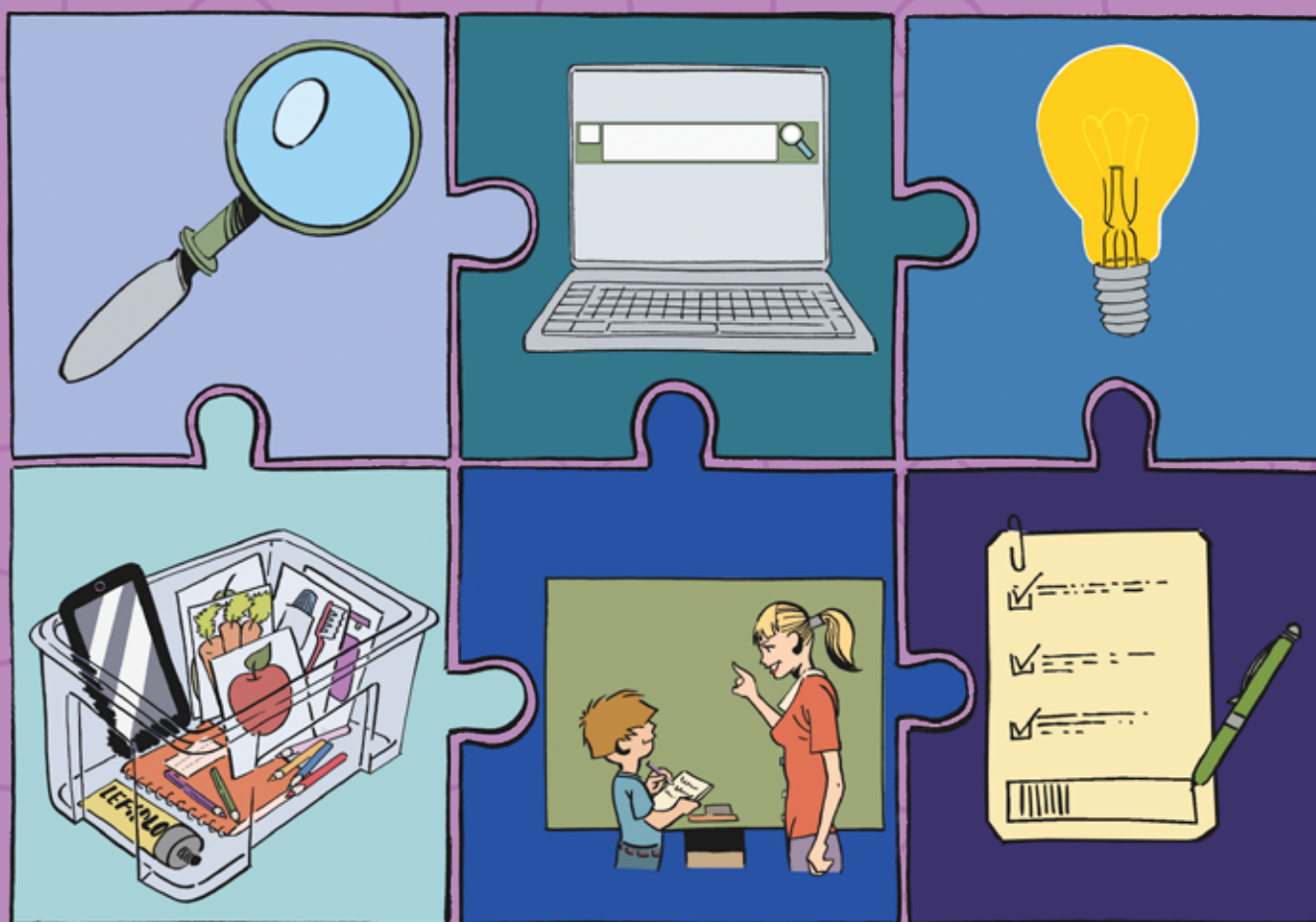


METODICKÝ PRŮVODCE:

Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami



Jahodovka

Profesní Institut Jahodovka

РЦСЕ

Ресурсни центар за специјалну едукацију



AUTOŘI

prof. doc. PhDr. Mgr. Iva Strnadová, Ph.D.

Professor in Special Education and Disability Studies,
UNSW Sydney, School of Education

i.strnadova@unsw.edu.au

Mgr. Bc. Jana Bernoldová, Ph.D.

Profesní institut Jahodovka

bernoldovajana@seznam.cz

PhDr. Marija Revická, Ph.D.

Profesní institut Jahodovka

marijarevicka@gmail.com

Sarah Hayes, BEd (Birth to Twelve Years), M.Ed. (Special and Inclusive Education)

Research Assistant in Special Education and Disability
Studies, UNSW Sydney, School of Education

sarah.k.hayes@unsw.edu.au

prof. Mirjana Đorđević, Ph.D.

Associate Professor at the University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation
Resource Center for Special Education

mira.djordjevic81@gmail.com

Damjana Kogovšek, Ph.D.

Assistant Professor at the University of Ljubljana, Faculty
of Education, Department of Special Education and
Rehabilitation

damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Mojca Lipec Stopar, Ph.D.

Assistant Professor at the University of Ljubljana,
Faculty of Education, Department of Special
Education and Rehabilitation

mojca.lipec@pef.uni-lj.si

prof. Goran Nedović, Ph.D.

Professor at the University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation
Resource Center for Special Education

nedovic67@gmail.com

Jerneja Novšak Brce, Ph.D.

Research Assistant at the University of Ljubljana,
Faculty of Education, Department of Special
Education and Rehabilitation

jerneja.novsakbrce@pef.uni-lj.si

Ivana Sretenović, Ph.D.

Assistant Professor at the University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation
Resource Center for Special Education

ivana.sretenovic011@gmail.com

Ingrid Žolgar, Ph.D.

Assistant Professor at the University of Ljubljana,
Faculty of Education, Department of Special
Education and Rehabilitation

ingrid.zolgar@pef.uni-lj.si

Fotografie použité v této metodice jsou čerpány ze dvou zdrojů: 1) z placené databáze Photosymbols: <https://www.photosymbols.com>, a 2) z bezplatné databáze Pixabay: <https://pixabay.com/>.

Všechny ilustrace vytvořil

Jakub Dušek

jakub.dusek@komixville.cz

www.komixville.cz

Grafické zpracování

Zuzana Drachovská

zuzana.drachovska@gmail.com

Jazyková korektura

Mgr. Jana Vrtišková

Navrhovaná citace

Strnadová, I., Bernoldová, J., Revická, M., Hayes, S., Ďorđević, M., Sretenović, I., Nedović, G., Kogovšek, D., Lipec Stopar, M., Novsak Brce, J., & Žolgar, I. (2023). Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Profesní institut Jahodovka, Praha.

Odpovědnost za obsah metodického průvodce v české jazykové úpravě

Strnadová, I., Bernoldová, J., Revická, M.

PODĚKOVÁNÍ

Metodický průvodce byl vytvořen díky finanční podpoře z programu Erasmus+ spolufinancovaném Evropskou unií. Číslo a název projektu: 2021-2-CZ01-KA210-VET-000048325 „Posílení inkluzivního vzdělávání: Zvyšování kvalifikace asistentů pedagoga v používání vědecky podložených přístupů ve vzdělávací praxi“.

Rádi bychom poděkovali následujícím českým školám za úzkou spolupráci při tvorbě metodického průvodce:

- Církevní základní škola a mateřská škola ARCHA, Petroupim,
- Základní škola Otevřeno, Benátky nad Jizerou,
- Základní škola Solidarita, Praha 10.

POZNÁMKA K TERMINOLOGII

Uznáváme, že existují rozdíly ve způsobu, jakým lidé mluví o postižení. Někteří lidé s postižením preferují tzv. person-first language (tj. „člověk“ na prvním místě a „postižení“ až na druhém místě; např. člověk s mentálním postižením) a někteří preferují tzv. identity-first language (tj. terminologii, která zdůrazňuje, že právě postižení je hlavní identitou daného člověka, že postižení je to, co jej činí jedinečným; např. autista). V tomto metodickém průvodci používáme person-first vyjadřování, které odráží převládající používání v mezinárodním kontextu a odráží používání ve většině recenzované literatury. Používáme také termíny „výzva“ a „obtížnost“, když mluvíme o žácích s postižením, v souladu se sociálním modelem postižení a preferencemi komunity osob s postižením. Termíny jako „zhoršení“ nebo „deficit“ nepoužíváme, protože nejsou v souladu s preferencemi lidí s postižením.

Termín „speciální vzdělávací potřeby“ je oficiální termín používaný ve vztahu k dětem, žákům a studentům se zdravotním postižením v České republice a Slovinsku. Je však také třeba uvést, že termín „speciální vzdělávací potřeby“ je pro mnoho lidí s postižením a jejich příznivců urážlivý. Například v Austrálii lidé s postižením nepodporují používání eufemismů pro postižení, protože to znamená, že s postižením není něco v pořádku (People With Disability Australia, 2021). Vzhledem k tomu, že tato příručka je vydána pro asistenty pedagoga v České republice a Slovinsku, používáme termín „speciální vzdělávací potřeby“, protože je pro toto publikum kulturně a kontextově relevantní.¹



Spolufinancováno
Evropskou unií

Zřeknutí se odpovědnosti

Financováno Evropskou unií. Názory vyjádřené jsou názory autora a neodráží nutně oficiální stanovisko Evropské unie či Evroské výkonné agentury pro vzdělávání a kulturu (EACEA). Evropská unie ani EACEA za vyjádřené názory nenesou odpovědnost.

OBSAH

Úvod	8
ČÁST I. Použití vědecky podložených přístupů	12
Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ	13
SMART popis	16
Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY	18
Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP	18
Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO ZAVEDENÍ VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU	19
Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP	20
Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI	23
Část II. Vybrané vědecky podložené přístupy	26
SOCIÁLNÍ PŘÍBĚHY (Social narratives)	26
Fáze 1	27
Fáze 2	27
Fáze 3	28
Fáze 4	28
Fáze 5	31
Fáze 6	32
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Marek	33
Fáze 1	33
Fáze 2	34
Fáze 3	34
Fáze 4	34
Fáze 5	36
Fáze 6	37
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Ellen	38
Fáze 1	38
Fáze 2	39
Fáze 3	39
Fáze 4	39
Fáze 5	42
Fáze 6	43
VIZUÁLNÍ PODPORA (Visual support)	44
Fáze 1	45
Fáze 2	45
Fáze 3	46
Fáze 4	47
Fáze 5	49
Fáze 6	50
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Jan	52
Fáze 1	52
Fáze 2	53
Fáze 3	53
Fáze 4	54
Fáze 5	54
Fáze 6	55
TECHNOLOGICKY PODPOROVANÁ VÝUKA A INTERVENCE (TAII, Technology-aided Instruction and Intervention)	57
Fáze 1	58
Fáze 2	58
Fáze 3	59

Fáze 4	59
Fáze 5	61
Fáze 6	62
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Mája	63
Fáze 1	63
Fáze 2	64
Fáze 3	64
Fáze 4	65
Fáze 5	65
Fáze 6	66
POBÍDKY (Prompting)	68
Fáze 1	69
Fáze 2	70
Fáze 3	70
Fáze 4	71
Fáze 5	73
Fáze 6	74
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Petr	75
Fáze 1	75
Fáze 2	76
Fáze 3	76
Fáze 4	77
Fáze 5	77
Fáze 6	78
POSÍLENÍ / MOTIVAČNÍ STIMULY (Reinforcement, R)	80
Fáze 1	81
Fáze 2	82
Fáze 3	82
Fáze 4	82
Fáze 5	85
Fáze 6	85
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Adam	87
Fáze 1	87
Fáze 2	88
Fáze 3	88
Fáze 4	88
Fáze 5	89
Fáze 6	89
ANALÝZA ÚKOLŮ (Task Analysis, TA)	90
Fáze 1	90
Fáze 2	91
Fáze 3	91
Fáze 4	92
Fáze 5	93
Fáze 6	94
PŘÍPADOVÁ STUDIE: Máša	95
Fáze 1	95
Fáze 2	95
Fáze 3	96
Fáze 4	96
Fáze 5	97
Fáze 6	98
Doporučené zdroje	98
Literatura	101

ÚVOD

Speciální a inkluzivní pedagogika se neustále zlepšují. Poznatky o potřebách dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se rozšiřují stejně jako poznatky o přístupech, které vedou k dosahování jejich vzdělávacích cílů. Přístupy, u kterých výzkum prokázal jejich vysokou účinnost, nazýváme vědecky podložené přístupy. Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání jsou přístupy, které jsou podporovány vysoce kvalitními výzkumnými studiemi, které dokazují pozitivní dopady těchto přístupů na děti, žáky a studenty, a proto by se měly stát základními kameny pro dosahování jejich vzdělávacích cílů.

Metodický průvodce vědecky podložených přístupů, který se Vám dostává do rukou, reaguje na vzdělávací potřeby asistentů pedagoga. Dle zkušeností autorek tohoto metodického průvodce se asistenti pedagoga často cítí nejistí při své práci s žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

V tomto průvodci Vás seznámíme s konceptem vědecky podložených přístupů ve vzdělávání srozumitelnou a názornou formou. Ukážeme Vám, jak tyto přístupy používat. Vědecky podložených přístupů existuje celá řada, například na základě rešerše identifikoval The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) 28 vědecky podložených přístupů, které se používají ve vzdělávání žáků s postižením. Autorky pro tutu metodickou příručku vybraly šest zatím nejpoužívanějších přístupů: (i) posílení, (ii) pobídky, (iii) vizuální podpora, (iv) sociální příběhy, (v) analýza úkolů, a (vi) technologicky podporovaná výuka a intervence. Naleznete tu i důležité příklady z praxe, na kterých je názorně ukázáno, jak jednotlivé přístupy můžete použít s konkrétními dětmi a žáky pro rozvoj různých dovedností.

