 a v roce následujícím došlo k odkladu školní docházky. Do základní školy František nastoupil ve školním roce 2023/24,

SPC doporučilo minimální očekávané výstupy. Základní škola je školou hlavního vzdělávacího proudu se dvěma heterogenními třídami, V budově školy je k dispozici multisenzorická místnost s prvky Snoezelenu, kam František dochází jednou týdně. Významným prvkem pro úspěšný přechod z mateřské do základní školy byla dle matky možnost přestupu se stávající asistentkou pedagoga. Z důvodu dlouhodobé nemoci asistentky však došlo nedlouho po nástupu ke změně a u Františka se vystřídal několik asistentů. Současná asistentka s Františkem pracuje od září 2024. Nemá školení ABA terapie, nicméně má vysokoškolské vzdělání v oblasti psychologie a pracuje podle základních principů ABA a podle doporučení terapeutky z ABA centra, která do školy pravidelně dojíždí. V současnosti ve škole neprobíhá intenzivní ABA terapie, asistentka využívá zejména pozitivní posílení k udržení motivace. Ve škole František komunikuje výhradně slovně. Řeč je zkomolená s agramatismy, nicméně srozumitelná. Asistentka během výuky s Františkem procvičuje výslovnost s využitím pomocných artikulačních znaků.

4.1.1 Pozorování

V průběhu pozorování jsme se zaměřili na klíčová témata, kterými byly **problémové chování (PCH)**, **interakce se spolužáky** a **zapojení do výuky**. Součástí pozorování bylo také zaznamenávání četnosti výskytu projevů sledovaných oblastí (viz Graf 1). Dále byla data z pozorování analyzována pomocí deduktivní metody, kdy jednotlivé oblasti byly zpracovány na základě předem stanovených kategorií.



První sledovanou hodnotou bylo problémové chování. Jak je patrné z grafu a ze záznamů pozorování, toto chování se objevilo pouze první den pozorování během prvních dvou vyučovacích hodin ve formě rozhazování rukama, mluvení si pro sebe a náznaků rozbíjení staveb spolužáků. Jako možnou příčinu chování asistentka pedagoga uvedla odpolední

návštěvu u otce, která u Františka vyvolává stavy úzkosti. Toto potvrzuje i zápis vyjádření matky ve zprávě praktické dětské lékařky. V případě problémového chování asistentka využívá princip ABA terapie, který doporučuje chování ignorovat, nenavazovat oční kontakt a neposkytovat posílení. Tím lze postupně dosáhnout vyhasínání chování. V dalších dnech pozorování se problémové chování neobjevilo. Asistentka pedagoga udává, že občas během přestávek František spolu s ostatními spolužáky zlobí, považuje to však za známku socializace. Socializace a interakce se spolužáky byla dalším sledovaným klíčovým tématem. V průběhu prvního dne pozorování k interakci se spolužáky nedocházelo vůbec, dále byla interakce kolísavá, ovlivněna první den úzkostným stavem a dále zejména únavou, která začala být na Františkovi vidět vždy v průběhu druhé vyučovací hodiny. Intervence asistentky v případě únavy spočívá především ve změně aktivity, kdy zařadí krátkou pohybovou aktivitu nebo odpočinkovou aktivitu. Zvyšuje také motivaci dodáváním posílení. Velmi se osvědčil žetonový systém, kdy František za určitý počet žetonů získá požadovanou odměnu. Atraktivita je zvýšena spolurozhodováním o odměně, zároveň nedostává posílení příliš často. Pozitivní posílení hraje významnou roli také v další pozorované oblasti, zapojení do výuky. V hodinách českého jazyka a matematiky často plní úkoly pro žáky prvního ročníku. V grafu můžeme vidět křivku zapojení s mírnými výkyvy, ke kterým dochází opět především v důsledku únavy.

4.1.2 Rozhovory a analýza dokumentace

Rozhovor s matkou nám poskytl informace o raném dětství žáka, cestě k diagnóze PAS, ABA terapii a jejím vlivu na žáka. Rozhovor s asistentkou pedagoga sloužil spíše k získání informací o současném stavu, jelikož asistentka s žákem pracuje teprve od podzimu tohoto školního roku. Při zpracování dat z rozhovorů a dokumentace jsme opět využili deduktivní přístup. Data byla opatřena předem stanovenými kódy a rozřazena do kategorií vycházejících z teoretického rámce a výzkumných otázek.

Kategorie Rozvoj verbálního chování

František nastoupil do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu ve čtyřech letech, zároveň s tím rodiče kontaktovali Centrum ABA v Brně. Zájem o aplikovanou behaviorální analýzu vzešel zejména z nedostatečně rozvinutých komunikačních dovedností Františka. Matka v rozhovoru udává, že na zásadní roli komunikace byla upozorněna i psychologkou, která Františka diagnostikovala: „*Ona říkala 'kde není komunikace, není výchova'.*“ Během prvních tří setkání proběhlo hodnocení VB-MAPP v oblasti volné hry, schopnosti požádat

o hračku a aktivitu, úroveň motorické imitace a receptivního porozumění, vizuální percepce a vokalizace. V oblasti volné hry byla zhodnocena Františkova schopnost manipulovat s předměty, samostatně si hrát, zájem o nové prostředí a schopnost hrát si s hračkami v novém prostředí. František projevil zájem o hračky, hra se však po chvíli stala stereotypní a zapojení druhé osoby do hry vedlo k problémovému chování. V oblasti motorické imitace František neimitoval pohyby jako tleskání nebo dupání, ani pohyby s předměty, byl však schopen imitovat jednoduché pohyby v kontextu, tzv. snadné úkoly. Během volné hry se několikrát objevila spontánní vokalizace ve formě slabik a citoslovcí.

