

Články

Pozitivní podpora změny chování v prostředí školy

**Radka Hájková, Justýna Dočkalová, Irena Plevová,
Lucie Glaser**

Abstrakt

Článek se zaměřuje na vysvětlení pojmu – Pozitivní podpora změny chování (Positive Behaviour Support, PBS/PBIS), který je na našem území zatím nový. V rámci zavádění tohoto přístupu do českých škol jsme navrhli kurz, jehož struktura je v článku popsána, zejména se pak zaměřujeme na vysvětlení principů využití proaktivních strategií, které mohou vést k trvalé změně nežádoucího chování u žáků. Čtenář by měl být schopen na konci textu popsat souvislosti mezi PBS a aplikovanou behaviorální analýzou (ABA), měl by umět shrnout základní behaviorální principy, které lze ve výuce využít pro eliminaci náročného chování, popsat různé funkce chování a vědět o existenci nástrojů na sběr dat o daném náročném chování. Hlavním cílem článku je podpoření využití přístupu PBS v edukační realitě běžných i speciálních škol na našem území. K tomu využíváme zejména zahraniční výzkumy, díky kterým můžeme čtenářům vysvětlit vzájemný vztah PBS a ABA a objasnit principy PBS tak, jak jsou nastaveny v jiných zemích. Pro lepší názornost parafrázujeme některé české autory, věnující se problematice práce s kázní žáků a vysvětlujeme jejich postoje jazykem aplikované behaviorální analýzy. Paralelním cílem článku je zhodnotit efektivitu našeho kurzu v oblasti nárůstu dovedností frekventantů měřit a hodnotit funkci náročného chování u žáků, což je nezbytný předpoklad pro úspěšné odstranění nežádoucího chování. To dokládáme výsledky pre-testů a post-testů, které naši účastníci v rámci kurzu vyplňují. V tomto kontextu přikládáme i příklady odpovědí našich účastníků v tématech, která jsou v následném textu probírána, přičemž akcentujeme změnu odpovědí před a po absolvování kurzu. Závěr článku se věnuje hodnocení kladů a záporů našeho kurzu, které získáváme

zejména ze zpětných vazeb, na jejichž základě popisujeme úpravy a další směřování aplikace PBS do českých škol.

Klíčová slova: Positive Behaviour Support, aplikovaná behaviorální analýza, náročné chování, funkční hodnocení chování.

Positive Behaviour Support in the school environment

Abstract

The article focuses on explaining the concept of Positive Behaviour Support (PBS/PBIS), which is relatively new in our region. In the process of implementing this approach in Czech schools, we have designed a course whose structure is described in the article. We particularly emphasize the principles of using proactive strategies that can lead to lasting changes in undesirable student behaviour. By the end of the text, readers should be able to describe the connections between PBS and Applied Behaviour Analysis (ABA), summarize the basic behavioural principles applicable in education to eliminate challenging behaviour, describe various functions of behaviour, and be aware of tools for collecting data on such challenging behaviours. The primary aim of the article is to promote the use of the PBS approach in the educational settings of regular and special schools in our region. We mainly utilize international research to explain to readers the relationship between PBS and ABA and to clarify the principles of PBS as they are established in other countries. To enhance clarity, we paraphrase some Czech authors who deal with student discipline issues and explain their perspectives using the language of applied behaviour analysis. A parallel objective of the article is to evaluate the effectiveness of our course in increasing participants' skills in measuring and assessing the function of challenging student behaviour, which is essential for successfully eliminating undesirable behaviour. This is demonstrated through pre-test and post-test results completed by our course participants. In this context, we also provide examples of participant responses on topics discussed in the subsequent text, highlighting the changes in responses before and after the course. The conclusion of the article addresses the evaluation of the strengths and weaknesses of our course, which we derive primarily from feedback, based on which we describe adjustments and the further direction of PBS implementation in Czech schools.

Key words: Positive Behaviour Support, Applied Behaviour Analysis, challenging behaviour, functional behavioural assessment.

DOI: 10.5507/epd.2024.011

Vloženo: 29. 1. 2023 Revidováno: 5. 8. 2024 Přijato: 1. 9. 2024

Úvod

Jak udržet ve třídě kázeň, co stojí za projevy nežádoucího (v následujícím textu budeme používat pojem náročného, či cílového) chování, je tématem mnoha českých i zahraničních autorů. Například Bendl (2001) mluví o kázni jako o ideálním stavu, který nastává v prostředí důvěry, kdy mají všichni účastníci k sobě navzájem úctu a dodržování nastavených pravidel je vědomé a chtěné. Faktorům, které se podílejí na vzniku nežádoucího chování (jakými jsou biologické, sociální či situační faktory) se ve své publikaci věnuje Kalhous (2002). Praxe ukazuje, že se mnoho učitelů cíleně vyhýbá řešení projevů náročného chování, protože jsou přesvědčeni, že primární úlohou učitele je vzdělávat, nikoliv vychovávat, což je ovšem mylná představa a bez dobré spolupráce mezi žáky a učitelem nemůže vzniknout podnětné prostředí pro učení. Tuto myšlenku můžeme najít již ve starší publikaci Petty (1996), který navíc přichází se seznamem nejčastějších příčin vzniku nežádoucího chování, kterými jsou např. nevhodně nastavené úkoly, snaha upoutat pozornost, nevhodně používaná role autority atd. V posledních letech u nás vzniká mnoho publikací věnujících se tématu náročného chování, např. Jucovičová, Žáčková (2018), které ve své knize mimo jiné popisují 10 doporučení pro pedagogy, mezi něž řadit třeba pozitivní vedení, použití ocenění, tvorbu pravidel atd. Martínek (2015) akcentuje nutnost zažití úspěchu žáka a využití jeho silných stránek pro motivaci a budoucí spolupráci.