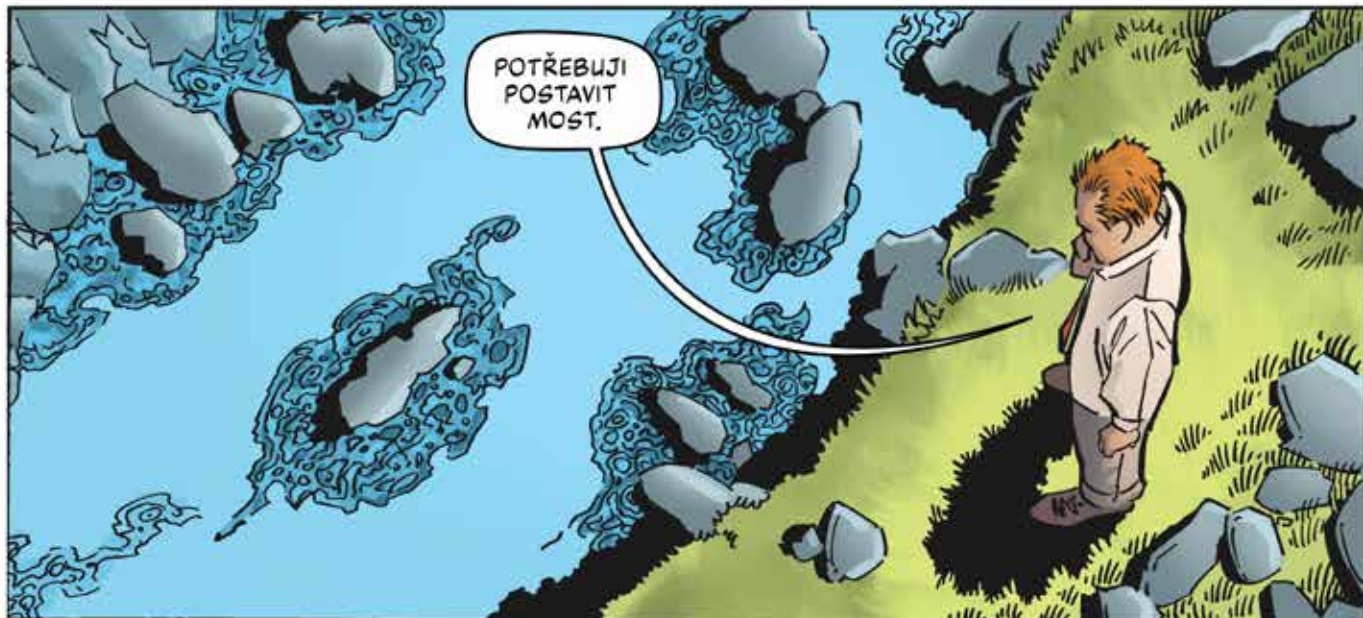
Metodický průvodce vědecky podložených přístupů byl vytvořen na základě využití zdrojů od Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute a Autism Evidence-Based Practice Review Group^{2, 3} a mezinárodně uznávaného výzkumu dostupného na Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM)⁴, What Works Clearinghouse⁵, The IRIS Center⁶ a The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP)⁷. Velmi oceňujeme výbornou práci těchto organizací a uznáváme jejich autorství prezentovaných materiálů. Příklady dobré praxe použité v tomto metodickém průvodci ilustrující vybrané vědecky podložené přístupy vypracoval náš autorský tým.

Jaké přístupy jsou považovány za vědecky podložené?

Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání se opírají o vysoce kvalitní výzkum. Takový výzkum byl proveden u řady různých žáků, v různých prostředích (např. doma, ve škole), v různých zemích a vedl k řadě přínosů (vzdělávacímu, sociálnímu nebo behaviorálnímu). Využití těchto přístupů podporuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v dosažení výsledků v různých oblastech (např. v akademické, sociální a emocionální oblasti či v oblasti sebeurčení a životních dovedností).^{8, 9, 10}

Proč si zvolit vědecky podložený přístup?

Asi každý pedagogický pracovník se někdy cítil frustrován, když nemohl najít způsob, jak svému žákovi pomoci. Zkoušel jednu metodu za druhou, při tom ztratil hodně času i energie, a přesto nedosáhl očekávaných pozitivních výsledků. Vědecky podložené přístupy ve vzdělávání mají prokazatelné výsledky a pomáhají tak ve výuce dětí, žáků a studentů tím, že zlepšují jejich výkon. Vědecky podložené přístupy se již mnoho let používají i v jiných oborech např. lékařství či stavitelství.



POTŘEBUJI
POSTAVIT
MOST.



STABILITU MOSTU
JSME PROPOČÍTALI,
MĚL BY VYDRŽET.



ZÁTĚŽOVÁ ZKOUŠKA
OVĚŘILA, ŽE JE MOST
PEVNÝ A DRŽÍ.

DOBŘÁ PRÁCE,
KOLEGO.



UŽ JSI NĚKDY
STAVĚL MOST?

NE, ALE
VYGOOGLIL
JSEM TO. VÍM,
JAK NA TO.



FAKT TOHLE
BUDE DRŽET?

NO, SNAD JO,
MALTY JSME
TAM DALI DOST.



PO KTERÉM MOSTĚ MÁM
PŘEJÍT, ABYCH SE NEZŘÍTIL?



MAXI!

S MAXEM JE ŠPATNÁ
SPOLUPRÁCE, MUSÍME
MU POMOCT.



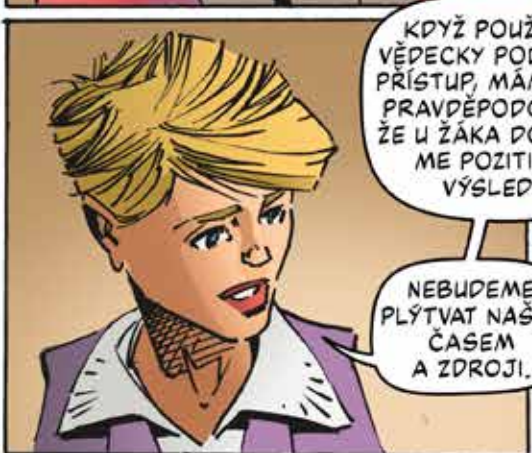
TADY JSOU METODY, KTERÉ BYLY OVĚŘENY
NA MNOHA DĚTECH V MNOHA ZEMÍCH. MAJÍ
VELMI DOBRÉ VÝSLEDKY.

ANEBO MŮŽEME
ZKUSIT TO, CO
HELENKA.

VIDĚLA
JSEM JI
UČIT MINULÝ
TÝDEN.



PŮJDEME
NA TO
METODOU
INTUICE
A POKUŠ/OMYL.



KDYŽ POUŽIJEME
VĚDECKY PODLOŽENÝ
PŘÍSTUP, MÁME VĚTŠÍ
PRAVDĚPODOBNOST,
ŽE U ŽÁKA DOSÁHNE-
ME POZITIVNÍCH
VÝSLEDKŮ.

NEBUDEME
PLÝTVAT NAŠÍM
ČASEM
A ZDROJI.



TADY TA PŘÍPRAVA
VĚDECKY PODLOŽENÉHO
PŘÍSTUPU ZABERE
SPOUSTU ČASU.

DÍVEJ, PŘESNĚ TYHLE
VÝSLEDKY ALE CHCEME
U MAXE VIDĚT.



ZVOLÍME VĚDECKY
POPLOŽENOU PRAXI.

ČÁST I.

Použití vědecky podložených přístupů

Jak používat vědecky podložené přístupy:



Každá z těchto fází je důležitá pro celkový úspěch zavádění konkrétního přístupu.



Fáze 1

IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ¹¹

Cílem této fáze je získat co nejvíce konkrétních informací o **chování žáka**, jeho potřebách a dovednostech a na základě tohoto zjištění hledat přístup „ušitý na míru“ danému žákovi.

V této fázi přemýšlíme o situaci žáka, o prostředí, ve kterém se učí, a ptáme se, jak jej vidí pro něj různí důležití lidé (rodiče, učitelé, asistenti, ...).

Soustředíme se přímo na situaci daného žáka. V této fázi je důležité, abychom se oprostili od svých předpokladů, domněnek, předsudků, dosavadních zkušeností i předčasných hodnocení. V této fázi se soustředíme na níže popsané tři důležité kroky.

KROK 1: Popišme chování

Popis chování musí být přesný, jasný a musí se zaměřovat na konkrétní žákovo chování. Prvotní podnět pro práci s žákem však bývá často neurčitý a obsahuje posuzování žáka a jeho chování.

TIP

Zaměřme se na to, co žák dělá, nikoliv na to, jaký je.

Popis žáka

Je líný.

Popis, co žák dělá

Leží na lavici.

Příklad neurčitého popisu chování: Pavel se špatně chová. Je agresivní.

Proč je takový popis chování žáka neurčitý a těžko pozorovatelný?

- Takový popis chování nám nic neříká o tom, jak se chování projevuje.
- Pokud je Pavel agresivní, znamená to konkrétně například to, že Pavel škrábe spolužáky? Nebo Pavel trhá své oblečení? Hází věci po třídě? Slovně uráží spolužáky?
- Takový popis nám také neříká nic o tom, jak často či v jakých situacích se toto chování vyskytuje.

Jak můžeme popsat pozorovatelné chování žáka?

- Upřesníme popis chování tak, aby bylo možné ho viditelně pozorovat.
- Chování je nutné poznat.
- Chování popíšeme co nejdetailněji.
- Vymezíme jeho začátek a konec, případně měříme jeho délku.
- Je to důležité, neboť na základě našeho popisu žákova chování by měl kdokoliv z našich kolegů být schopen toto chování pozorovat.
- Příklady neurčitého a těžko pozorovatelného chování spolu s příklady pozorovatelného chování najdete v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1

Příklady neurčitého a těžko pozorovatelného chování spolu s příklady pozorovatelného chování (Mertin et al., 2012, p. 343)¹²

Příklad neurčitého, těžko pozorovatelného chování	Příklad pozorovatelného chování
Nepozorný. Pomalý.	Nedokončí úkol podle zadání.
Nadměrně aktivní. Impulzivní.	Vykřikuje bez vyzvání. Skáče učiteli do řeči. Nevyčká, než na něj přijde řada. Nezvedá ruku, když se chce učitele zeptat.
Zapomnětlivý.	Neodevzdá domácí úkol. Nepřinese věci nezbytné pro plnění úkolu.

KROK 2: Sbíráme informace

Nyní je důležité zjistit, jak často a jak dlouho se toto konkrétní chování, na které se zaměřujeme, objevuje.

Informace o chování žáka zaznamenáváme okamžitě poté, kdy jsme dané chování zpozorovali.

Tyto informace shromažďujeme minimálně po dobu čtyř dnů. V některých případech je třeba shromažďovat data více dní.

TIP

Pokud je naším cílem zlepšení dílčí dovednosti žáka (například čtení), postačí nám zaznamenávat informace (například o frekvenci a druhu chyb) krátkou dobu.

Chceme-li působit na chování žáka, budeme muset zvolit komplexní přístup. Zaměřit se na kontext, v kterém se chování objevuje, vyžaduje delší dobu pro shromažďování informací.

Tyto záznamy jsou důležité proto, abychom mohli hodnotit pokroky, kterých bude žák dosahovat.

Tyto záznamy nám také poskytnou důležitou informaci o tom, zda jsme zvolili vhodný přístup, který žákovi k dosažení cílové dovednosti či ke zlepšení chování pomáhá.

Funkční analýza chování je jedním z vědecky podložených přístupů.¹³ Tento přístup nám pomůže vytvořit domněnku, proč se žák chová určitým způsobem. Zajímá nás funkce chování žáka, za jaké situace nastalo a jak na něj ostatní reagovali. Sledujeme, co chování předcházelo (např. jací lidé byli přítomni, na jakém místě k chování došlo).

Sledujeme také, co chování následuje (důsledky, dopady).

Sledujeme, jak okolí na chování žáka reaguje.

KROK 3: Stanovme si cíle

Nyní si položíme otázku, čeho chceme intervencí u daného žáka dosáhnout.

Cíl musí být pozorovatelný a měřitelný (blíže tabulka č. 2).

Někdy je třeba cíl či dovednost, které chceme u žáka dosáhnout, rozdělit do několika menších kroků. Díky tomu

můžeme určit dobře měřitelný a pozorovatelný cíl. Pedagogickému týmu musí být také jasné, kdy bude cíl naplněn. Zapojení rodiny žáka do stanovení cíle je zásadní.

TIP

Cíl pišme v první osobě jednotného čísla. Proberme a sestavme jej přímo s žákem, tím dosáhneme vyšší motivace pro jeho naplnění.

Například:

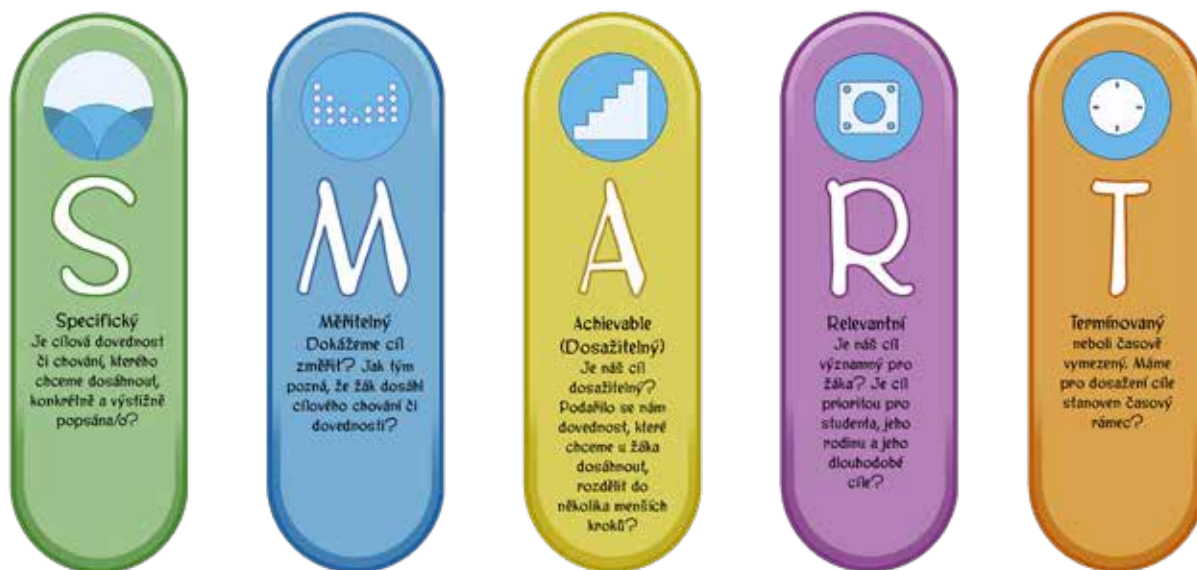
Během hodiny češtiny mám na stole učebnici a další pomůcky, sleduji učitelku, spolupracuji s učitelkou tím, že odpovídám na otázky a přemýšlím o látce, doptávám se, když potřebuji, každý den tento týden.