Během hodnocení bariér bylo zjištěno, že nejvýznamnější bariéry spočívají v chybějící instruktážní kontrole a chybějící repertoár mandů a taktů a omezená schopnost vokální imitace, receptivní reakce a motorické imitace. Několikrát se projevilo problémové chování, během kterého se František dožadoval pozornosti matky. Antecedentem chování byl nejčastěji požadavek, odmítnutí přístupu k věci nebo únik od aktivity. Nevykazoval však výrazné autostimulační nebo hyperaktivní chování.

Na základě hodnocení VB-MAPP byla doporučena individuální behaviorální intervence v rozsahu 20 až 40 hodin týdně a byl stanoven behaviorální plán. Cíle programu zahrnovaly výuku mandů, podporu vokalizace, rozvoj motorické imitace, rozvoj receptivních reakcí, rozvoj repertoáru taktů a přiřazování ke vzoru, zároveň byly podrobně rozpracovány postupy pro dosažení těchto cílů včetně postupu pro zvládnutí problémového chování.

V roce 2020 došlo ke změně mateřské školy, na základě doporučení školského poradenského zařízení byl stanoven individuální vzdělávací plán. Františkovi bylo doporučeno podpůrné opatření třetího stupně. Během pobytu v mateřské škole bylo 40 minut vyhrazených pro individuální ABA terapii. Během aktivit byl kladen důraz na rozvoj verbálního chování, zejména komunikace znaky a receptivní reakce.

V posledním ročníku předškolního vzdělávání přešel František ze znakování k rozvoji vokalizace za využití pomocných artikulačních znaků, zejména z důvodu potřeby komunikace s vrstevníky, kteří znakovat neumí. V současné době František znaky nepoužívá, jeho řeč je stále zkomolená s agramatismy, nicméně srozumitelná. Během výuky s ním asistentka pedagoga procvičuje cílová slova stanovená intervenčním plánem z logopedie.

Kategorie Problémové chování

V době nástupu do mateřské školy se u Františka problémové chování projevovalo ve formě křiku, pláče nebo válení po zemi nebo odchodu z aktivity v případě, že mu byl odepřen přístup k oblíbené aktivitě nebo v případě požadavku na přesun, respektive na ukončení aktivity. V těchto případech se jednalo o sociálně zprostředkované negativní posílení. Ve chvílích nudy se František uchýloval k automatickému posílení ve formě točení nebo cucání palce. V behaviorálním plánu byly přesně stanoveny postupy pro jednotlivé situace. Základem doporučení je vždy trvání na požadavku a odepření přístupu k posilující aktivitě. Zároveň s tím bylo rozvíjeno nahrazující chování. Toto nahrazující chování spočívalo ve výuce mandů, rozvíjení schopnosti akceptovat zamítnutí přístupu k posílení a schopnosti reagovat na pokyn do dvou sekund. Stěžejním bylo spojení prostředí výuky s posílením, kontrola motivace a využívání postupů efektivního učení.

V době nástupu do mateřské školy zpočátku František nebyl schopen být ve třídě s ostatními dětmi a velmi často se projevovalo problémové chování. Asistentka vždy postupovala dle doporučení ABA terapeuta pro zvládnutí problémového chování. Postupně byla doba pobytu v mateřské škole prodlužována. Frekvence problémového chování se snížila, změnila se také variabilita chování. V domácím prostředí došlo k tzv. vyhasínacímu výbuchu, jak uvádí matka: „*Co se vyostřilo a pak začalo klesat, bylo to problémový chování. To šlo teda do vývrtky hodně a nejsilnější to bylo 2020.*“ V současné době se problémové chování v domácím prostředí projevuje výhradně verbální agresí. Matka vidí jako příčinu vyhasínacího výbuchu přerušení školní docházky v době uzavření škol kvůli pandemii covid-19. Ve školním prostředí se problémové chování postupem času projevovalo spíše odváděním pozornosti, pokud tato strategie nebyla úspěšná, přistoupil František k chování ve formě křiku a odcházení z aktivity. I toto chování postupně vyhasínalo, v posledním roce předškolního vzdělávání se již prakticky neobjevovalo nebo se objevovalo ve formě odvádění pozornosti. Současná asistentka pedagoga udává, že František během pobytu ve škole dodržuje pravidla, případně občasné projevy problémového chování při hře se spolužáky chápe jako známku dobré socializace. V tomto případě asistentka intervenuje pouze očním kontaktem nebo dotekem: „*...stačí mi třeba oční kontakt nebo kývnutí hlavou nebo postačí jenom jemnej dotek a on hned pochopí, co je špatně a čím to může změnit*“. Během pozorování se problémové chování objevilo pouze jednou, zřejmě jako důsledek frustrace ze změny prostředí.