Tito a další autoři mají v mnohém pravdu. Jejich věty by šly převést do jazyka aplikované behaviorální analýzy a jejich úvahy by se tím pádem daly podložit mnoha vědecky ověřenými behaviorálními principy. Již zmíněné důvěrné prostředí, ve kterém má učitel přirozenou autoritu a žáci v něm chtějí spolupracovat a dodržovat pravidla, by mohlo nasedat na behaviorální princip párování učitele s posílením (kdy učitel je hlavním držitelem všech odměn a je tedy sám o sobě po nějaké době přijímán pozitivně), který má navíc plnou instruktážní kontrolu (Schramm, 2014). Potřeba vytvoření dobrého vztahu mezi učitelem a žákem by mohla být vystavěna na teorii, že prostředí bohaté na pozitivní posílení (kdy odměňujeme žádoucí chování) vede k produkci kýženého chování, zatímco nepříznivé až averzivní prostředí vyvolávající stres a nepříjemné pocity, vede k vyhybavému chování (Cooper, 2020). O nevhodně nastavených úkolech, které jsou moc náročné, takže z nich chce žák uniknout, nebo moc lehkých úkolech, které vedou k sebestimulaci, se můžeme dočíst mnoha publikacích o PBS, např. McClean (2012). Tam můžeme také najít informace o funkčním hodnocení chování a antecedentních strategiích. Těm se budeme více věnovat v následujícím textu. Do stejné kategorie

můžeme řadit i snahu žáků upoutat pozornost učitele, kterou nezískají jiným způsobem, i tyto situace rozebereme níže v rámci různých proaktivních strategií (DRO, DRA, aj.) (Chapman, kurz *Metody a způsoby práce s problémovým chováním u dítěte* aneb *Úvod do Positive Behavioural Support*, 13. 9. 2018).

Byť Petty (1996) nabádá k preventivnímu řešení problémů, v minulosti, a možná z velké části i v dnešní době, přistupujeme k projevům náročného chování žáků spíše reaktivním způsobem. To znamená, že na chování začínáme reagovat a snažíme se jej z repertoáru žáka odstranit ve chvíli, až se náročné chování objeví. Bendl (2001) uvádí celou paletu nástrojů a reakcí, jak lze eliminovat výskyt nežádoucího chování, přičemž většina doporučení je právě z ranku reaktivních strategií. Bez sběru dat a dostatku informací o funkci daného chování, jsme odsouzeni k odhadům, proč se dané chování vyskytuje a často tak popisujeme pouze topografii (to, jak chování vypadá), ne však jeho funkci (co chování komunikuje, proč se tak žák chová, co tím získá) (Waren, 2003).

Dle Průchy (2009) můžeme kázeň vnímat jako jeden z prostředků k realizaci vzdělávání a takto vnímáme i my práci s nežádoucím chováním žáka. To je odstraňováno pouze v případě, že je sociálně významné a vyřazuje žáka ze vzdělávacího procesu a zabraňuje mu tak naplňovat svůj potenciál. Tímto úvodem bychom rádi dokázali, že u mnoha českých autorů lze v pozadí jejich popisu kázně a práce s nežádoucím chováním žáků vidět behaviorální principy, které je ovšem dobré znát a uvědomovat si je, abychom byli v naší práci efektivní. PBS a ABA nám tuto možnost dávají a díky tomu je možné zaměřovat se na skutečnou příčinu vzniku nežádoucího chování a na základě dat pracovat na jeho eliminaci.

1 Pozitivní podpora změny chování

1.1 Teoretická východiska

Při dotazování učitelů, proč se určité náročné chování u žáků vyskytuje, dostáváme různé odpovědi lišící se zejména před absolvováním našeho kurzu a bezprostředně po něm. V tabulce 1 uvádíme některé příklady odpovědí účastníků našich kurzů, kteří měli za úkol popsat funkci cílového chování, tedy důvod, proč daný žák toto chování dělá. V pravém sloupci tabulky pak uvádíme příklady, jak se výpovědi účastníků o daném chování změnili po absolvování kurzu.

Tabulka 1

Výroky účastníků – funkce chování

Výroky účastníků před začátkem kurzu	Změna výroků po kurzu
„dělá to, aby mě našel“	„chce moji pozornost“
„je hodně popudlivý“	„únik ze situace“
„myslím, že prostě takový je“	„pozornost a únik ze situace“
„dělá to, protože je autista“	„sebestimuluje“
„kopíruje chování ostatních“	„dělá to pro pozornost“