Tabulka č. 2

Příklady specifických, měřitelných cílů a cílů, které jsou neurčité. Adaptováno z Estrapala and Reed (2020)¹⁴.

Příklad neurčitého cíle	Příklad měřitelného a specifického cíle
Zlepším své expresivní komunikační dovednosti.	Ráno při příchodu do školy pozdravím slovem „Ahoj.“ alespoň jednoho spolužáka po dobu následujícího týdne.
Petr bude mít ve třídě mezi spolužáky přátele.	Petr povede se svými spolužáky rozhovor, který se nebude týkat jeho oblíbeného tématu. Mezi Petrem a jeho spolužákem dojde k výměně alespoň tří vět minimálně jednou denně během dvou týdnů.
Michal bude respektovat osobní prostor ostatních.	Michal bude stát alespoň jeden metr od učitele/asistenta, pokud si povídají s ostatními žáky či zaměstnanci školy, alespoň 90 % času při trvání tohoto rozhovoru.
Budu tvrději pracovat při vyučování.	Dokončím všechny své úkoly, zkontroluji své odpovědi a v případě potřeby požádám o pomoc během vyučování každý den po dobu následujících tří týdnů.
Zlepším svou připravenost na hodinu.	Do třídy na výuku přijdu včas, budu mít připraveny své pomůcky (penál, učebnice a sešity) celý tento týden.

Každý cíl by měl obsahovat **SMART popis** (Karnas, 2020¹⁵; Hedin and DeSpain, 2018¹⁶) - podívejme se na tabulku č. 3. V tabulce č. 4 (viz níže) najdeme možné oblasti pedagogických cílů.



Specifický

Specifikovali jsme dovednost či chování žáka tak, aby jej všichni chápali, včetně žáka samotného? Je cílová dovednost či chování, kterého chceme dosáhnout, konkrétně a výstižně popsáno?

Měřitelný

Dokážeme cíl změřit? Jak tým pozná, že žák dosáhl cílového chování či dovednosti? Je řečeno, kolikrát a jak často či dlouho se chování/dovednost má vyskytnout? Je týmu jasné, jak budeme data sbírat, měřit?

Dosažitelný

Je náš cíl dosažitelný? Podařilo se nám dovednost, které chceme u žáka dosáhnout, rozdělit do několika menších kroků?

Relevantní

Je náš cíl významný pro žáka? Mohl se žák a jeho rodina zapojit do stanovení cíle? Je pro ně cíl přijatelný? Směřuje cíl k naplnění dlouhodobých cílů žáka?

Termínovaný

neboli časově vymezený. Máme pro dosažení cíle stanoven časový rámec? Cíle by měly být stanoveny v časovém rámci:

- krátkodobé cíle (např. bezprostřední období nebo dvě období)
- dlouhodobé cíle (např. rok nebo tři roky)

Máme na dosažení cíle dostatek času? Časové rámce jsou ukazatelem pro měření pokroku a úspěchu žáků.^{17, 18}

Tabulka č. 3

Psaní SMART cílů

Rodiče a učitelé Sáry si přejí, aby se zvýšil čas, který Sára stráví při obědové přestávce hrou s vrstevníky. Sára si se spolužáky hraje ráda, ale někdy se zapomene zeptat, zda se ke hře může připojit. Proto na pravidelných setkáních, kde se Sára, její rodina a učitelé domlouvají na cílech spolupráce a výuky, bylo toto přání prodiskutováno. Sářin tým se shodl, že bude důležité Sáru podporovat v rozvoji sociálních dovedností a byl stanoven následující cíl:

Na konci čtvrtletí bude Sára během obědové přestávky iniciovat slovy „Můžu si s Vámi hrát?“ hru s vrstevníky alespoň třikrát během školního týdne.

Co dělá tento cíl SMART?

Specifický

Tento cíl je specifický, protože jasně popisuje požadované chování, které je řešeno. Je také formulován jako **akce**, která je zaměřena na to, co Sára udělá.

Měřitelný

Tento cíl je měřitelný, protože jasně říká, že se očekává, že se Sára takto bude chovat třikrát z pěti školních dnů. To můžeme prostřednictvím pozorování zaznamenávat a měřit.

Dosažitelný

Cíl je dosažitelný, protože všichni Sářini blízcí včetně Sáry o tomto cíli diskutovali a cítí, že je to pro Sáru realistické očekávání.

Relevantní

Bylo dohodnuto, že ve školním roce by se Sára měla zaměřit na sociální dovednosti.

Termínovaný

Tento cíl jasně definuje časový rámec (na konci čtvrtletí), ve kterém bude tento cíl Sárou dosažen.

Tabulka č. 4

Přehled možných výsledků při práci s žáky¹⁹

Výsledky	Definice	Příklady
Akademické výsledky	Souvisejí s plněním úkolů, které se obvykle učí a používají ve školním prostředí.	Porovnávání, třídění, klasifikace, rozpoznání tvarů/barev/čísel/písmen, řazení, čtení, psaní, matematika, gramatika, přírodní vědy, společenské vědy.
Adaptivní výsledky	Souvisejí s dovednostmi samostatného života a dovednostmi osobní péče.	Používání telefonu, nákupy, využívání dopravy, orientace na mapě, rozpočet, úklid, vaření, otevírání nádob, stravování, oblékání, úprava zevnějšku, toaleta, bezpečnost, zdraví.
Chování	Souvisejí se snížením nebo odstraněním chování, které narušuje schopnost jednotlivce učit se; zejména toho, kterým žák způsobuje újmu sobě nebo ostatním.	Destruktivní chování, sebepoškozující, agresivní, opakující se, maladaptivní chování.
Kognitivní	Souvisejí s výkonem v testech inteligence, exekutivními funkcemi, řešením problémů, zpracováním informací, zdůvodněním, teorií myslí, paměti, kreativitou nebo pozorností.	Testy odrážející výkon, test inteligence, Sally-Anne test, testy zaměřené na řešení problémů.
Komunikační	Souvisejí se schopností vyjadřovat svá přání, potřeby, volby, pocity, a nápady.	Jazyk, řeč, augmentativní komunikace, znakový jazyk, napodobování, gesta a/nebo použití symbolů.
Sdílená pozornost	Souvisejí s chováním potřebným pro sdílení zájmů a/nebo zkušeností.	Dívání se do očí, chlubení se, sdílení hraček, sdílení emocí.
Mentální zdraví	Souvisejí s duševním zdravím.	Sebeúcta, sebevědomí, úzkost, stres, deprese, fobie, jiné psychiatrické stavy.
Motorické	Souvisejí s pohybem, včetně jemné i hrubé motoriky, senzomotorickými dovednostmi.	Rovnováha, chůze, vestibulární/proprioceptivní fungování, rukopis, psaní, použití nářadí, úchop, cvičení, účast na volnočasových aktivitách.
Hra	Souvisejí s používáním hraček a časem stráveným hrou.	Symbolická/předstíraná/funkční hra, používání hraček nebo materiálů pro volný čas, vývoj herních schémat, kooperativní hra s vrstevníky/dospělými, zobecnění herního chování, dovednosti na hřišti.
Sebeurčující chování	Souvisejí se samostatně řízeným stanovováním a dosahováním výsledků, popř. rozhodováním a řešením problémů.	Sebevědomění, asertivita, sebevědomí, úcta, sebeobhajování, problém–řešení, hodnocení voleb, nastavení výsledků, motivace, rozhodování, dosažení výsledků.
Připravenost na výkon	Souvisejí s výkonem během úkolu, který není přímo spojen s obsahem úkolu.	Zapojení do úkolu, čekání, zůstat sedět, orientovat se na materiály, samoregulace, reakce na návod.
Sociální	Souvisejí s dovednostmi potřebnými k interakci s ostatními.	Iniciování kontaktu, rozpoznání výrazu obličeje, rozpoznání emocí, vcítění se, řeč těla, reagování na lidi kolem sebe, schopnost střídat se.
Profesní uplatnění	Souvisejí se zaměstnáním, popř. přípravou na zaměstnání, sebeobhájstvím, sebeurčením a plánováním přechodů do další životní fáze.	Výměna oleje, zdobení dortů, montáž, archivace, chování se k zákazníkům, řešení problémů, plánování času, počítačové dovednosti.



Fáze 2

ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY²⁰

Existují vhodné databáze, kde jsou vědecky podložené přístupy přehledně uspořádány.

Tyto přehledy výrazně snižují čas věnovaný vyhledávání dostupných přístupů. Mezi takové databáze patří například:

- **AFIRM Modules – Selecting an evidence-based practice²¹**: Do této databáze se můžete zdarma přihlásit. Obsahuje klíčové vědecky podložené přístupy, včetně online školení v každém z nich.
- **What Works Clearinghouse²²**: Tato databáze hodnotí přístupy nebo postupy se silnými důkazy jako „++“.
- **The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice²³**: Tato databáze je bezplatná. Obsahuje vědecky podložené přístupy a příklady jejich použití ve třídě.



Fáze 3

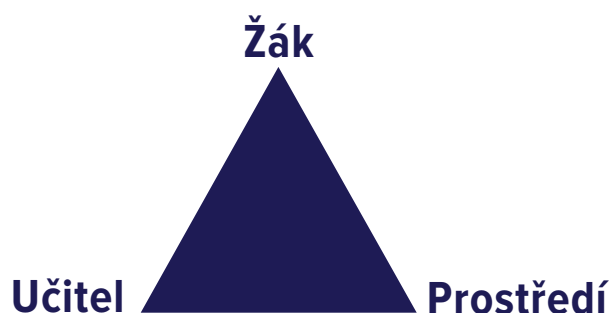
VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP²⁴

Je nezbytné, abychom při výběru vědecky podloženého přístupu zvolili takový přístup, u něž bylo prokázáno, že je účinný pro věk žáka a dovednost nebo chování, na které se chceme zaměřit.

Dále jsou pro výběr vhodného přístupu důležité všechny charakteristiky, jedinečné vlastnosti žáků, jejich rodin, prostředí i učitelů a asistentů.

Co zvážíme?

Čím blíže můžeme identifikovat přístup v souladu s potřebami žáka, tím větší je pravděpodobnost, že dosáhneme požadovaných výsledků.



Tabulka č. 5

Otázky, které si pokládáme při hledání vhodného přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014, p. 85)²⁵.

Aktéři	Charakteristiky aktérů
Žák	<ul style="list-style-type: none"> • Jaký je jeho věk? • Jaké má jazykové dovednosti? • Jaké je jeho postižení? • Na jakém vzdělávacím stupni je? • Jaké jsou jeho osobní potřeby? • Co ho motivuje? • Jaké má vzdělávací potřeby? • Z jakého kulturního prostředí pochází?
Vyučující	<ul style="list-style-type: none"> • Jaké jsou znalosti a zkušenosti učitele? • Jakou zastává filozofii? • Jaký je jeho styl učení? • Jaké jsou jeho schopnosti implementovat nové metody? • Absolvoval učitel potřebné školení / provedl přípravu, aby správně zavedl vědecky podložený přístup?
Prostředí	<ul style="list-style-type: none"> • Jaké je školní prostředí? • Jak je třída uspořádána? • Jaký je čas dostupný pro zavedení přístupu? • Jaké pomůcky a vybavení máme ve třídě? • K jakým zdrojům máme přístup (počítač, internet, další technologie, tiskárna a laminátor pro vytváření zdrojů)? • Kdo z personálu s námi bude spolupracovat?



Fáze 4

PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO ZAVEDENÍ VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU²⁶

Tato fáze zahrnuje zajištění a organizaci zdrojů. Ačkoli některé přístupy vyžadují minimální zdroje, jiné jsou na svou přípravu náročné.²⁷ Příprava spočívá v zajištění těchto zdrojů:

- Materiály pro učitele (např. manuál, demonstrační nástroje).
- Materiály pro žáky (např. knihy, letáky).
- Vybavení (např. počítač).
- Plánovaný čas vyhrazený pro realizaci.
- Čas na plánování lekcí.
- Čas na průběžné školení, koučování nebo mentoring podle potřeby.



Fáze 5

IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP²⁸

Jak správně zavést přístup?

DŮLEŽITÁ JE VĚRNOST IMPLEMENTACE

Změny jedné nebo více klíčových složek narušují přístup a mohou zapříčinit jeho neúspěch. Věrnost implementace znamená, že přístup použijeme přesně tak, jak byl popsán.²⁹

Učitelé a asistenti pedagoga patří mezi velmi tvůrčí a kreativní lidi. Jako učitelé a asistenti pedagoga často používáme nápady a strategie ve výuce od kolegů a různými způsoby je měníme (např. spojujeme nápady, používáme části strategií). Při používání vědecky podložených přístupů můžeme být v pokušení udělat totéž.