Kategorie Zapojení do výuky

V současnosti se František do výuky zapojuje průběžně, toto zapojení je motivováno prostřednictvím doručování posílení. Motivace k zapojení je během dne ovlivněna únavou, která začíná být patrná většinou v průběhu druhé vyučovací hodiny. V rámci společných aktivit plní především úkoly určené pro první ročník, jelikož učivo pro druhý ročník je pro něj příliš náročné. Úkoly v lavici plní dle zadání asistentky, která činnosti připravuje vždy individuálně, využívá různé metody a pomůcky a častěji doručuje posílení. K posilování motivace asistentka využívá žetonovou techniku, kdy František spolurozhoduje o formě odměny. Posilováno je chování, tedy proces plnění úkolu, nikoli samotný výsledek. Asistentka vnímá pozitivní vliv posilování „*Jako ne, že k něčemu ho někdo nutí nebo musí to udělat, ale že to vyloženě dělá sám a chce to prostě dodělat a chce dostat za to odměnu a prostě s tím posílením to chování prostě u něho se posiluje a opakuje*“. Asistentka také vhodně zařazuje odpočinkové aktivity, případně využívá multisenzorickou místnost. V minulosti byla schopnost zapojit se do výuky dlouhodobě upevňována pomocí ABA terapie, a to jak v mateřské škole, tak v domácím prostředí. Kromě posilování schopnosti plnit zadané úkoly byla postupně prodlužována doba aktivity u stolu. To v rozhovoru potvrzuje i matka „*A dali jsme si cíl, prostě dvacet, třicet minut ať vydrží sedět u té činnosti. Můžou se ty činnosti střídát, ale ať vydrží sedět. A toto jsme fakt normálně v kuse jeli, navyšovali od dvou minut. Bez té ABY by to podle mě nebylo...*“ Obdobně probíhal nácvik i v prostředí mateřské školy během čtyřicetiminutové individuální ABA terapie. Ze záznamů terapií v mateřské škole je patrné, že v začátcích František vydržel u stolu pár minut, bylo nutné často měnit činnosti a často zařazovat pohybové aktivity nebo aktivity v jiném prostředí. Na konci předškolního vzdělávání pracoval František na třech až čtyřech aktivitách, u stolu vydržel sedět celou dobu, případně se zařazením jedné odpočinkové aktivity. Společná aktivita v mateřské škole spočívala v komunitním kruhu,

Kategorie Sociální dovednosti

Adaptace na kolektiv probíhala postupně, za systematické podpory asistentky pedagoga. V začátcích předškolního vzdělávání docházel František do třídy výhradně na individuální terapii v době pobytu ostatních dětí na školní zahradě. Následně byl zařazen pobyt s dětmi na školní zahradě a postupně i pobyt ve třídě. V mateřské škole František vyhledával spíše mladší děti, se kterými si nejčastěji hrál s auty, nejednalo se však o funkční hru. Na školní zahradě se postupně začal zapojovat do her ostatních dětí ve formě nápodoby nebo plnění požadavků. V současnosti se během přestávek zapojuje do činností se spolužáky, jak

vyplývá ze záznamů z pozorování a z rozhovoru s asistentkou pedagoga „...občas by chtěl aji řídit s děčkama, ale což je jako normálně, to znamená, že je už dobře socializovaný... že už ten vývoj se někam posunul“. Opět vyhledává mladší spolužáky, hra se však již stala více funkční.

4.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Hlavní výzkumnou otázkou v našem výzkumu bylo *Jak aplikace ABA terapie ovlivňuje integraci žáka do školního prostředí*. Na základě výzkumu lze konstatovat, že aplikace technik ABA pomáhá žákovi lépe se orientovat v běžném školním prostředí a vytváří příznivější klima ve třídě. Úspěch intervencí však závisí také na přístupu pedagogického týmu, především pak asistenta pedagoga, jehož podpora je klíčová v procesu integrace. Celkově lze tedy konstatovat, že ABA terapie může být efektivním nástrojem v procesu integrace žáků s PAS do školního prostředí, nicméně efektivita metody je ovlivněna řadu faktorů, jako je konzistentní aplikace technik ABA, individuální přístup k žákovi, podpora asistenta pedagoga a také spolupráce školy, rodiny i terapeutického ABA centra. Žák tak může plně rozvíjet svůj potenciál. Dílčí výzkumné otázky se zaměřovaly na klíčové oblasti, které významně ovlivňují proces integrace žáka s PAS. První z dílčích otázek se zaměřovala na vliv ABA terapie na sociální dovednosti žáka. Analýza dat naznačila, že intervence s využitím technik ABA pozitivně ovlivňuje sociální dovednosti žáka, žák je nyní schopen zapojit se do skupinových aktivit nebo do her se spolužáky během přestávek. Druhá výzkumná otázka se zabývala rozvojem verbálního chování žáka, které je klíčovým faktorem v rozvoji žáka. Při rozvoji verbálního chování byly nejprve uplatňovány techniky na rozvoj mandů a taktů a dále rozvoj vokalizace během logopedii. Díky intenzivní intervenci žák začal častěji vyjadřovat své potřeby, nejprve pomocí znaků, později slovně. S rozvojem komunikace souvisí rovněž dílčí výzkumná otázka zaměřující se na problémové chování. S tím, jak se žák postupně učil komunikovat, snižovala se četnost problémového chování a proměnila se také jeho variabilita. Svou roli také sehrály metody okamžité reakce na problémové chování a následné posilování chování nahrazujícího. Problémové chování se však stále objevuje při určitém diskomfortu, jako je například změna prostředí. Aby mohlo docházet k efektivní intervenci, je vždy třeba identifikovat spouštěče problémového chování. Poslední dílčí sledovanou oblastí bylo zapojení žáka do výuky. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že pravidelnou ABA intervencí došlo k aktivnější a cílenější účasti žáka ve výuce. Ukázalo se také, že míra zapojení do výuky nezávisí pouze na samotné