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

V levém sloupci je patrné, že účastníci popisují chování spíše na základě popisu situace, nebo v pojmech, které nelze objektivně změřit. V definicích se neobjevuje funkce chování a nejsou opřeny o objektivní data. Jak bylo zmíněno výše, bez přesných dat o chování není možné určit jeho funkci a nastavit tak vhodnou intervenci, navíc není možné ani sledovat efektivitu dané intervence v čase (Fiske, 2012). V pravém sloupci můžeme vidět změnu odpovědí účastníků, kteří nyní popisují na základě dat jednu z funkcí chování, na které je možné intervenčně reagovat. Aby bylo možné data sbírat, musíme být schopni přesně definovat náročné chování tak, aby bylo pozorovatelné a měřitelné. Navíc musí být popis tak specifický, aby kdokoliv, kdo si definici přečte, přesně věděl, které chování ještě měřit má a které už ne. I na tuto dovednost se zaměřujeme v rámci vzdělávání, které bude více popsáno v následujícím textu. V tabulce 2 uvádíme příklady popisu náročného chování, které vytvořili účastníci posledního kurzu v rámci dotazníkového šetření. V levém sloupci jsou odpovědi před započítím kurzu, v pravém sloupci po jeho skončení. V rámci řádku můžeme vidět posun ve schopnosti operacionalizovaně definovat nežádoucí chování (chování je možné měřit (trvání, frekvence, intenzita) a je patrný jeho začátek a konec.

Tabulka 2

Výroky účastníků – operacionalizace chování

Výroky účastníků před začátkem kurzu	Změna výroků po kurzu
„obtížně komunikuje“	„v hodině AJ při cvičení konverzace neodpovídá na otázky“
„nerespektuje ostatní“	„při dotazu se obrací a odchází pryč“
„obtížně chápe pojmy, proto křičí a nespolupracuje“	„pláče, křičí, sedí v koutě, opakuje slovo NE“
„protestuje“	„křičí, bouchá pěstí do věcí okolo něj“
„je nervózní“	„okusuje si nehty, škrábe se rukama do paží“

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Výše zmíněná chování byla účastníky označena jako nežádoucí, je potřeba je z repertoáru žáků odstranit, protože narušují spolupráci a výuku. Otázky učitelů vztahující se ke strategiím na zvládání nežádoucího chování, byly směřovány na následky, jak řešit, když se chování u žáka objeví. Jedná se tedy o otázky na reaktivní, ne proaktivní strategie.

Reaktivní strategie jsou nástroje, které nasedají na jakékoliv chování a buďto zvyšují, nebo snižují jeho pravděpodobnost výskytu v budoucnosti. Mezi reaktivní strategie řadíme posílení (pozitivní nebo negativní), trest (pozitivní nebo negativní) a vyhasínání (tedy ukončení dodávání posílení na chování, které dříve posilováno bylo) (Shepherd, 2014). Reaktivní nástroje, které vzdělavatel nejčastěji využívá, když se u žáků objeví nežádoucí chování, jsou velmi často jistou formou trestu, kterým chce učitel projev daného chování snížit, nebo úplně eliminovat (Carr, 2002). Pokud tyto nástroje nejsou úspěšné, musí zvolit další strategie, jako např. zavolat rodičům a delegovat tento úkol na ně, žáka vyloučit atd. (Bendl, 2001).

Trest, jakožto jeden ze dvou (potažmo) tří nástrojů, které v rámci reaktivních strategií můžeme využívat, má svá úskalí. Cooper (2020) uvádí tyto podmínky a zároveň rizika, která se na užívání trestů vážou. Trest musí být aplikovaný okamžitě po projevu chování, které chceme eliminovat a musí být vázán na chování, ne na jedince, tzn. netrestáme danou osobu třeba označením, že zlobí, nechová se dobře apod. Trest musí být dostatečně silný, aby okamžitě zarazil projev daného chování, v opačném případě hrozí, že trest nebude efektivní, bude nutné zvyšovat jeho intenzitu a jedinec se začne na trest habituovat, přičemž hrozí z naší strany riziko eskalace trestání a nakonec využití takové síly trestu, která by při správné první aplikaci byla mnohem nižší. Trest musí vést k zastavení projevů náročného chování, neděje-li se tomu tak, netrestáme, i když si myslíme, že ano. Vedlejší efekty trestů nejsou žádoucí v žádném, zejména pak ve školském prostředí. Trestající osoba se pro daného jedince stává averzivním stimulem, což může vést až k vyhýbavému chování a narušenému vztahu, který je ale pro vzdělávání a výchovu nezbytný. Nejslabší stránkou trestu je také to, že jedince dostává zprávu pouze o tom, co žádoucí není, nedostává však žádnou informaci o tom, jaké chování žádoucí je. Neučí se přitom nic nového, což opět postrádá v edukačním procesu smysl.

Další z reaktivních strategií, které máme k dispozici, je využívání odměn. I tato strategie se ve školství často využívá, nicméně bývá častěji spojována s akademickými úspěchy (tedy se vzděláváním), než s úpravou projevů chování (tedy s výchovou). Ve výchovné oblasti si můžeme všimnout přístupu, že pravidla žádoucího chování jsou nastavena školním řádem, případně pravidly třídy, čímž se nastaví teoretická norma akceptovaná všemi a jejich porušování je trestáno, dodržování odměňováno není. Ve starší literatuře (např. Hrabal, 1984) se můžeme dočíst i o obavách z častého chválení, nebo dodávání odměn, které mohou vést k závislosti na posílení, nebo ke zhoršení sebehodnocení žáků. Tato závislost může nastat, pokud není dodržován správný postup rozvrhu posílení. Autoři potvrdili, že v případě správné aplikace posílení (tedy včasné

přechod na variabilní míru posílení a následná podpora chování udržovaná přirozeně se vyskytujícím posílením) závislost nezpůsobuje (Shepherd, 2014; Greer, 2015). Zejména Greer (2015) se pak zabývá různými druhy odstraňování posílení při nácviku funkční komunikace. Při budování nových dovedností odměňujeme každý projev žádoucího chování (FR1), postupně přecházíme na variabilní míru posílení (VR), kdy posilujeme jen některé projevy žádoucího chování (Cooper, 2020). Např. pokud se žák naučí sedět v klidu na židli, přihlásit se a vyčkat na oslovení učitelem, místo vykřikování a házení věcí, je tato dovednost zpočátku odměňována fixně (FR1 – po každém projevu), pak VR (jen občas) až je po upevnění v jeho repertoáru udržována občasnou pochvalou, pozitivními reakcemi okolí, skupinovými odměnami a stává se tak reakcí automatickou (za podmínky, že takto dodávané odměny jsou pro žáka posílením).