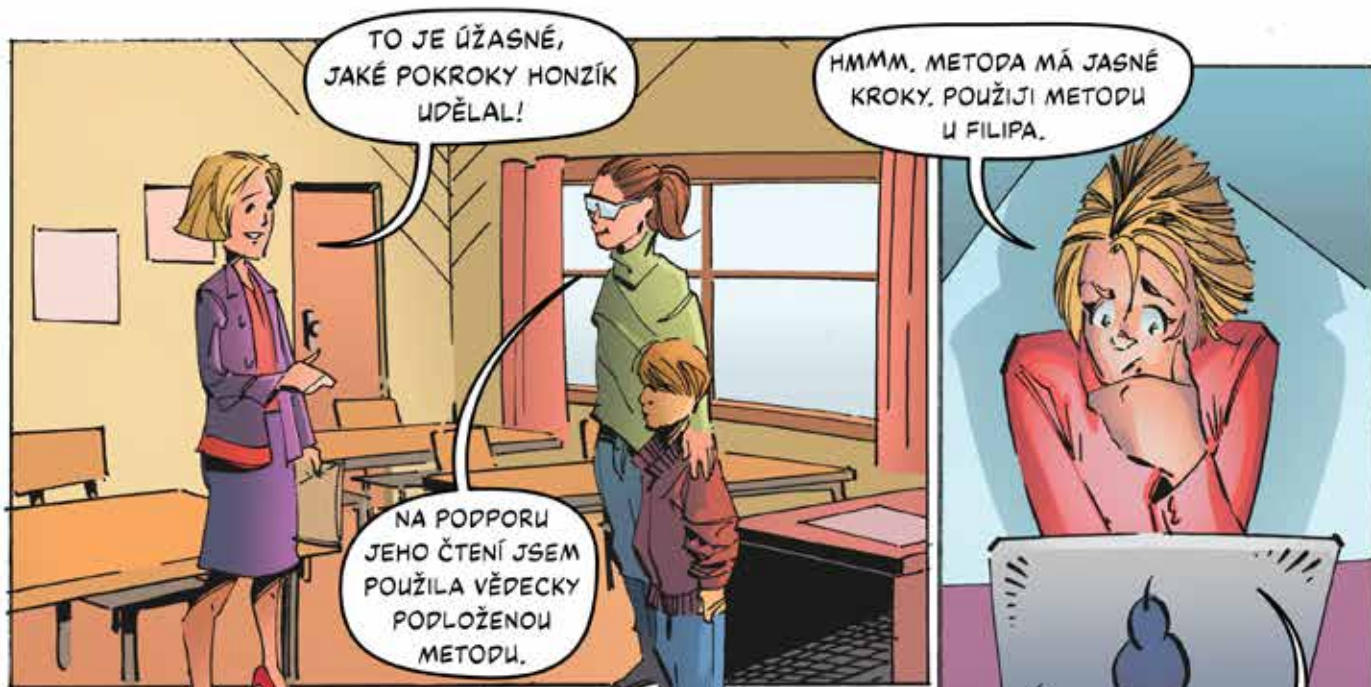
Čím větší přesnost implementace, tím větší pravděpodobnost, že bude přístup úspěšný!

Tabulka č. 6

Příklady toho, co (ne)dělat při zavádění přístupu³⁰

Co nedělat	Co dělat
Nezavádějme přístup, který je příliš komplikovaný a pro který nemáme odpovídající školení.	Před zaváděním přístupu bychom měli dostat odpovídající školení a podporu.
Nevynecháme části vědecky podložených přístupů, které se nám nelíbí, přístup musí být zaveden přesně.	Implementujeme všechny části přístupů. Zavádíme vědecky podložené přístupy správně podle jednoznačných a jasných procedurálních pokynů.
Nezkracujeme dobu implementace vědecky podložených přístupů.	Pracujeme s dobrými časovými plány zavádění přístupů a nepodceňujeme délku trvání přístupů.
I když dlouhodobě používáme vědecky podložený přístup, nepřestáváme po čase sledovat přesné postupy a kroky při jeho implementaci. Předjdeme tak neúmyslnému upravování nebo vynechávání doporučených postupů nebo činností, které přístup tvoří.	Pravidelně sledujeme a vyhodnocujeme doporučené postupy nebo činnosti, které tvoří přístup.
Jedním z nejčastějších důvodů, proč nedosahujeme očekávaných výsledků, je to, že jsme správně nezavedli vědecky podložený přístup. Dodržujeme a pravidelně monitorujeme postupy zavádění.	Nepřestáváme používat přístup, pokud nevidíme okamžité zlepšení u svých žáků nebo se u žáků neobjeví výsledky, které jsme čekali. Zkontrolujeme, zda máme správný postup implementace.







Fáze 6

MONITORUJME IMPLEMENTACI³¹

Monitorování zavádění přístupu se skládá ze dvou důležitých složek:

1. Vyhodnocujeme věrnost zavádění.
 2. Vyhodnocujeme výsledky svých žáků.
- Průběžně sledujeme, zda dodržujeme všechny kroky zavádění.
 - Sbíráme průběžně data o pokroku žáka.
 - Účelem sledování je zjistit, zda se žák zlepšuje.
 - Ptejme se, zda je pro žáka vybraný program účinný.
 - Vyhodnocujeme vztah mezi věrností zavádění přístupu a výsledky žáka.
 - Pokud je věrnost zavádění přístupu vysoká, zvýšení výkonu / zlepšení výsledků žáka lze připsat přístupu programu.
 - Podobně, pokud je věrnost vysoká a nedochází k žádné změně ve výkonu žáka, lze odvodit, že přístup nebyl pro tohoto žáka efektivní.
 - Pokud je to nutné, upravme zavádění.
 - Nebo hledejme jiný vhodnější přístup. I když byla intervence vyzkoušena a ověřena na velkém počtu žáků, neznamená to, že musí vyhovovat každému žákovi.

Použitá literatura

- 1 People With Disability Australia. (2021). PWDA Language Guide: A guide to language about disability. <https://pwd.org.au/wp-content/uploads/2021/12/PWDA-Language-Guide-v2-2021.pdf>
- 2 Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. In FPG Child Development Institute. FPG Child Development Institute.
- 3 Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schult, T. R. (2014) Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- 4 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 5 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 6 The IRIS Center. (2023). IRIS resource locator. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources/iris-resource-locator/>
- 7 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 8 Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- 9 Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. In FPG Child Development Institute. FPG Child Development Institute.
- 10 Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schult, T. R. (2014) Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- 11 The IRIS Center. (2014). Evidence-based practices (part 1):identifying and selecting a practice or program. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/#content
- 12 Mertin, V. Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.
- 13 Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. In FPG Child Development Institute. FPG Child Development Institute.
- 14 Estrapala, S., & Reed, D. K. (2020). Goal-setting instruction: a step-by-step guide for high school students. *Intervention in School and Clinic*, 55(5), 286–293. <https://doi.org/10.1177/1053451219881717>
- 15 Karnas, M. (2020). A guide for special educators: how to develop effective goals and objectives for children with disabilities. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mrefdergi/issue/52166/660599>.
- 16 Hedin, L., & DeSpain, S. (2018). SMART or not? writing specific, measurable IEP goals. *TEACHING Exceptional Children*, 51(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/0040059918802587>
- 17 The IRIS Center. (2019). IEPs: Developing high-quality individualized education programs. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/cresource/resources/p12/#content>
- 18 State of Victoria (Department of Education and Training). (2022). Individual education plans (IEPs): Resources. Retrieved September 6, 2022, from <https://www2.education.vic.gov.au/pal/individual-education-plans-ieps/resources>
- 19 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Selecting an EBP. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-ebp>
- 20 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Selecting an EBP. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-ebp>
- 21 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 22 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 23 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 24 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Selecting an EBP. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-ebp>
- 25 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 26 The IRIS Center. (2014). Evidence-based practices (part 1): identifying and selecting a practice or program. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/#content
- 27 AFIRM Modules, <https://afirm.fpg.unc.edu/afirm-modules>

- 28 The IRIS Center. (2014). Evidence-based practices (part 1): identifying and selecting a practice or program. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/#content
- 29 Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. In FPG Child Development Institute. FPG Child Development Institute.
- 30 The IRIS Center. (2014). Evidence-based practices (part 2:Implementing a practice or program with fidelity. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_02/
- 31 Sam, A. M., Kucharczyk, S., & Waters, V. (2018). Online Tools to Support the Delivery of Evidence-Based Practices for Students With ASD. *TEACHING Exceptional Children*, 50(3), 141-152. <https://doi.org/10.1177/0040059917745654>

ČÁST II.

Vybrané vědecky podložené přístupy

● SOCIÁLNÍ PŘÍBĚHY (Social narratives)³²



Popis vědecky podloženého přístupu

Sociální příběhy jsou intervence, které popisují sociální situace s cílem poskytnout žákovi relevantní vodítka, vysvětlení pocitů a myšlenek ostatních a zároveň popisují očekávání vhodného chování pro danou sociální situaci. Sociální příběhy jsou individualizovány na základě potřeb žáka, jsou krátké a psané z žákova pohledu.³³

Komu jsou sociální příběhy určeny?

Mezi žáky, pro které se tato metoda ukázala jako účinná, patří:

- žáci na autistickém spektru
- žáci s mentálním postižením

Tabulka č. 7

Cíle, které byly vědecky podloženy pro sociální příběhy³⁴

Raný věk (0–2)	Předškolní věk (3–5)	Mladší školní věk (6–11)	Starší školní věk (12–14)	Mladá dospělost (15–22)
	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	
	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)		
	sdílená pozornost (Joint Attention)	sdílená pozornost (Joint Attention)		
	chování (Behavior)	chování (Behavior)	chování (Behavior)	chování (Behavior)
		připravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)		
	hra (Play)	hra (Play)		
	adaptivní dovednosti (Adaptive)	adaptivní dovednosti (Adaptive)		
	akademické dovednosti (Academic)	akademické dovednosti (Academic)		

Sociální příběhy v průběhu šesti fází implementace



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Sociální příběhy mohou být použity pro zlepšení celé řady dovedností žáků:

- osvojení si vhodného chování,
- činit rozhodnutí / volit si,
- vhodná hra s materiály,
- hra s vrstevníky,
- podpora hlášení se v hodině,
- zlepšení sociální interakce,
- iniciování žádosti,
- zvýšení vhodných reakcí,
- snížení nevhodného chování,
- posílení sportovního ducha,
- větší aktivita při plnění úkolů,
- zvýšení porozumění očekávanému chování.

TIP

Někdy nás trápí více nezvládnutých dovedností u jednoho žáka. Například žák vyrušuje vykřikováním, válením se po třídě a zároveň má potíže se spoluprací s dospělými.

Zaměřme se nejprve na jednu sociální dovednost, pro kterou vystavíme sociální příběh, a až když je tato dovednost osvojena a zvládnuta, přejdeme k další dovednosti v novém sociálním příběhu.

Shrnutí fáze identifikace — Než začneme...

Abychom si byli jisti, že jsme vybrali vhodnou metodu, položme si následující otázky:

- Identifikovali jsme chování, na které se chceme zaměřit?
- Shromáždili jsme údaje přímým pozorováním?
- Stanovili jsme cíl? Víme, jaká je cílová dovednost žáka? Ví tým, který s žákem pracuje, kdy je cílová dovednost zvládnuta?

Pokud jsme v kterémkoliv bodě odpověděli **ne**, vraťme se k fázi identifikace.



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Zdroje informací dostupných databázi:

- [AFIRM Modules-Selecting an evidence-based practice](#)³⁵
- [What Works Clearinghouse](#)³⁶
- [The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice](#)³⁷



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Zdroj informací:

Vyberme si vzdělávací modul na AFIRM³⁸, který nám pomůže vědecky podložený přístup zavést u našeho žáka.



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

Tabulka č. 8

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)³⁹.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	

KROK 1: Jak připravit sociální příběh

Přemýšlejme o chování nebo cílové dovednosti žáka. Zvolme vhodnou sociální situaci, pro kterou plánujeme sociální příběh použít. A položme si následující otázky:

- Co se děje?
- Kdo je zapojen?
- Zapojují se pokaždé stejní lidé?
- Jaké jsou perspektivy každého jednotlivce zapojeného do sociální situace (žáka, spolužáků, učitele, rodiče ...)?
- Jak reaguje žák na sociální situaci?
- Čemu nemusí žák na sociální situaci rozumět?

KROK 2: Vyberme vhodný druh sociálního příběhu

Tabulka č. 9

Druhy sociálních příběhů⁴⁰

Druh sociálního příběhu	Popis sociálního příběhu
Sociální příběhy	<ul style="list-style-type: none"> popisují sociální situace jejich cílem je poskytnout žákovi relevantní vodítka, vysvětlení pocitů a myšlenek ostatních v sociální situaci popisují očekávání vhodného chování
Karty posílení	<ul style="list-style-type: none"> poskytují krátký scénář v první osobě jednotného čísla poskytují pravidla, která pomáhají žákovi pochopit sociální situaci jsou zaměřené na žákův zájem, který se používá jako motivace

KROK 3: Napišme sociální příběh

Každý sociální příběh tvoří tři části:

1. název a úvod příběhu
2. vlastní příběh
3. a závěr příběhu (více viz tabulka č. 10)⁴¹

TIP

Nechme si záležet na názvu a titulní straně sociálního příběhu.

Přemýšlejme o tom, co je pro dítě motivující.

Zvažujme, proč by s námi chtělo spolupracovat.

Promysleme, co se mu bude na názvu líbit, jaký obrázek ho zaujme a vystihne obsah sociálního příběhu.

Tabulka č. 10

Psaní sociálního příběhu⁴²

1	Název a úvod příběhu	Jasně identifikuje téma.
2	Vlastní příběh	Poskytuje čtenáři dostatek detailů o situaci, přináší odpovědi na otázky: <ul style="list-style-type: none"> Kde? (popisuje kontext příběhu) Co? (důležitá fakta) Kdo? (relevantní lidé) Kdy? (informace související s časem) Jak? (základní činnosti nebo chování) Proč? (zdůvodnění)
3	Závěr příběhu	Shrnuje a upevňuje poskytnuté informace.

Při sestavování těchto příběhů je důležité dodržovat následující pravidla:

- Vytvořme příběh více popisný než direktivní (tabulka č. 11 poskytuje přehled takových vět).
- Dodržujme poměr alespoň dvě popisné věty na každou větu direktivní.
- Používejme pozitivní, podpůrné věty.
- Pišme příběh v první osobě.
- Zapojme žáka při vytváření obsahu, pokud je to možné.
- Přidejme obrázky, které mohou pomoci žákovi zlepšit porozumění textu.
- Ujistěme se, že sociální příběh vysvětlil, co se děje. Ukázal pocity, které by mohl žák mít. Ukázal, jak se ostatní cítí, jak se chovají. A nabídl žákovi modelovou reakci.