intervenci ABA, výrazným faktorem je zde také podpora asistenta pedagoga. Bez adekvátní podpory asistenta pedagoga může docházet k určitým ztrátám v míře zapojení.

Celkově lze konstatovat, že správně vedené intervence ABA terapie mohou pozitivně ovlivnit proces integrace žáka s PAS do školního prostředí.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala rolí ABA terapie v integraci žáka s poruchou autistického spektra do školního prostředí. Cílem práce bylo prostřednictvím kvalitativního výzkumu zjistit, jak ABA ovlivňuje klíčové oblasti procesu integrace žáka, tedy verbální chování, sociální dovednosti, zapojení do výuky a problémové chování.

Teoretická část práce se zabývala nejprve samotným pojmem PAS, jeho historií, klasifikací, diagnostickým metodám a také intervenčním přístupům využívaným při práci s žáky s PAS. Zaměřili jsme se také na inkluzivní vzdělávání a integraci žáků s PAS, přičemž za klíčový faktor považujeme podporu asistenta pedagoga. Dále jsme se zabývali ABA terapií jejími historickými východisky a základními principy.

Praktická část práce byla realizována prostřednictvím kvalitativního výzkumu s přesahem do výzkumu kvantitativního. Před zahájením výzkumu jsme stanovili výzkumný cíl a výzkumné otázky, následně jsme zvolili metodu sběru dat. Sběr dat jsme realizovali prostřednictvím zúčastněného pozorování, rozhovorů s klíčovými osobami procesu začlenění žáka a také studiem dokumentace. Získaná data byla analyzována s využitím deduktivního přístupu, přičemž byly předem stanoveny kategorie a kódy.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že ABA terapie má pozitivní dopad na proces integrace žáka s PAS do školního prostředí. Využití technik ABA podporuje rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, pomáhá žákovi zapojit se do výuky a také nabízí účinné nástroje pro zvládání problémového chování. Důsledné využívání principů ABA usnadňuje jak samotný nástup žáka do běžné školy, tak i jeho dlouhodobější fungování v třídním kolektivu.

Tato bakalářská práce se tedy snaží přinést hlubší vhled do možnosti využití ABA terapie v rámci vzdělávání žáků s PAS a může sloužit jako inspirace pro praxi pedagogických pracovníků, kteří se s těmito žáky v rámci své praxe setkávají.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barbera, M. L., Rasmussen, T. (2007). *The verbal behavior approach: How to teach children with autism and related disorders*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.
- Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra*. Pasparta.
- Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum.
- Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.
- Hrdlička, M. (2020). *Mýty a fakta o autismu*. Portál.
- Johnson, E. O. (2020). *ABA pro děti s autismem: otázky a odpovědi*. Portál.
- Kearney, A. J. (2020). *Jak porozumět aplikované behaviorální analýze: úvod do ABA pro rodiče, učitele a další profesionály*. Pasparta.
- Lechta, V. (Ed.). (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Leaf, B. J., Cihon H., J., Ferguson, J. L., Leaf, R., Mceachin, J., Mountjoy, T., Leaf, J., Rogue, A. (2023). *A progressive approach to applied behavior analysis*. Academic Press.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, pedagogická fakulta.
- Richman, S. (2006). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Portál.
- Salkind, N. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. Sage.
- Šarounová, J. (2014). *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
<http://kramerusndk.nkp.cz/search/handle/uuid:322a84e0-ba9c-11e5-b5dc-005056827e51>
- Šporclová, V. (2018). *Autismus od A do Z*. Pasparta.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra* (Rozšířené a přepracované vydání). Portál.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Grada.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Nová škola, o. p. s. (n. d.). *Zákony a vyhlášky týkající se asistenta pedagoga*. Asistentpedagoga.cz. <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/zakony-vyhlasky>

Votavová, R. (2013, 20. únor). *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze*. RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEG>

LEGISLATIVA

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (2004).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563%2F2004>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných (2016).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Dělení PAS dle MKN-11</i>	15
Tabulka 2 <i>Příklad kódování</i>	30

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PAS Porucha autistického spektra