Úprava žádoucího/nežádoucího chování má svá etická pravidla. Vždy pracujeme jen na chování, které má sociální přesah a je pro daného jedince významné. Nepracujeme na chování, které se nám osobně nelíbí, ale vždy jde o společný cíl instituce, rodiny a především daného žáka, kterého může přítomnost nežádoucího chování vyřazovat ze společnosti, ohrožovat jeho fungování v dané instituci, nebo ohrožovat jeho samotného, případně jeho blízké. Cílem je vždy zlepšení kvality života daného jedince, aby díky nově získaným dovednostem a eliminaci konkrétního náročného chování mohl maximálně naplňovat svůj potenciál (Carr, 2002).

V tomto kontextu se nabízí představení přístupu Positive Behaviour Support (dále jen PBS, případně PBIS), zmíněném výše. V českém jazyce není odbornou společností přijat oficiální překlad, v tomto textu budeme přístup nazývat pozitivní podpora změny chování. I v tomto přístupu využíváme výše zmíněné reaktivní strategie, ale více se zaměřujeme na strategie proaktivní. Jak už z názvu vyplývá, proaktivní strategie se zaměřují na dobu, než se náročné chování objeví a pracují jednak na budování potřebných dovedností (jejichž získání povede samo o sobě k eliminaci nežádoucího chování) a jednak na úpravě prostředí (odstranění spouštěčů náročného chování, aj.). Díky dobře nastaveným proaktivním (neboli antecedentním) strategiím dostává žák příležitost chovat se žádoucím způsobem a dosáhnout tak velmi často na odměnu, která je k tomuto chování navázána. Jde tedy o změnu v přístupu k chování žáků. Žádoucí chování není považováno za normu, ale je vnímáno jako cíl, ke kterému žák směřuje a získává za něj odměny, nežádoucí chování není trestáno, ale po zjištění jeho funkce není jeho funkce cíleně naplňována (tzn. chování se po nějaké době přestane objevovat, protože dále není efektivní – tzn. vyhasne). Kombinací vyhasínání cílového chování a odměňováním chování žádoucího můžeme docílit velmi rychle k pozitivní změně chování u jedinců (Chapman, kurz Metody a způsoby práce s problémovým chováním u dítěte aneb Úvod do Positive Behavioural Support, 6.9. 2018).

Frekvenci našich kurzů uvádějí mnoho příkladů cílového chování, které jim nařazuje spolupráci a výuku, např. ničení věcí, kousání učitele a spolužáků, trhání vlasů, záchvaty křiku a zlosti, vztek, plivání, bušení na dveře atd.

I doručování posílení má svá pravidla, aby bylo dané chování skutečně upevňováno správně. Posílení musí vždy okamžitě nasedat na dané chování, musí být dostatečně silné, a hlavně musí být pro daného jedince opravdu posílením, tedy musíme si být jisti, že jedinec má o tuto konkrétní odměnu zájem. Také je nutné diferencovaně posilovat lepší odpovědi, abychom jedince motivovali ke zlepšení (Lattal, 1996).

PBS je koncept vycházející z aplikované behaviorální analýzy (ABA). Dle Jonhnston (2006) nebo Carr (2002) je PBS přístup využívající postupy a metody ABA, které nasedají na její hlavní hodnoty – normalizace a umožnění naplnění sociální role člověka, vedoucí k zásadní pozitivní změně v jeho životě. PBS využívá funkční hodnocení chování, kterým zjišťuje, co v prostředí udržuje cílové (náročné) chování v repertoáru jedince a jakým způsobem je možné podpořit žádoucí chování. Nejčastěji se uplatňuje jako přístup ve školách. PBS však přichází s uceleným konceptem práce, zaměřujícího se zejména na práci v třídních kolektivech. Je vystavěn na 3 pilířích a jeho zacílení lze dobře popsat na 3-stupňovém modelu – více viz. Baker (2005). ABA i PBS mají velkou experimentálně ověřenou vědeckou základnu, jedná se tedy o evidence-based přístupy. Z odborných časopisů věnujících se této oblasti, můžeme jmenovat např. Journal of Positive Behavior Intervention, Journal of Applied Behavior Analysis, Behavior Analysis in Practice aj.

Oproti běžné praxi pracuje PBS se záznamem dat o chování. Pokud víme, jaké chování chceme u žáka odstranit, případně snížit jeho frekvenci nebo intenzitu, musíme získat data o jeho současné úrovni (baseline data) a nastavujeme ji cílovou hodnotu, ke které směřujeme. Na základě těchto dat navíc zjišťujeme funkci nežádoucího chování, tedy důvod, proč se dané chování objevuje a co jej v repertoáru udržuje. Funkční hodnocení chování je zásadní pro budoucí úspěšnost intervence (Chapman, kurz Metody a způsoby práce s problémovým chováním u dítěte aneb Úvod do Positive Behavioural Support, 6.9. 2018).