Tabulka č. 11

Typy vět užívaných v sociálních příbězích⁴³

Typ věty	Co uvést do příběhu	Příklad
Popisné	Fakta Věty, které popisují fakta.	„Jmenuji se ____.“ „Čisté ruce pomáhají lidem zůstat zdraví.“
	Perspektivní věty Věty, které popisují myšlenky a pocity žáka i ostatních v příběhu.	„Učitel se bude líbit, když budu poslouchat.“ „Mnoho lidí se chce učit“ „Mohu se cítit šťastný/á a nadšený/á, protože chodit do školky může být zábavné.“ „Moje máma na mě bude pyšná.“
	Kooperační věty Věty, které popisují, co mohou ostatní udělat, aby žákovi pomohli, pokud je pomoc potřeba.	„Pokud se cítím rozrušený/á, můj učitel mi může pomoci podle ____.“ „Když se cítím smutný/á, učitel mi může pomoci tím, že mě popláca po zádech.“
	Firmativní věty Věty, které zdůrazňují sdílenou kulturní hodnotu nebo názor nebo uklidňují jednotlivce.	„To je v pořádku.“ „Je to dobré, když se chovám zdvořile.“
Direktivní poskytují návrhy na chování nebo reakce	Věty, které identifikují možné reakce.	„Pokud potřebuji přestávku, mohu to říct učiteli nebo si položit kartu přestávky na můj stůl a jít k sedacímu pytlí.“ „Pokud potřebuji přestávku, můžu říct učiteli: „Prosím, potřebuji si odpočinout.““ „Mohu pozdravit: „Ahoj.““ „Mohu se zeptat: „Můžu si půjčit hračku?““
	Věty, které jemně nasměrovávají chování.	„Pokusím se ...“

KROK 4: Způsob zpracování sociálního příběhu

Stejně důležitý jako obsah sociálního příběhu je i jeho způsob zpracování. Ujistěme se, že text, písmo a vizuální prvky jsou pro žáka vhodné a poutavé.⁴⁴

- Je písmo dostatečně velké, aby bylo snadno čitelné?
- Dodržujeme zásady snadno srozumitelného sdělení?
- Není na stránce příliš mnoho slov?
- Používáme slovní zásobu, které žák rozumí?
- Je sociální příběh přiměřeně dlouhý?
- Neobsahuje sociální příběh příliš mnoho doporučení, popisu očekávaného chování? (To by mohlo u žáka způsobit stres, pocit nevládnutelnosti.)
- Používáme dostatek vizuálních pomůcek?
- Jsou tyto vizuální pomůcky poutavé a srozumitelné?
- Nejsou barvy pro senzory citlivé žáky příliš agresivní?
- Neodpoutávají barvy obrázků pozornost od hlavní informace textu a obrázku?

TIP

Jak vytvořit snadno srozumitelný text, se můžete dozvědět v brožuře **Informace pro všechny** dostupné na stránkách Společnosti pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, z. s.: <https://www.spmpr.cz/product/informace-pro-vsechny>



KROK 5: Zvolme vhodný čas, místo a aktivitu pro použití sociálního příběhu

V ideálním případě by sociální příběh měl být přečten těsně před identifikovanou sociální situací. Pokud to není možné, zvolme jinou vhodnou dobu. Čtení často opakujeme. Čtíme příběh v klidném a nerušeném prostředí.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

KROK 1: Zapojme žáka

Představme žákovi sociální příběh. Vysvětleme žákovi, o čem sociální příběh je a co je na něm důležité.

Pokud to žák potřebuje, čtíme příběh společně nebo může žák číst příběh samostatně. Poté, co příběh přečteme, položíme žákovi otázky mapující jeho porozumění.

Pokud žák neodpovídá správně, znovu si přečteme část příběhu, která souvisí s položenou otázkou.

Cílové chování nebo dovednost můžeme s žákem procvičit prostřednictvím hraní rolí.

Vytvořme žákovi příležitosti, aby se identifikovaná sociální situace opakovala a on měl možnost své dovednosti trénovat (více informací v tabulce č. 12).

Tabulka č. 12

Co ne/dělat při implementaci sociálního příběhu⁴⁵

Co nedělat	Co dělat
Neodpíráme žákovi přístup k sociálnímu příběhu: žák potřebuje, aby mu sociální příběh byl dostupný v různých kontextech (škola, domov, hřiště atd.) a v kontaktu s různými lidmi (např. s vrstevníky, učiteli, rodinou atd.). Sociální příběhy mohou být pro žáka připomínkou.	Vytiskneme sociální příběh, který lze použít mnohokrát v různých situacích.
Neomezujeme se na jeden formát sociálního příběhu (např. pouze elektronická verze nebo pouze papírová verze), používáme je v různých formách (např. elektronická verze, papír, karton, plast) a velikostech. To vše přizpůsobíme potřebám žáka a jeho schopnostem.	Žák může nosit sociální příběh v tašce, kapse, na přívěsku apod.
Ne každý příběh je vhodný pro každé dítě a pro každou situaci. Nezapomeňme, že tato technika je vysoce individuální.	K vytvoření svých sociálních příběhů můžeme použít inspiraci v příkladech dostupných na internetu. Příběhy dostupné na internetu nepoužívejme bez úprav.
Vyhňeme se negativním výrokům na úvod příběhu. Např. „Někdy jsem v hodině zrovna hodně unavený, přetažený nebo mě hodina nudí.“	Začínáme příběh pozitivními výroky. Např. „Chci být dobrý kamarád.“, „Ve škole může být zábava.“ Výroky by měly žáka motivovat.
Budme konzistentní ve velikosti písma a vyhňeme se kurzívě a zvýraznění textu. Např. „Někdy mi pomáhá zaměstnat prsty, mohu proto použít POMŮCKY z košíku ve třídě.“ Takovýto text může dítěti znesnadnit čitelnost.	Dodržujeme pravidla snadno srozumitelného textu. Lidé na autistickém spektru mohou mít potíže s porozuměním textu.
Sociální příběhem není jednoduše popsána například česká tradice: „Na Mikuláše chodí za dětmi anděl, čert a Mikuláš. Mikuláš dá dětem dárky.“	Nezaměňujeme sociální příběh za srozumitelný a jednoduchý popis situace. Součástí sociálního příběhu jsou popisy chování, emocí, očekávání a návrhy modelových reakcí.



Fáze 6 **MONITORUJME IMPLEMENTACI**

● KROK 1: **Monitorujeme**

Členové týmu (pedagog, asistent, rodiče, ...) sledují cílové chování/dovednost během identifikované sociální situace.

- Pokud pozorujeme pokrok v provádění cílového chování/ dovednosti, pokračujeme s užíváním sociálního příběhu i nadále.
- Postupně můžeme vytvářet nové sociální příběhy a představovat tak žákovi nové cílové dovednosti a chování.

● KROK 2: **Proved'me příslušné úpravy**

Pokud se pokrok v provádění cílového chování/dovednosti neobjevuje, položme si následující otázky:

- Byly cílové chování nebo dovednost dobře definovány?
- Jsou cílové chování nebo dovednost měřitelné a pozorovatelné?
- Byl sociální příběh použit tak, jak byl zamýšlen? (Například: Dodrželi jsme pravidlo alespoň dvě věty popisné na jednu větu poskytující návrhy na reakce nebo chování?)
- Zohlednili jsme potřeby žáka vzhledem k jeho věku a dovednostem? (Například: Je počet slov na stránce přiměřený? Používáme fotografie/symboly, kterým žák rozumí?)
- Byl příběh napsán z pohledu žáka?
- Rozuměl žák sociálnímu příběhu?
- Četl se sociální příběh před identifikovanou situací?

● KROK 3: **Zvolme jinou vědecky podloženou praxi**

Pokud jsme na základě zjištěných nedostatků upravili příběh, a přesto se u žáka neobjevuje pokrok, zvažme výběr jiné vědecky podložené metody.



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Marek

Základní informace o této případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Markovými rodiči a Markovým pedagogickým týmem z české základní školy s využitím doporučení školského poradenského zařízení. Jména použítá v případové studii jsou pseudonymy. Marka ve škole podporoval učitel, asistent pedagoga a školní speciální pedagog. Tento tým byl při zavádění vědecky podložené praxe metodicky veden týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Marek

Marek je devítiletý žák na autistickém spektru. Navštěvuje běžnou základní školu.

Marek má dobré komunikační schopnosti (např. dokáže verbálně vyjádřit své myšlenky a sdělit je ostatním). Umí dobře číst psaný text, ale má potíže s porozuměním textu. Marek má rád umělecké aktivity, s oblibou tvoří věci. Rád si také hraje se stavebnicemi, hraje počítačové hry a čte encyklopedie.

Marek má ve škole kamaráda a navštěvují se. Ve škole je pro Marka důležité, aby ho spolužáci přijali. Navíc se od nich nechce lišit. Chce zapadnout. A nemá rád neúspěch. Učení ve škole je pro něj často těžké. Marek se snadno unaví. Ruší spolužáky i učitele, když ve třídě zažívá smyslové přetížení. Má tendenci na sebe strhávat pozornost. Celkově je hlučnější. Marek často komentuje své spolužáky a celou třídu. Někdy má záchvaty vzteku a válí se po podlaze.

Doporučení Markova poradenského zařízení

Poradenské zařízení doporučilo podpůrná opatření třetího stupně (DSM-5, 2022)⁴⁶. Asistent pedagoga podporuje chlapce při pobytu ve třídě, pracuje především na nácviku sociálních, komunikačních a emočních dovedností. Z doporučení poradenského zařízení:

„Sociální situace dovysvětlovat, případně rozkreslovat. Popisným jazykem mu objektivně a bez emocí popsat, co se odehrálo a jak reagoval, jak je možné příště reagovat, aby nebyl nikdo naštváný apod. (...) Doporučuji zvážit zařazení nácviku sociálních dovedností.“



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Prvotní podnět pro spolupráci s Markem, jak jej zformuloval jeho pedagogický tým, byl neurčitý: Marek má rušivé chování. To je příliš obecný popis, který musel pedagogický tým blíže specifikovat a popsat, jak se chování projevuje. Termín „rušení“ byl považován za subjektivní, protože každý pedagogický pracovník měl jiný názor na to, co je rušivé chování. Jinými slovy, co je rušivé pro jednoho učitele, nemusí být rušivé pro jiného učitele nebo asistenta pedagoga.

Vyrušováním nebylo myšleno běžné rušení, které známe i od ostatních dětí. Chování, které pedagogický tým identifikoval, bylo: Marek vydává zvuky, válí se po zemi, lehá si na spolužáky.

Dalším krokem bylo pozorovat, jak často a jak dlouho se toto chování objevuje. Data byla shromážděna přímým pozorováním, asistent pedagoga zaznamenával chování do jednoduchého formuláře. Pedagogický tým situaci prodiskutoval i s Markovou matkou a ostatními učiteli.

Pedagogický tým si položil následující otázku: Jaká je cílová dovednost, čeho chceme intervencí u Marka dosáhnout? Odpověď byla zformulována do následujícího SMART cíle.

Markův SMART cíl

Po přečtení sociálního příběhu se Markovi podaří během jednoho měsíce omezit vykřikování, šeptání spolužákům a válení se po zemi na maximálně dvě vyrušení za den.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Pedagogický tým využil bezplatnou online databázi AFIRM⁴⁷.



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Pedagogický tým hledal program zabývající se sociálně-emočním rozvojem pro devítiletého žáka na autistickém spektru. Zvolil vzdělávací modul AFIRM⁴⁸.

Tabulka č. 13

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)⁴⁹.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano












Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

Speciální pedagog a asistent se zúčastnili školení o sociálních příbězích. Prošli online školicí modul na AFIRM. A dostali online metodické vedení od týmu projektu ERASMUS +, s kterým mohli tvorbu příběhu konzultovat stejně jako jeho implementaci.

Jakmile shromáždil pedagogický tým dostatek informací, začal s návrhem sociálního příběhu. V sociálním příběhu tým pracoval pouze s možnostmi, které Marek chce a umí používat. Přestože je ve škole relaxační místnost, která by byla pro Marka ideální formou, jak jej zklidnit, v sociálním příběhu jí pedagogický tým nepoužil, protože Marek relaxační místnost nechce používat.

Toto je Markův sociální příběh: **Chci být fajn spolužák!**

	<p>Do školy chodím rád. Mám tu kamarády. Chci se něco naučit. Pro druhé chci být fajn spolužák.</p>
	<p>Někdy jsem v hodině unavený, nedokážu se soustředit nebo mě hodina nudí.</p>
	<p>Ruším pak spolužáky. Vydávám různé zvuky. Válím se po zemi a spolužácích. Bouchám spolužáky. Říkám sprostá slova. Porušuji pravidla.</p>
	<p>Spolužáci se nemohou soustředit. Jsou na mě naštvaní. Chtějí se učit.</p>
	<p>Učitelce také není příjemné, že ji vyrušuji při výkladu.</p>
	<p>Já ale chci, aby se moji spolužáci cítili dobře. Nechci, aby byl kvůli mně někdo smutný.</p>
	<p>Přihlásím se, když něco potřebuji.</p>
	<p>Požádám učitelku, zda si mohu kreslit. To mě uklidňuje.</p>
	<p>Sednu si sám, abych ostatní nevyrušoval. Odejdu z kruhu do lavice, abych si odpočinul.</p>

	<p>Když mám velký hlad, zeptám se, zda si mohu sníst svačinu.</p>
	<p>Zaměstnám prsty pomůckami.</p>
	<p>Když mne napadne ještě něco, co by mi zrovna pomohlo, řeknu to učitelce. Ona mi rozumí a chce mi pomoci.</p>
	<p>Teď už nevyrušuji. Spolužáci mě mají rádi a já mám radost, že se ve škole něco naučím.</p>



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Jak byl Marek zapojen

S Markem byl přečten příběh vždy na začátku dne. Příběh četl Marek s dospělým, doma s maminkou a ve škole s asistentem. Příběh četl v soukromí mimo třídu.

Po přečtení příběhu mu byly položeny kontrolní otázky:

- Kdo je dobrý spolužák?
- Co mohu udělat pro to, abych nerušil své spolužáky?
- Kdo by mi chtěl pomoci, abych nerušil své spolužáky?