ABA Aplikovaná behaviorální analýza

SPC Speciálně pedagogické centrum

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam kódů

Příloha P II: Přepis rozhovoru s matkou

Příloha P III: Přepis rozhovoru s asistentkou

Příloha P IV: Přepis záznamu pozorování

PŘÍLOHA P I: SEZNAM KÓDŮ

Rodinná anamnéza

Kód	Popis kódu	Poznámka
R1	Dojíždění k otci	Změna prostředí vede k úzkostem
R2	Struktura rodiny	Dvě mladší sestry a mladší bratr v kojeneckém věku
R3	Bydlení a prostředí	Bydlí v rodinném domě v blízkosti prarodičů
R4	Vzdělání rodičů	Rodiče mají vysokoškolské vzdělání

Osobní anamnéze

Kód	Popis kódu	Poznámka
O1	Diagnóza PAS	Diagnóza stanovena ve čtyřech letech
O2	Vývojové odchylky	Opoždění ve vývoji řeči, odchylky v motorice a vizuální perцепci
O3	Terapeutické přístupy	Vyzkoušení různých terapeutických přístupů
O4	Postup komunikace	Přechod od znaků ke slovnímu projevu
O5	Další diagnózy	Diagnóza verbální dyspraxie

Školní anamnéza

Kód	Popis kódu	Poznámka
S1	Strukturované aktivity	Používání strukturovaných krabic a pracovní plochy
S2	Příprava na přechod	Nácvik výdrže u stolečku, prodlužování doby
S3	Změna asistenta pedagoga	Nemoc původní asistentky, několikrát změna

Kategorie: Rozvoj verbálního chování

Kód	Popis kódu	Poznámka
VB1	Hodnocení VB-MAPP	Deficity v motorické imitaci, receptivním porozumění a volné hře
VB2	Rozvoj komunikace	Postupná výuka mandů a taktů vedla k rozvoji komunikace
VB3	Postup komunikace	Přechod od znakové komunikace ke slovnímu projevu
VB4	Plán pro rozvoj komunikace	Plán zahrnoval rozvoj vokalizace a motorické imitace
VB5	Intervence zaměřené na komunikaci	Logopedická terapie s principy ABA formou hry

Kategorie: Problémové chování

Kód	Popis kódu	Poznámka
PCH1	Projevy problémového chování	Křik, pláč, agrees, odchod z aktivity
PCH2	Behaviorální plán	Dodržování stanovených postupů
PCH3	Vyhasinací výbuch	Prudké zhoršení v období pandemie
PCH4	Frekvence a intenzita PCH	Frekvence PCH postupně klesala

Kategorie: Zapojení do výuky

Kód	Popis kódu	Poznámka
ZV1	Dlouhodobá příprava na školní prostředí	Nácvik s posilováním
ZV2	Podpůrné opatření 3. stupně	Doporučení podpůrného opatření
ZV3	Podpora asistenta pedagoga	Asistentka využívá pozitivní posilování k udržení motivace
ZV4	Změna aktivity při únavě	Asistentka využívá krátké pohybové aktivity
ZV5	Snížení nároků na učivo	Pracuje převážně s učivem 1. ročníku
ZV6	Pozitivní posilování	Žetonový systém, odměny
ZV7	Vliv únavy	Únava se projevuje během druhé vyučovací hodiny

Kategorie: Sociální dovednosti

Kód	Popis kódu	Poznámka
SD1	Adaptace na školní prostředí	Postupně se adaptoval díky systematické podpoře
SD2	Interakce se spolužáky	Zapojení formou nápodoby nebo plnění požadavku
SD3	Funkční zapojení	Vyhledává spolužáky

PŘÍLOHA P II: PŘEPIS ROZHOVORU S MATKOU

Jaké školení nebo vzdělání jste absolvovala v oblasti práce s žáky s PAS?

Já jsem vystudovala psychologii, magisterský obor a učitelství psychologických předmětů. V rámci těch mých studií bylo hodně shrnuto děčka s poruchama nebo klinická patopsychologie a... jako, v rámci vzdělání jsem toho nastudovala dostatečně.

Jaké jsou Vaše hlavní úkoly a povinnosti v rámci práce s Františkem?

No, nejvíc vést žáka k samostatnosti, to je mým hlavním úkolem, pak dovysvětlování učiva, procvičování výslovnosti, pomoc při porozumění

Jaký je váš typický den spolu s žákem?

Plníme úkoly podle možností žáka, máme vždy nachystaný individuální materiál podle snížených výstupů. Učíme se formou hry. Využíváme různé metody a pomůcky, aby ho to bavilo. Průběžně během hodiny měníme činnosti a stanoviště. Co nejvíc se snažím ho rozmluvit, pojmenovat jeho pocity.

Využíváte při své práci nějakým způsobem prvky ABA terapie?

Tak odměňování za vhodné chování – pochvalu, sušenku a známku.

Objevuje se někdy u Františka problémové chování? Jak ho případně řešíte?

No, většinou ten žák je dobře vychovanej, myslím, že jako dodržuje pravidla. Občas se stane, že má takový výkyvy, občas by chtěl aji řídit s děčkama, ale což jako je to jako normálně, to znamená že je už dobře socializovaný, že už začíná aji zlobit, což znamená, že už ten vývoj se někam posunul. Ale když se projevuje nevhodné chování, tak samozřejmě, stačí mi třeba oční kontakt anebo kývnout hlavou nebo postačí jenom jemnej dotek a on hned pochopí, co je špatně a čím to může změnit.