V rámci funkčního hodnocení chování můžeme sledovat 4 základní funkce – získání pozornosti, získání hmotné věci (případně převahy), sebestimulace, únik ze situace. Funkce se mohou kombinovat a některé chování je udržováno více funkcemi (Hogopian, 2001). Bez řádného sběru dat je úspěšnost odhadu funkce chování velmi malá, což vyplývá i z měření v rámci našich kurzů.

Po stanovení funkce nežádoucího chování můžeme přistoupit k tvorbě plánů, jejich detailní příprava, vytvořená na míru každého žáka, zajistí mnohem vyšší efektivitu. Výzkum Warren (2006) ukazuje, že je pro zabezpečení efektivity intervence potřeba spolupráce všech zainteresovaných subjektů a ideálně úprava všech prostředí, ve kterých se nežádoucí chování vyskytuje. Tedy ideální je, pokud spolupracuje škola (v ní nejen učitel, ale i asistent pedagoga, školní psycholog, ředitel, případně zbytek třídy) a rodina (upraví se domácí prostředí a rodina pracuje na stejných cílech, jako škola).

Plány jsou sepsány a je s nimi seznámen každý, kdo s dítětem pracuje. Každý krok je detailně vysvětlen a procvičen. Dále sledujeme průběžnou a zejména pak finální úspěšnost intervence. To nám umožňuje pružně reagovat na výkyvy ve výskytu cílové-

ho chování, které mohou mít mnoho příčin (pouhým odhadem nedetekovatelné). Cíl intervence a kroky k jeho naplnění znají všichni, včetně žáků, pokud jsou schopni s touto informací pracovat. PBS nabízí nástroje, jak přesně definovat chování, jak získávat baseline data, jak průběžně hodnotit úspěšnost intervence atd. Především nabízí celou paletu technik a úprav prostředí, které jsou nezbytné pro naplnění dobře definovaného cíle (Chapman, kurz *Metody a způsoby práce s problémovým chováním u dítěte* aneb *Úvod do Positive Behavioural Support*, 6. 9. 2018).

1.2 Kurz PBS

Vzhledem k tomu, že ABA a zejména pak PBS jsou v České republice prozatím novými pojmy a velká část odborné i laické veřejnosti neví, co se pod pojmy skrývá, vznikl ve spolupráci s centrem celoživotního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci kurz zaměřený na práci s náročným chováním pod názvem Nevíte si rady s problémovým dítětem? aneb *Úvod do Positive Behavioural Support* nebo-li podpora sociálně přijatelného chování. Během čtyř let, kdy kurzem prošlo téměř 200 účastníků, došlo k několika úpravám (včetně názvu samotného kurzu) a díky zpětným vazbám se kurz stále mění dle potřeb veřejnosti. V období pandemie covid-19 byl kurz převeden i do online prostředí.

V kurzu se zaměřujeme na všechna výše zmíněná témata, tedy vysvětlujeme účastníkům funkce chování, představujeme proaktivní a reaktivní strategie, předáváme nástroje na sběr a vyhodnocování dat a účastníci s naší dopomocí sestavují vlastní intervenční plány, které následně realizují ve svých praxích. Kurz za roky praktikování prošel celou řadou vylepšení, která reflektují postřehy účastníků ze zpětných vazeb.

Mezi naše nejčastější účastníky patří učitelé speciálních škol, rodiče dětí s diagnózou PAS, pracovníci v sociálních službách aj. Účastníci přicházejí se svými reálnými tématy, na která si sestavují plány, jedná se tedy o velmi praktický kurz, jehož poznatky mohou ihned využívat v praxi. Ze zpětných vazeb se ukazuje, že i přes výše zmíněná fakta, mají účastníci s implementací některých principů potíže, proto se nám osvědčilo nabízet frekventantům možnost následných konzultací přímo u nich v práci, případně doma, kde dostávají zpětnou vazbu a doporučení, jak svou praxi dále posouvat. Tato sezení jsou možná i online.

V základní podobě je kurz rozdělen do dvou a půl dne, s týdenní pauzou mezi prvním a druhým dnem kurzu, který slouží ke sběru dat frekventanty. První den je zaměřen na teoretické ukotvení přístupu PBS a ABA, účastníkům jsou představeny reaktivní strategie a učí se definovat cílové chování. Prakticky si zkouší práci s měřnými nástroji (dotazník MAS, SEC, FAST, ABC). Po prvním dnu umí účastníci definovat náročné chování a jsou schopni používat nástroje na měření dat. V týdenní pauze sbírají data na cílové chování, která jsou druhý den kurzu analyzována a účastníci se učí vyhodnotit funkci daného chování. Tentýž den jsou jim představeny proaktivní i reaktivní strategie

na úprav náročného chování a den je zakončen skupinovou tvorbou intervenčních plánů na míru dle dat, která si na výuku přinesli. Poslední den je věnován sdílení těchto plánů, celá skupina dává tvůrcům zpětnou vazbu a doporučení, jak by šlo plán ještě vylepšit. U kurzů pravidelně sledujeme jejich efektivitu, kterou měříme dotazníkem před započítáním kurzu a po jeho skončení. V něm se zaměřujeme na posun dovedností účastníků, zejména pak na jejich schopnost správně definovat náročné chování, zda jim při zjišťování funkce chování pomáhá dotazník MAS a ABC data a v jaké míře. Dále předkládáme účastníkům dotazník se zpětnou vazbou na samotný kurz, následně pak kurz upravuje dle jejich připomínek a požadavků. V následující části text popisujeme vzorek respondentů z posledního kurzu a výsledky jejich testových baterií.