Se sociálním příběhem a jeho použitím byli seznámeni všichni pedagogové a asistenti ve škole, kteří s Markem pracovali. Používání společně konzultovali a případně upravovali. Markova první reakce na příběh nebyla pozitivní. Někdy může být pro žáka těžké slyšet, jak jej mohou vidět ostatní. Marka podpořila maminka, aby zkusil příběh číst a plnit cíle.

Pro Marka bylo obtížné společně participovat na určení cíle. Cítil se frustrován, když slyšel, že mu něco nejde. Bylo důležité najít motivaci pro změnu jeho chování. Pedagogický tým proto použil jednu ze základních vědecky podložených praxí: posílení.

Pro maminku bylo důležité, aby motivace vycházela přímo z Marka, jelikož pro Marka nebyla motivací ani sociální odměna např. v podobě úsměvu matky či učitelky. Marek v tuto chvíli nebyl pro tak velkou změnu nastaven, proto došlo k dohodě, že mu na začátku pedagogický tým pomůže vnější motivací formou blízké odměny. Tým zvolil žetonový způsob odměňování. Marek sbíral body, každý den s asistentem vyhodnotil, jak byl úspěšný a dařilo se mu

nevyrušovat pomocí nabídnutých modelových reakcí. Úspěch zaznamenával Marek s asistentem vizuálně pomocí samolepek. Marek si mohl o víkendu zahrát svou oblíbenou videohru Minecraft, pokud cíl naplnil.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

Při monitorování se začal pedagogický tým soustředit na to, kdy se Markovi nedaří chovat se podle doporučení sociálního příběhu, za což Marek ztrácel minuty počítačové hry. To Marka demotivovalo. Marek byl našťvaný, velmi frustrovaný. Dokonce se v prvním týdnu monitorování zhoršilo jeho chování a uhodil učitele. Pedagogický tým na základě monitorování zjistil, že je posílení špatně nastavené. Je třeba Markovi nastavit pozitivní posílení. Marek se bude soustředit s učiteli jen na úspěchy a za ty bude odměněn. Pedagogický tým navrhl novou tabulku, kde sepsal pozitivním způsobem, co od Marka očekává, například **Mluvil jsem slušně bez sprostých slov., Bez vzteku jsem se šel uklidnit a nikoho nebouchl., Dával jsem pozor, co učitel říká.** Marek se poté rád ujal razítkování smajlíků.

Marek ani po 14 dnech nezměnil postoj k sociálnímu příběhu. Číst příběh odmítal. Proto pedagogický tým vyhodnotil, že tento vědecky podložený přístup nebude pro Marka vhodný. Marek ale začal spolupracovat na základě posílení. Pedagogický tým se s Markem zaměřil na tuto intervenci a vizuální podporu.



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Ellen

Základní informace o této případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Elleninou matkou a pedagogickým týmem z české mateřské školy s využitím doporučení školského poradenského zařízení. Jména použítá v případové studii jsou pseudonymy. Ellen ve školce podporovaly učitelka, asistentka pedagoga a školní speciální pedagožka. Tento tým byl při zavádění vědecky podložené praxe metodicky veden týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Ellen

Ellen je čtyřletá dívka s dětskou mozkovou obrnou a ADHD. Projevují se u ní také autistické rysy. Autismus jí dosud diagnostikován nebyl. V sociálních situacích je často Ellen zmatená a nejistá. Její komunikační dovednosti jsou přiměřené věku. Ráda navazuje kontakty s dětmi i dospělými, rozhovory vede na témata, která jí zajímají, například telefon a automobil. Elleninou silnou stránkou je paměť, velmi dobře si pamatuje například jména a příjmení lidí. Také pozná mnoho slov jen jako obrázek. Hodně jí záleží na mamce a dědečkovi. Ellen je nebojácná, všechno se snaží dokázat stejně jako ostatní. Lákají jí nové věci. A umí pěkně ocenit ostatní. Hodně hodnotí vzhled lidí a několikrát denně opakuje, že člověku něco sluší.



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Pedagogický tým specifikoval a popsal chování, na které se chce zaměřit. Dalším krokem bylo pozorovat, jak často a jak dlouho se toto chování objevuje. Data byla shromážděna přímým pozorováním, asistentka pedagoga zaznamenávala chování do jednoduchého formuláře. Konkrétní identifikované chování bylo:

Ellen křičí, štípe, kouše či fackuje děti nebo asistenta, jednou až dvakrát denně, když se snaží okamžitě získat nějakou hračku či věc.

Pedagogický tým situaci prodiskutoval i s Elleninou matkou a ostatními učiteli. Společně hledali motiv pro změnu Ellenina chování. Pokládali si otázku, co by pro ni bylo motivující, na čem jí záleží, aby s nimi chtěla na sociálním příběhu spolupracovat. Dívčina matka nasměrovala pedagogický tým na Elleninu touhu být předškolák. Pedagogický tým zahrnul do stanovení cíle i Ellen. Učitelka s ní mluvila o jejím snu být předškolák a o tom, co je pro ni důležité. Ellen se jí svěřila, že se těší na to, až jí bude pět let. Učitelka s Ellen hovořila i o tom, že být předškolák znamená zvládnout pravidla, která jsou ve škole.

Pedagogický tým si položil následující otázku: Jaká je cílová dovednost, čeho chceme intervencí u Ellen dosáhnout? Odpověď byla společně s Ellen zformulována do následujícího SMART cíle.

Ellenin SMART cíl

Jeden den v týdnu zvládnou při konfliktu o sdílení hraček se spolužáky využít za pomoci sociálního příběhu jeden hluboký nádech a výdech k uklidnění nebo si říci o pomoc dospělému. Na tomto cíli budu pracovat jeden měsíc.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Pedagogický tým využil bezplatnou online databázi AFIRM⁵⁰.



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Pedagogický tým hledal program zabývající se sociálně-emočním rozvojem pro čtyřletého žáka s ADHD a rysy autismu.⁵¹

Tabulka č. 14

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)⁵².

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU



Speciální pedagožka a asistentka se zúčastnily školení o sociálních příbězích. Prošly online školicí modul na AFIRM. A dostávaly online metodické vedení, kde mohly tvorbu příběhu konzultovat stejně jako jeho implementaci.

Jakmile pedagogický tým shromáždil dostatek informací, začal s návrhem sociálního příběhu. Ellen zatím nečte. Ve školce je ale připravována na globální metodu čtení, proto pedagogický tým v příběhu zvolil tento typ písma. Ellen s asistentkou vytvořila úvodní obrázek svého příběhu, což zvýšilo její motivaci pro čtení příběhu.

Toto je Ellenin sociální příběh:

	<p>MŮŽU BÝT PRIMA PŘEDŠKOLÁK</p>
	<p>RÁDA SI HRAJU VE ŠKOLCE S HRAČKAMI A KAMARÁDY.</p>
	<p>NĚKDY SI CHCI HRÁT S HRAČKOU, KTEROU MÁ MŮJ KAMARÁD. KDYŽ SI HRAJE, MÁM CHUŤ SI HRAČKU VZÍT, UHODIT HO NEBO HO KOUSNOUT.</p>
	<p>MOJI KAMARÁDI JSOU PAK SMUTNÍ NEBO NAŠTVANÍ, KDYŽ JE UHODÍM NEBO KOUSNU.</p>
	<p>KDYŽ CHCI HRAČKU, SE KTEROU SI NĚKDO HRAJE, POŽÁDÁM, ZDA SI HRAČKU MOHU PŮJČIT. MŮŽU ŘÍCT: „MŮŽU SI PROSÍM PŮJČIT TUHLE HRAČKU?“ NEBO “MŮŽU SI S TEBOU HRÁT?”</p>
	<p>NEJDŘÍV SE ZASTAVÍM A PŘEMÝŠLÍM, CO BY UDĚLAL PRIMA PŘEDŠKOLÁK. PRIMA PŘEDŠKOLÁK BY SE HEZKY ZEPTAL. ZKUSÍM BÝT PRIMA PŘEDŠKOLÁK!</p>

	<p>PŮJČOVÁNÍ HRAČEK MŮŽE BÝT ZÁBAVA. MŮŽEME SI HRÁT SPOLEČNĚ.</p>
	<p>MŮŽEME SE O HRAČKU STŘÍDAT, NEJDŘÍV KAMARÁD A POTOM JÁ. KDYŽ SI CHCI HRÁT S HRAČKOU, KTEROU MÁ KAMARÁD, MŮŽU ŘÍCT: „MŮŽU SI PROSÍM TEĎ HRÁT S TOUHLE HRAČKOU.“</p>
	<p>KDYŽ SE ZEPTÁM KAMARÁDA, JESTLI MI HRAČKU PŮJČÍ, BUDU MOŽNÁ MUSET POČKAT, NEŽ NA MĚ PŘIJE ŘADA.</p>
	<p>NĚKDY, KDYŽ SI KAMARÁDI HRAJÍ S HRAČKOU, KTEROU CHCI, A NECHTĚJÍ MI JI PŮJČIT, JSEM NAŠTVANÁ.</p>
	<p>MOJI KAMARÁDI JSOU PAK SMUTNÍ, KDYŽ JE UHODÍM NEBO KOUSNU.</p>
	<p>MÍSTO TOHO TO MŮŽU ZKUSIT UDĚLAT JINAK. MŮŽU SE ZASTAVIT.</p>
	<p>MŮŽU SE ZHLUBOKA NADECHNOUT A VYDECHNOUT.</p>
	<p>RÁDA CHODÍM DO ŠKOLKY A HRAJU SI S HRAČKAMI, KAMARÁDY I DOSPĚLÝMI.</p>

	<p>KDYŽ JE TO PRO MĚ MOC TĚŽKÉ, MŮŽU POŽÁDAT O POMOC NĚKOHO DOSPĚLÉHO. MŮŽU ŘÍCT: „POMŮŽEŠ MI PROSÍM?“</p>
	<p>VŠICHNI JSOU ŠŤASTNÍ, KDYŽ JSEM PRIMA PŘEDŠKOLÁK.</p>



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Jak byla Ellen zapojena?

S Ellen byl přečten příběh vždy na začátku dne. Příběh četla Ellen s asistentkou ve školce. Příběh četly v soukromí mimo třídu.

Po přečtení příběhu jí byly položeny kontrolní otázky:

- Kdo je prima spolužák?
- Co mohu udělat, když si chci půjčit hračku?
- Kdo mi může pomoci, když si nevím rady?

Se sociálním příběhem a jeho použitím byli seznámeni všichni pedagogové a asistenti ve školce, kteří s Ellen pracovali. Ellen byla z příběhu nadšená a četla jej velmi ráda. Hodnocení neprobíhalo ještě ten den, protože Ellen ve školce odpoledne usínala a probouzela se až s příchodem maminky, přičemž ve spěchu na autobus postrádala zpětná vazba smysl. Proto vždy druhý den hned ráno probíhalo hodnocení předchozího dne, kdy asistentka zopakovala Ellenin cíl a společně s Ellen zhodnotily jeho naplnění, za které Ellen byla slovně pochválena: „Ellen moc se mi líbí, jak jsi dokázala zastavit naštvanost a nadechnout se, když jsi chtěla hračku.“ Tento typ sociálního ocenění byl pro Ellen dostatečný. O materiální odměny nejevila Ellen zájem.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

Pedagogický tým začal monitorovat, jak se Ellen daří naplňovat očekávané chování. Již po prvním přečtení příběhu Ellen ve třídě opakovala pro sebe: „Vím, že musím počkat na hračku.“ Monitorování probíhalo čtrnáct dní, během této doby se výrazně snížil počet identifikovaného chování: kousání dětí při sdílení hraček. Po této době se pedagogický

tým plynule v příběhu zaměřil na posilování další sociální dovednosti, protože Ellen začala o sociální příběh, který již znala nazpaměť, jevit menší zájem.

Použitá literatura

- 32 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- 33 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- 34 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 35 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 36 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 37 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 38 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 39 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 40 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- 41 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- 42 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 43 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 44 Indian Resource Center for Autism. (2023). Visual supports: behaviour and emotions. Retrieved from <https://www.iidc.indiana.edu/irca/resources/visual-supports/behavior-and-emotions.html>
- 45 Watson Institute. (2023). Special education social stories. Retrieved from <https://www.thewatsoninstitute.org/resources/behavior-stories/>
- 46 American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- 47 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 48 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 49 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 50 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 51 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 52 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.

● VIZUÁLNÍ PODPORA (Visual support)⁵³



Popis vědecky podloženého přístupu

Vizuální podpora je intervence využívající vizuální podněty (pomůcky), které zprostředkovávají žákům informace, doprovázejí nebo plně nahrazují verbální pokyny o aktivitě, činnosti, očekávání a/nebo demonstraci dovedností. Zahrnuje například obrázky, psaná slova, objekty, úpravu prostředí, vizuální hranice, rozvrhy, mapy, štítky, organizační systémy, časové osy a skripta.⁵⁴

Komu je vizuální podpora určena?

Mezi žáky, pro které se tato metoda ukázala jako účinná, patří:

- žáci na autistickém spektru
- žáci s mentálním postižením
- žáci s narušenou komunikační schopností
- žáci s odlišným mateřským jazykem

V tabulce č. 15 naleznete přehled cílů, které byly pro vizuální podporu ověřeny.

Tabulka č. 15

Cíle, které byly vědecky podloženy pro vizuální podporu⁵⁵

Raný věk (0–2)	Předškolní věk (3–5)	Mladší školní věk (6–11)	Starší školní věk (12–14)	Mladá dospělost (15–22)
žádné studie	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)
	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	
	kognitivní dovednosti (Cognitiv)			
	chování (Behavior)	chování (Behavior)	chování (Behavior)	
	připravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	připravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	připravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	
	hra (Play)	hra (Play)	hra (Play)	
		pohybové dovednosti (Motor)		
		adaptivní dovednosti (Adaptive)	adaptivní dovednosti (Adaptive)	
		akademické dovednosti (Academic)	akademické dovednosti (Academic)	

Vizuální podpora v průběhu šesti fází implementace



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Vizuální podpora může být použita pro zlepšení celé řady dovedností žáků:

- posílení samostatnosti a snížení potřeby podpory dospělého,
- zvýšení počtu plynulých přechodů mezi aktivitami či zlepšení průběhu aktivit,
- zvýšení předvídatelnosti,
- snížení nevhodného chování při úkolech/aktivitách,
- lepší porozumění prostředí,
- snížení rozptýlení,
- snížení rizika sebepoškozujícího chování,
- zlepšení sociální interakce a porozumění očekávanému chování,
- usnadnění pochopení zadaného úkolu.