Které techniky z ABA tedy považujete za nejúčinnější k té podpoře žáka?

Tak nejlepší, to je vlastně motivace jeho něco udělat. Posílení, když po určitém chování následuje nějaký příjemný podnět – to je odměna, v našem případě je to sušenka. Používám žetonovou metodu, máme různé kartičky, každý den může si vybrat, který kartičky budeme používat, s kterým motivem, vlastně co má rád, to si vybírá a těší se na ty žetony, sbírá vlastně body a za určitý počet bodů dostává sušenku. Vlastně ne za výsledek, ale vlastně za to chování nebo za ten postup, co udělá za tu hodinu nebo za část hodiny a že to chce udělat sám. Jako vyloženě taková vnitřní motivace. Jako ne, že k něčemu ho někdo nutí nebo musí to udělat, ale že to vyloženě dělá sám a chce to prostě dodělat a chce dostat za to odměnu a prostě s tím posílením, to chování prostě u něho se posiluje a opakuje.

A co považujete za největší výhodu a naopak nevýhodu ABA?

No, to je výhoda, že to chování je odměněno, tak existuje vyšší pravděpodobnost, že to chování vlastně se bude opakovat. Nevýhodu jsem vlastně zjistila, že Nevýhodou je to vyhasínání vlastně. To je to chování, který bylo v minulosti posíleno, už nadále posilováno není a časem vyhasne. Takže to je takový, vlastně, když se něco naučí, jako vycvičený a pak se to nebude odměňovat, tak to prostě zapomene. Tak to je vlastně nevýhoda podle mě

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS ROZHOVORU S ASISTENTKOU

Jaké školení nebo vzdělání jste absolvovala v oblasti práce s žáky s PAS?

Já jsem vystudovala psychologii, magisterský obor a učitelství psychologických předmětů. V rámci těch mých studií bylo hodně shrnuto děcka s poruchami nebo klinická patopsychologie a... jako, v rámci vzdělání jsem toho nastudovala dostatečně.

Jaké jsou Vaše hlavní úkoly a povinnosti v rámci práce s Františkem?

No, nejvíc vést žáka k samostatnosti, to je můj hlavním úkolem, pak dovysvětlování učiva, procvičování výslovnosti, pomoc při porozumění

Jaký je váš typický den spolu s žákem?

Plníme úkoly podle možností žáka, máme vždy nachystaný individuální materiál podle snížených výstupů. Učíme se formou hry. Využíváme různé metody a pomůcky, aby ho to bavilo. Průběžně během hodiny měníme činnosti a stanoviště. Co nejvíc se snažím ho rozmluvit, pojmenovat jeho pocity.

Využíváte při své práci nějakým způsobem prvky ABA terapie?

Tak odměňování za vhodné chování – pochvalu, sušenku a známku.

Objevuje se někdy u Františka problémové chování? Jak ho případně řešíte?

No, většinou ten žák je dobře vychovanej, myslím, že jako dodržuje pravidla. Občas se stane, že má takový výkyvy, občas by chtěl aji řídit s děckama, ale což jako je to jako normálně, to znamená že je už dobře socializovaný, že už začíná aji zlobit, což znamená, že už ten vývoj se někam posunul. Ale když se projevuje nevhodné chování, tak samozřejmě, stačí mi třeba oční kontakt anebo kývnout hlavou nebo postačí jenom jemnej dotek a on hned pochopí, co je špatně a čím to může změnit.

Které techniky z ABA tedy považujete za nejúčinnější k té podpoře žáka?

Tak nejlepší, to je vlastně motivace jeho něco udělat. Posílení, když po určitém chování následuje nějaký příjemný podnět – to je odměna, v našem případě je to sušenka. Používám žetonovou metodu, máme různé kartičky, každý den může si vybrat, který kartičky budeme používat, s kterým motivem, vlastně co má rád, to si vybírá a těší se na ty žetony, sbírá vlastně body a za určitý počet bodů dostává sušenku. Vlastně ne za výsledek, ale vlastně za to chování nebo za ten postup, co udělá za tu hodinu nebo za část hodiny a že to chce udělat sám. Jako vyložene taková vnitřní motivace. Jako ne, že k něčemu ho někdo nutí nebo musí to udělat, ale že to vyložene dělá sám a chce to prostě dodělat a chce dostat za to odměnu a prostě s tím posílením, to chování prostě u něho se posiluje a opakuje.

A co považujete za největší výhodu a naopak nevýhodu ABA?

No, to je výhoda, že to chování je odměněno, tak existuje vyšší pravděpodobnost, že to chování vlastně se bude opakovat. Nevýhodou jsem vlastně zjistila, že Nevýhodou je to vyhasínání vlastně. To je to chování, který bylo v minulosti posíleno, už nadále posilováno není a časem vyhasne. Takže to je takový, vlastně, když se něco naučí, jako vycvičený a pak se to nebude odměňovat, tak to prostě zapomene. Tak to je vlastně nevýhoda podle mě

PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS ZÁZNAMU POZOROVÁNÍ

Pozorovaný žák – František, druhý ročník, PO 3, využívání prvků ABA

Pozorování probíhá ve školním prostředí. Jde o vesnickou školu se dvěma heterogenními třídami. V první třídě je spojen první a druhý ročník (9 žáků v prvním ročníku, 6 ve druhém). Ve druhém ročníku je kromě Františka ještě žák s podpůrným opatřením druhého stupně. Ve třídě je během vyučování přítomna učitelka, asistent pedagoga (AP) a školní asistent. AP po celou dobu vyučování pracuje s Františkem, školní asistent dohlíží na žáky nebo pomáhá s přípravou pomůcek.