1.3 Metody a postup měření

Pro měření efektivitu kurzu byl použit dotazník vlastní konstrukce, který využíváme v každém realizovaném kurzu. Dotazník se zaměřuje na druhou úroveň Kirkpatrickova hodnocení výsledků vzdělávacích programů, tedy sledujeme, zda došlo k předání znalostí a dovedností v míře nezbytné pro následnou implementaci dovedností do praxe. Nyní předkládáme výsledky měření z posledního kurzu, který proběhl pod záštitou ČŽV UPOL v srpnu 2022. Před a po kurzu jej vyplnilo 31 respondentů (ženy), všechny byly zaměstnankyněmi speciálních škol a pracovaly na různých pozicích (ředitelky, učitelky, asistentky, vychovatelky).

Pro monitorování efektivitu kurzu jsme zvolili tři výzkumné otázky. Pro lepší přehlednost jsou otázky zaneseny do tabulky 3.

Tabulka 3

Monitorování efektivitu kurzu

Výzkumná otázka	Celé znění výzkumné otázky
č. 1	Vede absolvování kurzu ke změně odpovědí respondentů?
č. 2	Pomohl sběr ABC dat ke zjištění funkce náročného chování?
č. 3	Pomohlo vyplnění škály MAS ke zjištění funkce náročného chování?

Dzroj: vlastní výzkumné šetření

Poznámka: měřeno pre-testem a post-testem
(dotazník vyplněn před zahájením kurzu a po jeho ukončení)

Analýza získaných dat probíhala v několika fázích. Nejprve byl využit deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze, následně byla data tříděna pomocí metody vytváření trsů. Metodou zachycování vzorců jsme odpovědi roztříдили do obecnějších kategorií. Tyto kategorie byly dále ohodnoceny metodou prostého výčtu a nakonec byly četnosti

jednotlivých kategorií popsány základní popisnou statistikou. Níže uvedená procenta udávají, u kolika procent, ze 100% respondentů, došlo ke změně.

1.3.1 Výsledky

Výzkumná otázka č. 1 zněla: Vede absolvování kurzu ke změně odpovědí respondentů? Tato otázka se zaměřuje na změnu u respondentů v pre- a post-testu s tím, že byla sycena otázkami zaměřujícími se na porozumění pojmu náročné chování, jak chápou funkce chování, hodnotí závažnost a délku trvání jimi zvoleného náročného chování a jak hodnotí pravidelnost výskytu funkce tohoto chování.

Tabulka 4

Výzkumná otázka č. 1

% změn	Vysvětlení
55 %	Respondenti, kteří změnili definici náročného chování po skončení kurzu (nejčastěji uváděli jistou formu agresivního chování) Nejčastěji bylo uváděno vztekání a nespokojenost (pre-test), změněno na konkrétní popis PCH (př. „sedí v lavici, ani na 3. výzvu nevstane“, „ohlušující křik trvající 2 minuty“ atd.)
48 %	Respondenti, kteří změnili odpověď u primární funkce chování
77 %	Respondenti, kteří změnili odpověď u sekundární funkce chování
64 %	Respondenti, kteří změnili odpověď na otázku týkající se délky trvání probíhajícího PCH
45 %	Respondenti, kteří změnili odpověď na otázku týkající se závažnosti PCH a to směrem od méně závažného k závažnějšímu

Zdroj: Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Výzkumná otázka č. 2 zněla: Pomohl sběr ABC dat ke zjištění funkce náročného chování? Tato otázka se zaměřovala na užitečnost hodnotícího formuláře pro sběr ABC dat a jejich následné vyhodnocení, k určení správné primární a sekundární funkce náročného chování.

Tabulka 5

Výzkumná otázka č. 2

% změn	Vysvětlení
100 %	Respondenti, kteří na základě ABC analýzy chování došli k určení primární i sekundární funkce chování, což odpovídá i výsledkům u předchozích skupin účastníků

Zdroj: Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Poznámka: stále trvá problém se sběrem dat, která jsou touto formou pro účastníky těžko pochopitelná – tato skupina navíc data pouze vymýšlela, neměli možnost trénovat sběr dat v mezičase kurzu (tzn. data byla subjektivní a bylo jich málo). Ve zpětné vazbě zaznívala prosba o více videí na sběr dat.

Výzkumná otázka č.3 zněla: Pomohlo vyplnění škály MAS ke zjištění funkce náročného chování? Tato otázka se zaměřuje na sledování užitečnosti hodnotícího nástroje MAS, podle nějž měli respondenti určit primární a sekundární funkci náročného chování.

Tabulka 6

Výzkumná otázka č. 3

% změn	Vysvětlení
25 %	Použití tohoto dotazníku pomohlo k určení funkce chování v menší míře, než sběr ABC dat (ke změně došlo u cca 25% frekventantů)

Zdroj: Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Poznámka: Důvodem je subjektivní vyplňování – odpovídá více názoru respondenta, než objektivním datům. Jedná se ale o jednoduchý nástroj, který slouží pro rychlou první orientaci, je tedy nutné jej kombinovat s dalšími klinickými nástroji (pozorování, ABC data). Navíc je vhodný na měření chování, které se vyskytuje s větší frekvencí (cca 15x/h).