Shrnutí fáze identifikace — Než začneme...

Abychom si byli jisti, že jsme vybrali vhodnou metodu, položme si následující otázky:

- Identifikovali jsme chování, na které se chceme zaměřit?
- Shromáždili jsme údaje přímým pozorováním?
- Stanovili jsme cíl? Víme, jaká je cílová dovednost žáka? Ví tým, který s žákem pracuje, kdy je cílová dovednost zvládnuta?

Pokud jsme v kterémkoliv bodě odpověděli **ne**, vraťme se k fázi identifikace.



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Zdroje informací dostupných databázi:

- [AFIRM Modules-Selecting an evidence-based practice](#)⁵⁶
- [What Works Clearinghouse](#)⁵⁷
- [The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice](#)⁵⁸



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Zdroj informací:

Autism Focused Intervention Resources & Modules (AFIRM)⁵⁹

Tabulka č. 16

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu⁶⁰

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

KROK 1: Jak poznat jaká vizuální podpora bude pro žáka vhodná

Existují tři druhy vizuálních podpor, jak vidíme v tabulce č. 17.

Tabulka č. 17

Typy vizuální podpory⁶¹

Druh	Popis	Položme si následující otázky, které nám pomohou vybrat vhodný druh vizuální podpory. Pokud jsme na některou z otázek odpověděli ano, jedná se o druh vizuální podpory, která pravděpodobně žákovi pomůže.
Ohraničení, pravidla	Jedná se o: <ul style="list-style-type: none"> úpravu prostředí (jasně vytyčené oblasti určené pro konkrétní aktivity), vizuální ohraničení (např. zakrytí věcí, které s aktivitou nesouvisí). 	<ul style="list-style-type: none"> Má žák problém zůstat na jednom místě? Ví žák, na čem v určitém místě pracovat? Opustí někdy žák místo kvůli frustraci? Má žák někdy potíže s narušováním pracovního místa jiných lidí / používá práci a pomůcky jiných?
Rozvrh, schémata	Jedná se o individuální rozvrh usnadňující žákovi přechod mezi jednotlivými aktivitami: <ul style="list-style-type: none"> třídní rozvrh rozvrh aktivit 	<ul style="list-style-type: none"> Má žák potíže s přesouváním se z jedné oblasti do druhé? Zapomíná žák, co má dělat dál (na další krok)? Chová se žák při změně nevhodně/rušivě?
Nápovědy, nářádky	Jedná se o vizuální instrukce: <ul style="list-style-type: none"> grafický organizér, diagramy, tabule s výběrem možností, (zvyšují žákovu samostatnost) štítky (pomáhají pochopit, kam co patří). 	<ul style="list-style-type: none"> Frustruje žáka určitá aktivita, událost nebo koncept? Vzbuzuje aktivita u žáka úzkost? Musí žáka k provedení úkolu podpořit dospělý (vyžaduje žák k úspěšnému splnění úkolu podporu dospělého?) Má žák problémy úkolu porozumět, když je úkol sdělen pouze verbálně?

KROK 2: Návrh vizuální podpory pro žáka

Ohraničení

- Abychom žákovi připravili vizuální ohraničení, musíme si položit následující otázku: Je třeba vytyčit nové hranice, nebo už tu jsou?
- Vytyčení nebo úprava hranic může žákovi pomoci pochopit, kde začíná a končí jednotlivá plocha (jaké aktivity jsou v této ploše požadovány nebo kam má jít v určitém čase).
- Při tvoření hranic je možné využít přírodní hranice, objekty a nábytek k jasnému ohraničení, případně pásy na zemi, rozdílný druh koberců nebo štítky.

Nápovědy, nářádky

- Zjistěme, jakou informaci je třeba prezentovat vizuálně.
- Zjistěme, jakou formou budeme informace prezentovat. Pro prezentaci můžeme použít například obrázky, předměty, fotografie, symboly, slova. Vždy záleží na schopnosti abstrakce žáka. To je schopnost žáka pochopit význam předmětu, který je graficky znázorněn.
- Posudme schopnosti a vlastnosti žáka.

Rozvrhy, schémata

- Pro tvorbu rozvrhů je třeba rozhodnout šest následujících položek:

1. Forma

Určeme:

- objekt, který se využije v aktivitě,
- objekt, který symbolizuje aktivitu (fotografie, kresby, symboly, slova a věty),
- kombinace předchozího.

2. Délka a prezentace formátu

Při určování délky rozvrhu zvažme, zda má žák úzkost z nadcházejících aktivit a zda mu pomůže vidět všechny následující aktivity, nebo to jeho úzkost zvyšuje. Pro některé žáky je přínosné vidět všechny denní aktivity, pro jiné žáky je to stresující.

Určeme:

- kolik položek označujících následující aktivity se v rozvrhu využije (jedna, dvě, tři, půldenní plán, celodenní plán),
- jak budou položky/aktivity řazeny (zleva doprava nebo shora dolů).

Je také možné využít aplikace (např. Pictello, Iprompts, First/Then schedule).

3. Způsob manipulování s rozvrhem

- Žák drží objekt, který se použije v nadcházející aktivitě.
- Žák drží vizuální nápovědu, která symbolizuje nadcházející aktivitu, a tu umístí do určeného místa.
- Žák zaškrtně v rozvrhu „dokončeno“.
- Žák otočí vizuální nápovědu nebo umístí hotovou práci na určené místo pro dokončení.

Žákům často pomáhá nosit rozvrh s sebou a srovnat nápovědu v rozvrhu s nápovědou v určeném místě (pomáhá jim s přechodem mezi třídami a ujišťuje je o správnosti).

4. Umístění rozvrhu

- Rozvrh má být umístěn na stálém místě.
- Rozvrh může žák nosit s sebou (deska, počítač, ruční zařízení).

Žáci, kteří s rozvrhem pracují poprvé nebo mají problémy s pozorností, mohou mít problémy se změnou. Takovým žákům může pomoci, když jim rozvrh zprostředkují dospělí. Když je žák zkušenější, můžeme využít rozvrh umístěný v centrální části místnosti. Když žák hodně střídá lokace, je vhodný přenosný rozvrh.

5. Způsob, jak začít rozvrh používat

- Rozvrh může žákovi zprostředkovat dospělý.
- Žák může s rozvrhem pracovat samostatně s pomocí vizuální podpory.

Je potřeba, aby žák věděl, kdy má změnit aktivitu (učitel může například dát pokyn, aby žák zkontroloval rozvrh, zaškrtnul úkoly, umístil objekt ...).

6. Další doplňky

- barva (pokud rozvrh využívá více žáků, přizpůsobíme barevné zobrazení),
- čas (přizpůsobíme čas využívání vizuální podpory),
- spojitost se školním zvonkem (např. může být vhodné rozvrh spojit se školním zvonkem nebo školní/třídní přestávkou),
- motivační komponenty (např. můžeme přidat obrázek oblíbené postavičky),
- nápovědy vhodného chování (např. můžeme žákovi připomínat, jak se má chovat).

● KROK 3: Připravme si vizuální podporu pro žáka

Vizuální pomůcky musí být připravené a správně umístěné před příchodem žáka.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

● KROK 1: Seznamme žáka s přístupem

Od typu vizuální podpory se bude odvíjet způsob, jakým žáka budeme učit s vizuální podporou pracovat.

Ohraničení (Visual boundaries)

- Zásadním krokem je seznámit žáka se stanovenými hranicemi. Následně může pomoci modelová situace (např. video se správným použitím hranic), posílení (např. formou pochvaly) a v případě překročení hranic klidné, ale důsledné, konkrétní a jasné vytyčení hranic.

Nápovědy, narážky (Visual cues)

- Dospělý žákovi ukáže nápovědu. Je důležité, aby přitom stál za žákem, aby mu tím umožnil se plně soustředit na nápovědu, a ne na něj. Je vhodné používat stručná relevantní slova.

Rozvrhy, schémata (Visual schedules)

- Dospělý stojí žákovi za zády.
- Dospělý umístí rozvrh do ruky žáka a zdůrazní pouze to, co se týká právě žáka. Ujišťuje se, že žák setrvává v určené oblasti, dokud není vyzván k další změně.
- Žák bude za začátku potřebovat pobídky, postupem času je vhodné jejich počet zmenšovat, aby si žák vystačil již jen s vizuální podporou a byl samostatnější.
- Je také vhodné žáka naučit pracovat s případnou změnou v rozvrhu a dostatečně ho na tuto možnost připravit (např. vytvořením kartičky „změna“, kterou se zakryje určené místo v rozvrhu).

● KROK 2: Ujistěme se, že všichni používají vizuální podporu stejným způsobem

- Vizuální podpora by měla být konzistentní a ve vhodném množství.
- Využívání vizuální podpory je vhodné pro učitele, sociální pracovníky, zdravotníky i rodiče.

Všichni pracující s žákem by měli mít sjednocená pravidla – pro více inspirace zhlédněte tabulku č. 18.

Tabulka č. 18

Co ne/dělat při implementaci vizuální podpory⁶²

Co nedělat	Co dělat
Nepředstavujeme žákovi všechny druhy vizuální podpory najednou, aniž bychom je nejprve postupně zavedli.	Někdy může být užitečné používat více než jeden typ vizuální podpory, ale vždy zavádíme vizuální podporu postupně. Začneme s jedním symbolem a poté vytvoříme sbírku.
Neaplikujeme vizuální podporu jednoho žáka jinému žákovi (každý žák potřebuje jiný typ i obsah vizuální podpory).	Vytvoříme různé typy vizuální podpory pro každého žáka. Vizuální podpora je velmi osobní a co funguje pro jednoho, nemusí fungovat pro druhého. Využijme zvláštní zájem žáka, např. vytvoříme vizuální podporu ve tvaru rakety.
Nenecháváme vizuální podporu na skrytých a vzdálených místech.	Zajistíme žákovi snadnou dostupnost vizuální podpory.
Nebudeme nejednotní ohledně: 1. typu vizuální podpory, kterou žákovi nabízíme, 2. místa, kde je podpora dostupná, 3. osob, se kterými ji může žák použít.	Pokud používáme obrázky, pak jakmile si vybereme určitý typ nebo styl (například piktogramy), použijeme jej důsledně. Požádejme členy rodiny, přátele, učitele, aby důsledně používali stejnou vizuální podporu.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

KROK 1: Monitorujeme

Členové týmu (pedagog, asistent, rodiče) sledují cílové chování/dovednost během využívání vizuální podpory. Pokud pozorujeme pokrok v provádění cílového chování/dovednosti, v úrovni nezávislosti během používání vizuální podpory, času, který žák stráví na úkolu, a množství dokončené práce, pokračujeme ve využívání vizuální podpory jako dosud.

TIP

Vizuální podpora musí být srozumitelná a jasná. Zamysleme se nad výběrem obrázku, fotky či symbolu.

Například, pokud chceme žákovi dát vizuální podporu pro činnost čtení, vybereme fotografii č. 1, která dobře vystihuje činnost. Pro dítě volíme obrázky s lidmi, kteří odpovídají jeho věku.



vhodná fotografie



nehodná fotografie

KROK 2: Provedme příslušné úpravy

Pokud se pokrok v provádění cílového chování/dovednosti neobjevuje, položme si následující otázky:

- Byly cílové chování/dovednost dobře definovány?
- Jsou cílové chování nebo dovednost měřitelné a pozorovatelné?
- Je cílová dovednost příliš složitá a je ji třeba rozdělit na více jednodušších kroků?
- Byla vizuální podpora použita věrně?
- Byl vizuální podpoře věnován dostatek času?
- Jsou vizuální hranice jasné? (Potřebuje žák další hranice?)

- Zohlednili jsme potřeby žáka vzhledem k jeho věku a dovednostem? (Například: Používáme fotografie/symboly, kterým žák rozumí?)
- Nepotřebuje žák poskytnout od dospělého více podpory při používání vizuální podpory?

● KROK 3: Zvolme jinou vědecky podloženou praxi

Pokud jsme na základě zjištěných nedostatků upravili vizuální podporu, a přesto se u žáka neobjevuje pokrok, zvažme výběr jiné vědecky podložené metody.



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Jan

Základní informace o případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Janovými rodiči a pedagogickým týmem na speciální mateřské škole v Praze. Jména použítá v případové studii jsou pseudonymy. Jana ve škole podporoval učitel, asistent pedagoga a speciální pedagožka. Tento tým byl při zavádění vědecky podloženého přístupu metodicky vedený týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Jan

Janovi je šest let. Je na autistickém spektru a má mentální postižení. Do školky chodí rád, našel si tu mnoho přátel. V kolektivu i mezi učiteli je oblíbený. Jan komunikuje verbálně a má rád barvy a kreslení. Jan chce být „hodný chlapec“, velmi mu záleží na tom, aby ho učitelé chválili a aby dělal věci dobře. Jan neměl žádnou předešlou zkušenost s předškolním zařízením, dosud byl pouze doma se svou maminkou. Pro Jana tak bylo občas velmi těžké přizpůsobit se požadavkům školky. Když se ve školce stalo něco nepředvídatelného nebo když Jan nerozuměl tomu, co bude v jeho dni dále následovat, cítil se frustrován, rozrušen a vystrašen. Když se takto cítil, projevoval se agresivně vůči svému učiteli i spolužákům. Ničil vybavení třídy a školní zařízení, například převracel stoly, házel židlemi. Velkou výzvou pro Jana bylo přecházet mezi jednotlivými třídami. Pro Jana byla těžká samoregulace chování. To bylo jak pro Jana, tak pro jeho spolužáky i učitele nebezpečné. Bylo to také velmi rušivé chování pro celou třídu, neboť takové scény přerušily práci ostatních dětí a ovlivnily náladu ve třídě.