V zadní části třídy se nachází koberec, který je využíván při skupinových aktivitách nebo ho žáci využívají o přestávkách, knihovna a řada stolů se stolními počítači. Třída je vybavena interaktivní tabulí, na které je možno spustit výukové programy nebo vzdělávací videa.

V budově školy se nachází multisenzorická místnost využívající prvky Snoezelenu, kam jednotliví žáci dochází několikrát týdně. V místnosti jsou k dispozici smyslové stimuly jako světelné efekty, hmatové a zvukové stimuly nebo aromaterapie.

6. listopadu

První hodina: Český jazyk

Průběh pozorování:

Po příchodu do třídy si František připravuje školní potřeby na lavici. Následně se věnuje volné aktivitě – nejprve si vezme knihu, poté magnetickou tabulku. Mluví si potichu pro sebe a rozhazuje rukama. Dle informace AP byl František předešlý den u otce, což někdy vede ke zhoršené náladě (Otce má ale rád, možná mu dělá problémy změna prostředí)

Po zazvonění hodina začíná rozcvičkou. František se aktivně zapojuje, avšak některé cviky mu činí obtíže, například kroužení zápěstím a cviky s prsty. Při opisování kruhu a sledování prstu je pod dohledem a případně i korigován asistentkou pedagoga (AP).

Sedá si do lavice ke spolužačce. Úkolem je určit druhy vět, učitelka říká věty a žáci zvedají kartičky s odpovědí. František se vždy nejprve podívá na spolužačku, teprve poté zvedne kartičku.

Žáci mají na koberci kartičky s větami, které si následně přiřazují ke správnému druhu vět u lavice. Zpočátku neví, avšak s podporou asistentky určí správně. Poté se vrací do své lavice.

Čte si ve svém slabikáři (Slabikář pro speciální školy), AP sedí celou dobu u něj. Po přečtení textu odpovídá na otázky učitelky. Jeho odpovědi jsou zkomolené, avšak věcně správné.

Přestávka: Bere si plyšovou hračku, chodí s ním po třídě a prudce máchá, jako by chtěl hračkou hodit.

Druhá hodina: Matematika

Na začátku vyučovací hodiny dostává pracovní list s příklady. Počítá s pomocí číselné osy nebo na prstech (sčítání do pěti). AP průběžně doručuje posílení ve formě sušenek, které jsou na lavici tak, aby na ně František viděl. Jde počítat k tabuli, opět používá číselnou osu nebo prsty. Pak počítá opět v lavici, František se začíná ošívát, tleská, otáčí se na židli, povídá si pro sebe. AP vrací pozornost k úkolu (ukáže na list s příklady). Po splnění úkolu AP mění aktivitu, z pomůcek ve třídě si vybere hru Logico.

Spolužáci si stavěli z kostek, František šel za nimi a kostky si bral. Poté, co si vzali kostky zpět, naznačoval rozbití jejich staveb (ale stavby nerozbil). Toto chování trvalo 53 sekund

O přestávce si nejprve sní svačinu, poté odchází na koberec v zadní části třídy a sleduje spolužáky při hře. Do hry se nezapojuje, pouze pozoruje

Třetí hodina: Prvouka

Ve škole je k dispozici multisenzorická místnost s prvky Snoezelenu. František jde do místnosti na začátku třetí vyučovací hodiny, doprovází ho AP. V nabídce má světelné koule, optická vlákna a gong. Vybírá si optická vlákna, u kterých vydrží deset minut. Pak se přesune ke gongu, kde vydrží tři minuty, následně se vrací k optickým vláknům. AP po 15 minutách pobyt v místnosti ukončuje. Po návratu do třídy si sedl do lavice a zapojil se do výuky. Téma hodiny je Rodina, žáci si povídají o rodině a vypracovávají úkoly v učebnici. František se do povídání nezapojuje, učitelce odpovídá pouze ano/ne. Na konci hodiny žáci kreslí obrázek rodiny.

Záznam pozorování: 8.1.2025

Na začátku nového roku do školy přijela Františkova terapeutka z ABA centra, navržen nový žetonový systém průběžného odměňování žádoucího chování. Na tabulce slíbená odměna, kterou si František může vybrat sám (sušenka, autíčko) AP odměňuje žetony, které dává na kartičku, po nasbírání všech žetonů následuje vybraná odměna. Posílení je tak doručováno častěji formou žetonů, zároveň sušenku či autíčko dostane František méně často.