2 Diskuze a závěry

Výsledky pre-testu a post-testu potvrzují, že kurz efektivně rozvíjí znalosti účastníků v oblasti práce s náročným chováním, čímž dosahuje 2. úrovně Kirkpatrickova modelu hodnocení efektivity vzdělávání. Tedy tento koncept předávání informací v rámci našeho kurzu vede k získání užitečných znalostí a dovedností, které frekventanti následně mohou využít ve své praxi. Po jeho skončení umí účastníci lépe definovat náročné chování, umí identifikovat jeho primární a sekundární funkci a dokáží vybrat vhodný způsob sběru dat. U poloviny respondentů se změnila odpověď ohledně primární funkce chování, u sekundární dokonce u dvou třetin. Dotazník na sběr ABC dat pomohl 100 % respondentům v odhalení funkce chování, byť se i po tomto kurzu objevovaly potíže se správným využitím tohoto nástroje. Dotazník MAS pomohl čtvrtině respondentů. I přes toto menší číslo je jeho užívání popisováno respondenty jako více pochopitelné. Dalším možným nástrojem evaluace kurzu pro měření druhé úrovně učení dle modelu Kirkpatricka by mohlo být hodnocení samotných behaviorálních plánů, které si účastníci v rámci kurzu tvoří, jedná se ovšem o skupinovou práci (v maximálně pětičlenných skupinách), takže by hodnocení neobsáhlo všechny respondenty. Opakované měření znalostí po několika týdnech od ukončení kurzu by bylo další možností hodnocení,

kteří jsme v tuto chvíli nevyužili, ale tato data budeme sbírat v rámci následných supervizních setkání.

V rámci hodnocení první úrovně Kirkpatrickova modelu sbíráme zpětné vazby od účastníků, na jejichž základě kurz stále vylepšujeme. Zpětné vazby jsou velmi pozitivní a akcentují velkou užitečnost a potřebnost takového kurzu, stále se ale objevují požadavky na více praktických ukázek, a to i po zařazení několika videí na sběr dat a instruktážní videa vytvořená MU. V návaznosti na tyto připomínky jsme prodloužili dobu trvání kurzu na 3 dny, abychom získali více potřebného času na procvičování těchto dovedností.

Abychom mohli s jistotou říct, že je kurz efektivní i na třetí a následně i čtvrté úrovni Kirkpatrickova modelu, je zapotřebí sběr dat přímo ve školách, jak sledování samotné práce učitelů, tak měřením změn ve výskytu náročného chování u žáků. V rámci kurzu proto byla školám nabídnuta možnost osobních konzultací se supervizorem přímo v jejich třídách. Po prvních konzultacích se ukazuje, že učitelé sice zvládají data sbírat, analýzou funkce si však nejsou jistí a i přes dobře vytvořený behaviorální plán nedokáží všechny postupy přenést do praxe. Osobní konzultace po kurzu jsou tedy nezbytně důležité, aby informace získané na kurzu nebyly pouhou teorií, kterou nakonec frekvenci nepřetaví do praxe. Součástí následujících školení tedy budou 3 konzultace v průběhu celého roku (osobně i online), které podpoří přenos získaných dovedností do přímé práce učitelů. V rámci této následné spolupráce bude probíhat sběr dat jak o samotné práci učitelů, tak o dopadu intervencí na chování žáků. Sběr a vyhodnocení těchto dat bude sloužit jako podklad pro dizertační práci na toto téma.

Přístup PBS se jeví jako vhodný nástroj pro snížení náročného chování žáků, což umožní lépe naplňovat výukové cíle. Jedná se však o nový přístup, jehož implementace do edukační reality je zatím v procesu. V současné době se společnost Society for all (SOFA, dříve Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání – ČOSIV) intenzivně věnuje implementaci přístupu PBIS do českého prostředí (Kubičková, 2021). Tento projekt se cílí zejména na duševní zdraví a wellbeing žáků, připravuje PBIS kouče, kteří pomáhají se zaváděním těchto změn přímo na školách. Principy, ze kterých my i SOFA vycházíme jsou stejné, náš kurz ale více cílí na náročnější chování, které je potřeba řešit individuálním přístupem k žákovi.

Literatura

- Anderson, C. M., & Freeman, K. A. (2000). Positive behavior support: Expanding the application of applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 23(1), 85–94. doi:10.1007/bf03392001
- Baker, C. K. (2005). The PBS Triangle: Does It Fit as a Heuristic? *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(2), 120–123. doi:10.1177/10983007050070020601
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV).
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Fox, L. (2002). Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4–16. doi:10.1177/109830070200400102

- Carr, J. E., & Sidener, T. M. (2002). On the relation between applied behavior analysis and positive behavioral support. *The Behavior Analyst*, 25(2), 245–253. doi: 10.1007/bf03392062
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2020). *Applied Behavior Analysis*. Pearson.
- Fiske, K., & Delmolino, L. (2012). Use of Discontinuous Methods of Data Collection in Behavioral Intervention: Guidelines for Practitioners. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 77–81. doi: 10.1007/bf03391826
- Greer, B. D., Fisher, W. W., Saini, V., Owen, T. M., & Jones, J. K. (2015). Functional communication training during reinforcement schedule thinning: An analysis of 25 applications. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 105–121. doi: 10.1002/jaba.265
- Hagopian, L. P., Wilson, D. M., & Wilder, D. A. (2001). Assessment and treatment of problem behavior maintained by escape from attention and access to tangible items. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(2), 229–232. doi: 10.1901/jaba.2001.34-229
- Horner, R. H. (2000). Positive Behavior Supports. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 97–105. doi: 10.1177/108835760001500205
- Hrabal, V.; Man, F.; Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. SPN.
- Johnston, J. M., Foxx, R. M., Jacobson, J. W., Green, G., & Mulick, J. A. (2006). Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 29(1), 51–74. doi: 10.1007/bf03392117
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2018). *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. D + H.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kubičková, A. & Felcmanová, L. (2021). Možnosti podpory duševního zdraví žáků. *Pedagogická orientace*, 31(1), 70–96. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-70>
- Lattal, K. A., & Neef, N. A. (1996). Recent reinforcement-schedule research and applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2), 213–230. doi: 10.1901/jaba.1996.29-213
- Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Grada Publishing.
- McClean, B., & Grey, I. (2012). An evaluation of an intervention sequence outline in positive behaviour support for people with autism and severe escape-motivated challenging behaviour. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(3), 209–220. doi: 10.3109/13668250.2012.704982
- Ockenden, J., Ashman, B., & Beadle-Brown, J. (2014). Active Support – Fundamental to Positive Behaviour Support. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 1(2), 98–107. doi: 10.1080/23297018.2014.961528
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd.* Portál.
- Sailor, W., & Paul, J. L. (2004). Framing Positive Behavior Support in the Ongoing Discourse Concerning the Politics of Knowledge. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 37–49. doi: 10.1177/10983007040060010601
- Shepherd, T. L., & Linn, D. (2014). *Behavior and classroom management in the multicultural classroom: Proactive, active, and reactive strategies*. Sage.
- Schramm, & R. Miller, M. (2014). *The Seven Steps to Earning Instructional Control*. Pro-ABA.
- Warren, J. S., Bohanon-Edmonson, H. M., Turnbull, A. P., Sailor, W., Wickham, D., Griggs, P., & Beech, S. E. (2006). School-wide Positive Behavior Support: Addressing Behavior Problems that Impede Student Learning. *Educational Psychology Review*, 18(2), 187–198. doi: 10.1007/s10648-006-9008-1.
- Warren, J. S., Edmonson, H. M., Griggs, P., Lassen, S. R., McCart, A., Turnbull, A., & Sailor, W. (2003). Urban Applications of School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(2), 80–91. doi: 10.1177/10983007030050020301

Tento článek byl vydán v rámci projektů IGA_PdF_2022_26 s názvem Analýza profesní připravenosti pedagogických pracovníků-asistentů pedagoga a IGA_28_2023 „Vybraná témata psychologického výzkumu v oblasti pedagogické psychologie“.

Kontakt:

Mgr. Radka Hájková, BCBA
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel. 585 635 206
e-mail: radka.hajkova@upol.cz

Mgr. Justýna Dočkalová
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: justyna.dockalova01@upol.cz

doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel.: 585 635 210
e-mail: irena.plevova@upol.cz

Mgr. Lucie Jeníčková, PhD.
Katedra psychologie
Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Vodární 601, 779 00 Olomouc
Tel.: 774 716 545
e-mail: lucie.jenickova01@upol.cz

Mgr. Radka Hájková, BCBA je studentkou prezenčního doktorského studia na Pedagogické fakultě, kde působí na katedře psychologie a patopsychologie. Současně je také asistentem a vede výuku vývojové psychologie, obecné psychologie a patopsychologie. Dále se věnuje tématům psychologie rodiny, supervizi v pomáhajících profesích, základům psychoterapie a koučování. Zaměřuje se na téma aplikované behaviorální analýzy, problematice dětí s PAS a inkluze.

Mgr. Justýna Dočkalová je studentkou prezenčního doktorského studia na Pedagogické fakultě, kde působí na katedře psychologie a patopsychologie. Věnuje se tématu asistenti pedagoga a školní psychologie. Studuje aplikovanou behaviorální analýzu.

Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D. působí na katedře psychologie a patopsychologie, kde vyučuje v prezenčním i celoživotním vzdělávání předměty spojené s obecnou a vývojovou psychologií a se základy psychoterapie. Je školitelkou doktorských studijních programů v pedagogice, odborně je zaměřena na problematiku zátěžových situací v edukačním prostředí, problematiku školní připravenosti dětí k zahájení školní docházky, zabývá se tematikou dětské kresby a dětského výtvarného projevu. Nejen v rámci těchto tematických oblastí publikuje a účastní se tuzemských i zahraničních konferencí, věnuje se grantové činnosti a také tvorbě studijních opor. Je členkou poradenského týmu v rámci Vysokoškolské psychologické poradny PdF UP.

Mgr. Lucie Glaser, BCBA je studentkou prezenčního doktorského studia v oboru klinická psychologie na katedře psychologie filozofické fakulty UPOL, kde také vyučuje předmět „Psychology of Human Behavior“ a vývojovou neuropsychologii. Ve svém dizertačním výzkumu se zaměřuje na využití Aplikované behaviorální analýzy u dětí s PAS. Ve své praxi využívá behaviorální principy a ACT (acceptance and commitment training) v při práci s rodinami dětí s PAS a s klienty v koučování. V této oblasti také školí další odborníky.