V průběhu dne je také zařazeno logopedické cvičení – fixování zvládnutých slabik a slov. AP zařazuje průběžně během celého dne. Na listu má vypsaná slova, která František zvládá. Probíhá tak, že AP řekne např.: „Řekni pes“, František zopakuje. Pokud zopakuje s chybou, AP chybu opraví a opakuje pokyn, využívá pomocné artikulační znaky. Pokusy jsou celkem tři, AP zaznamenává úspěšnost. Pokud ani třetí pokus není úspěšný, AP činnost přeruší a ke slovu se vrátí později. Při úspěšném pokusu doručí posílení.

První hodina: Český jazyk

Po příchodu do třídy si na lavici nachystá věci, potom jde do zadní části třídy za spolužáky, kteří si hrají se stavebnicí. Chvilku pozoruje, následně se zapojuje do hry – podává kostky, staví společně. Vyrží pět minut, pak si bere knížku.

Na začátku hodiny je rozcvička, František cvičí s dopomocí a dohledem AP.

Po začátku hodiny dostává pracovní list, stejný jako ostatní. Na listu je obrázek princezny, žáci mají vymýšlet antonyma (princezna – ježibaba/krásná – škaredá) – říkají si společně s učitelkou. Pak mají žáci za úkol slova přepsat na pracovní list. AP vždy slovo předepíše na tabulku, František opíše na list. AP posiluje psaní dodáváním žetonů. Dalším úkolem je doplňování slov do vět, opět antonyma, výběr slov je předepsán na tabuli. Po dokončení následuje kontrola s učitelkou, na otázky učitelky odpovídá, u některých se nejdříve otočí na AP pro nápovědu, některé zodpoví sám.

O přestávce se opět chvíli zapojuje do činnosti se spolužáky, pak si bere plyšovou hračku, se kterou chodí po třídě.

Druhá hodina: Matematika

Žáci druhého ročníku počítají do 20 s přechodem, František počítá v oboru do 6. Zavedeno počítání v domečku – ve střeše domečku jsou napsána tři čísla, ze kterých AP do domečku napíše příklady. Stále přetrvává potřeba znázornění na prstech. Na Františkovi začíná být vidět únava, AP zařazuje krátkou pohybovou aktivitu, pak se vrací do lavice. AP volí počítání pomocí „hotelu se zvířátky“, kde si František příklady znázorňuje na tabulce pomocí kartiček zvířat.

Přestávka: Bere si plyšovou hračku, potom knížku

Třetí hodina: Prvouka

V první části hodiny žáci opakují dny v týdnu, měsíce v roce a roční období (oblečení v zimě/v létě). Učitelka se ptá Františka, jaký je den v týdnu, odpoví správně. AP zařazuje aktivitu asociace – skládání karet podle toho, co k sobě patří (např. pták – hnízdo – vejce). V další části hodiny opakují přírodu a zvířata v zimě. Žáci mají za úkol vystříhnout obrázek zvířete a nalepit ke správnému prostředí (liška – nora, vrána – hnízdo. veverka – strom). František spolupracuje, ale je unavený. AP zařazuje pohybovou aktivitu, potom se vrací k úkolu,

Záznam pozorování: 5.2.2025

Stále využíván žetonový systém a v průběhu dne zařazeno logopedické cvičení.

První hodina: Český jazyk

Hodina začíná krátkou rozvíčkou, AP dohlíží, případně koriguje chyby.

V hodině českého jazyka probírají slova nadřazená a podřazená. Každý žák dostane slovo nadřazené, ke kterému má vymyslet slova podřazená. František má hledat slova podřazená k dopravním prostředkům. Vzpomene si na auto a autobus, další slova mu napoví AP otázkami (AP: „Co jezdí po kolejích?“ F: „Vlak“) nebo ukáže kartičku s obrázkem. AP vždy slovo předepíše na tabulku a František přepíše do sešitu. V druhé části hodiny jdou žáci prvního ročníku na koberec, kde vytleskávají slabiky slov, František se k nim připojuje. Počet slabik vytleská správně, třikrát splete dlouhá/krátká slabika.

O přestávce někteří žáci hrají divadlo, ostatní jsou diváci. František si sedne mezi žáky jako divák, směje se, na konci zatleská.

Druhá hodina: Matematika

Žáci dostávají pracovní listy se sčítáním a odečítáním do sta, pro Františka je to však příliš složité. Osvědčilo se počítání v domečku, nejprve sčítání do sedmi, poté odečítání. Pak počítání pomocí „Hotelu zvířátek“. Ve druhé polovině hodiny začíná být na Františkovi znát únava, zívá, hledí před sebe. AP zařazuje odpočinkovou aktivitu – skládání obrázku.

Přestávka – žáci hrají znovu divadlo, František se opět zapojí.

Třetí hodina: Prvouka

Na začátku hodiny jde František do multisenzorické místnosti. V nabídce má optická vlákna, masážní prstýnky a projektor (vesmír). Vybírá si masážní prstýnek, vydrží 7 minut. Následně volí projektor, přepíná si obrázky vesmíru (5 minut). Nakonec volí světelná vlákna, u kterých vydrží 7 minut. Poté AP pobyt ukončuje a vrací se do hodiny.

V hodině probíhá skupinová aktivita, kreslení společného obrázku na téma zimní sporty. František se přidá ke skupince tří spolužáků, kreslí sněhové vločky. AP jen dohlíží, stojí opodál. Po dokreslení si společně povídají o obrázcích a zimních sportech.