Janovo doporučení

Janovi rodiče a učitelé usilovali o omezení nebezpečného a agresivního chování. Chtěli, aby měl Jan ve školce pozitivní zkušenosti. Proto chtěli Jana podpořit vytvořením předvídatelnějšího prostředí ve školce a rozvrhu třídy. Rodiče a učitelé se domnívali, že když bude Jan připraven na to, co ho ve školce čeká, bude méně zahlcený a frustrovaný a sníží se tak počet výskytu rušivého a nebezpečného chování. Všichni se také shodli na tom, že Jan potřebuje podporovat v regulaci svých emocí.



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Základní údaje sbíral třídní učitel a asistent pedagoga prostřednictvím pozorování. Zaměřili se na identifikaci toho, co je ve školce spouštěčem Janovy frustrace. Třídní učitel a asistent pedagoga sledovali Janovo chování ve třídě a na hřišti po dobu dvou týdnů.

Základní data ukázala, že:

- Jan přichází do školky šťastný a těší se na učení.
- Jan byl frustrovaný, když se během školního dne stalo něco neočekávaného nebo neobvyklého.
- Jakmile byl Jan frustrovaný, bylo pro něj těžké ovládat své emoce a zastavit nebezpečné a agresivní chování.

Tyto základní údaje byly sdíleny i s rodiči. Společně pak všichni rozhodli, že Jan potřebuje dosáhnout dvou cílů. Stanovili jeden dlouhodobý a jeden aktuální cíl.

Janův SMART cíl

Do konce školního roku po implementaci vizuální podpory (vizuálních rozvrhů) bude Jan schopen pokaždé úspěšně přejít z jedné aktivity do druhé.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný

Janův dlouhodobý SMART cíl

Na konci školního roku bude Jan umět identifikovat pocity „Jsem překvapený.“ nebo „Jsem frustrovaný.“ tím, že ukáže na obrázek, který znázorňuje, jak se cítí, v 50 % případů po implementaci vizuální podpory (vizuální podněty).

**Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY**

Pedagogický tým využil bezplatnou online databázi AFIRM⁶³.

**Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP**

Pedagogický tým hledal vhodný vědecky podložený přístup, který by pomohl vytvořit předvídatelnější prostředí pro šestiletého chlapce na autistickém spektru a s mentálním postižením. Vizuální podpora (vizuální rozvrhy) byla vybrána jako vhodný přístup, protože se ukázalo, že je účinná při zlepšování chování u žáků Janova věku. Pedagogický tým využil bezplatný vzdělávací modul AFIRM⁶⁴.

Tabulka č. 19

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)⁶⁵.




Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

Třídní učitel a asistent pedagoga se zúčastnili školení o vizuální podpoře. Prošli online školicím modulem na AFIRM⁶⁶ a obdrželi online metodické vedení od týmu ERASMUS+ projektu. Konzultovali tvorbu plánu vizuální podpory i jeho implementaci. Třídní učitel a asistent se rozhodli využít několik typů vizuální podpory. Použili online zdroj nazvaný twinkl k nalezení vhodných zdrojů na podporu dosažení Janova cíle.

Zvolili:

	<p>Obrázek č. 1: Vizuální rozvrh – Denní rozvrh třídy⁶⁷</p> <p>Vizuální rozvrh dne (vizuální podporu pro každou aktivitu), který byl důsledně používán v přední části třídy. Třídní učitel prošel rozvrh na začátku každého dne a znovu se k němu vrátil, když se během dne s dětmi přesunovali na různé aktivity.</p>
	<p>Obrázek č. 2: Nápovědy, narážky: „Nejprve a poté“ karty s posílením⁶⁸</p> <p>Karty „Nejprve a poté“ (First and Then visual schedule). Úkoly a aktivity byly Janovi rozloženy do jednotlivých kroků. Kroky byly znázorněny v kartě „Nejprve a poté“. Když oba úkoly Jan dokončil, byl podle svého systému odměňování odměněn dle vlastního výběru.</p>
	<p>Obrázek č. 3: Nápovědy, narážky: „Cítím se...“⁶⁹</p> <p>Visual cues - obrázek emocí, který byl umístěn na Janovu lavici a do předu třídy.</p>



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

KROK 1: Zapojme žáka

Vizuální rozvrh

- Třídní učitel a asistent používali vizuální rozvrh během celého dne. Každé ráno procházeli s Janem, co ho bude čekat. V průběhu dne Jan pracoval s rozvrhem dále. Například se jej učitel zeptal: „Co děláme po obědě?“ Když Jan nevěděl, vyzval ho učitel, ať se podívá na rozvrh v přední části třídy a najde obrázek pro oběd a poté obrázek, který znázorňuje následující aktivitu.

Vizuální narážky

- Třídní učitel a asistent používali vizuální podporu (narážky) celý den, přímo na Janově stole. Například během činností jako je psaní a jemné motorické dovednosti, rozdělily činnost na dvě aktivity – nejprve a pak (nejprve obkreslovací list, pak písmena Playdoh). Takováto narážka byla umístěna na Janův stůl. Když Jan dokončil úkol, asistent se ho zeptal: „Co budeme dělat dál?“, tak aby se Jan naučil používat svůj rozvrh. Jakmile Jan splnil oba úkoly, dostal odměnu dle svého výběru.

KROK 2: Ujistěme se, že všichni používají vizuální podporu stejným způsobem

Janovi rodiče se naučili používat vizuální rozvrh a vizuální narážky. Třídní učitel a asistent je povzbudili, aby tyto intervence používali i doma.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

Během zavádění vizuální podpory třídní učitel a asistent pedagoga sbírali data. Účelem sbírání dat bylo vyhodnotit, zda dochází ke změně Janova chování a zda se Janovi daří naplnit krátkodobý cíl. Data následně poslouží i pro stanovení nových vzdělávacích cílů.

Sběr a vyhodnocování dat

Prostřednictvím pozorování třídní učitel a asistent zjistili, že:

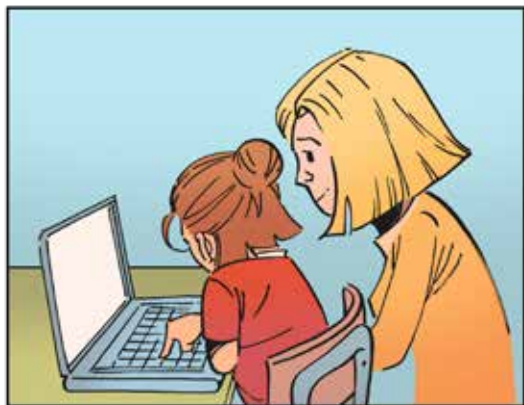
- Došlo ke snížení četnosti projevů frustrace a únavy.
- Jan měl méně projevů agresivního chování.
- Díky pobídkám byl Jan schopen identifikovat, že se cítil frustrovaný méně než v 50 % případů.
- Jan byl dosud závislý na práci učitele s vizuální podporou.
- Jan reagoval pozitivně na procházení denního plánu na začátku každého dne a po přestávkách.

Na základě shromážděných dat mohl tým vyhodnotit, že intervence je pro Jana úspěšná, ale Jan ještě nedosáhl svého SMART cíle. Na schůzce s Janovými rodiči bylo rozhodnuto, že je třeba upravit časový rámec pro Janův cíl. Tým se tak rozhodl, protože se Jan začal osamostatňovat a začal chápat, co se bude během dne dít. Takže intervence měla určitý úspěch, ale Jan zatím plynule nepřechází z jedné aktivity do druhé bez problémového chování. Proto se tým domníval, že vizuální podpora musí být poskytována po delší časové období.

Použitá literatura

- 53 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- 54 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>
- 55 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 56 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 57 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 58 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 59 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 60 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 61 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 62 Watson Institute. (2023). Special education social stories. Retrieved from <https://www.thewatsoninstitute.org/resources/behavior-stories/>
- 63 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 64 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 65 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 66 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 67 twinkl. 2022. Hessian/neutral daily visual timetable display poster. <https://www.twinkl.com.au/resource/hessian-neutral-daily-visual-timetable-display-poster-t-c-8258>
- 68 twinkl. (2022). First and then timetable. <https://www.twinkl.com.au/resource/au-s-378-first-and-then-timetable>
- 69 twinkl. (2022). Areas of regulation: emotions check-in. <https://www.twinkl.com.au/resource/areas-of-regulation-emotions-check-in-au-s-1653353908>

● TECHNOLOGICKY PODPOROVANÁ VÝUKA A INTERVENCE (TAII, Technology-aided Instruction and Intervention)⁷⁰



Popis vědecky podloženého přístupu

Technologicky podporovaná výuka a intervence využívá technologii ve vztahu k výuce. Technologii záměrně používáme ke zlepšení nebo udržení kvality každodenního života, práce a volnočasových možností u žáků.

Technologie je definována jako „jakékoliv elektronické zařízení, aplikace nebo virtuální síť, která se záměrně používá ke zvýšení/udržování a/nebo zlepšení každodenních životních, pracovních/produktivních schopností a možností rekreace/volného času žáků“ (Hedges, 2018).⁷¹

Některé z forem technologií jsou chytré telefony, tablety, notebooky, stolní počítače, zařízení generující řeč, interaktivní tabule, software pro počítače a internet.

Komu je technologicky podporovaná výuka a intervence určena?

Mezi žáky, pro které se tato metoda ukázala jako účinná, patří:

- žáci na autistickém spektru

V tabulce č. 20 naleznete podle věku žáků cíle, které byly vědecky podloženy pro technologicky podporovanou výuku a intervenci.

Tabulka č. 20

Cíle, které byly vědecky podloženy pro technologicky podporovanou výuku a intervenci⁷²

Raný věk (0–2)	Předškolní věk (3–5)	Mladší školní věk (6–11)	Starší školní věk (12–14)	Mladá dospělost (15–22)
žádné studie	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)
	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)
		sdílená pozornost (Joint Attention)	sdílená pozornost (Joint Attention)	
		chování (Behavior)	chování (Behavior)	chování (Behavior)
	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)
	kognitivní dovednosti (Cognitiv)			
				pohybové dovednosti (Motor)
				adaptivní dovednosti (Adaptive)

			odborné dovednosti (Vocational)	odborné dovednosti (Vocational)
	akademické dovednosti (Academic)		akademické dovednosti (Academic)	akademické dovednosti (Academic)

Technologicky podporovaná výuka a intervence (TAII) v průběhu šesti fází implementace



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Technologicky podporovaná výuka a intervence může být použita pro zlepšení celé řady dovedností žáků:

- lepší pravopis,
- rozvoj slovní zásoby,
- motivace k učení,
- komunikace se zařízeními,
- plnění úkolů,
- rozvoj sociálních dovedností atd.

Shrnutí fáze identifikace — Než začneme...

Abychom si byli jisti, že jsme vybrali vhodnou metodu, položíme si následující otázky:

- Identifikovali jsme chování, na které se chceme zaměřit?
- Shromáždili jsme údaje přímým pozorováním?
- Stanovili jsme cíl? Víme, jaká je cílová dovednost žáka? Ví tým, který s žákem pracuje, kdy je cílová dovednost zvládnuta?

Pokud jsme v kterémkoliv bodě odpověděli **ne**, vraťme se k fázi identifikace.



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Zdroje informací dostupných databázi:

- [AFIRM Modules-Selecting an evidence-based practice](#)⁷³
- [What Works Clearinghouse](#)⁷⁴
- [The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice](#)⁷⁵



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Zdroj informací:

Pedagogický tým si může zvolit vzdělávací modul na AFIRM⁷⁶.

Tabulka č. 21

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu: Adaptováno z Torres et al. (2014)⁷⁷.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

● KROK 1: Zvažme, jaká technologie bude pro žáka vhodná

Technologie lze použít pro různé dovednosti a/nebo chování.

● KROK 2: Zjistíme technologické preference žáka a rodiny

Zapojme rodinu.

Zapojme žáka.

Ptejme se:

- Jaké typy technologií žák doma používá?
- Jak se žák při používání technologií chová?
- Jakou technologii žák preferuje?

● KROK 3: Identifikujeme dostupné technologické zdroje

Vytvoříme seznam dostupných technologických nástrojů ve třídě, ve škole a doma.

Zjistíme:

- Jaká technologická zařízení jsou dostupná ve třídě?
- Jaká technologická zařízení jsou dostupná ve škole?
- Jaká technologická zařízení používá žák doma? (Dostupná technika doma je důležitá, protože někteří žáci/studenti si s sebou nosí vlastní technologii do školky/školy.)
- Pokud nejsou žádné takové možnosti, přemýšlejme, zda se můžeme obrátit na nějaký vnější finanční zdroj pro podporu (např. nadaci).

● KROK 4: Pravidla užívání technologií

Existují ve třídě/škole nějaké zásady/pravidla týkající se používání technologií?

Než začneme používat technologie s žákem, slaďme tato pravidla a žákův plán užívání technologie.

● KROK 5: Připravme si potřebné materiály

Zvažme, zda žák bude potřebovat další materiály, aby zvládl používat zvolenou technologii.

Například:

- Bude žák potřebovat vizuální podporu?
- Bude žák potřebovat připravit postup užívání technologie krok po kroku?

● KROK 6: Informujeme a proškolme členy týmu

Ujistíme se, že všichni členové týmu, kteří žáka podporují, vědí, jak zařízení používat.

Pro členy týmu můžeme připravit videoukázku, jak s technologií pracovat, nebo písemné instrukce. Podpořme v zaškolení i žákovu rodinu.

● KROK 7: Naplánujme, kdy technologie používat

Záleží na cíli, pro který jsme technologie vybrali. Pro některé cíle, může být důležité nastavit s žákem časový rozvrh, kdy technologie používat. Pokud ale žák používá zařízení generující řeč, mělo by být přístupné během celé školní docházky.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

● KROK 1: Naučme žáka používat vybranou technologii

Je velmi důležité zajistit, aby žák věděl, jak používat vybranou technologii pro stanovený cíl. Někteří žáci umí s novou technologií pracovat lépe, jiní hůře a potřebují více času, aby si na ni zvykli. Žák se musí naučit ovládat zařízení. Dejme mu dostatek potřebného času na učení se.

● KROK 2: Nastavme s žákem pravidla pro užívání technologie

Budeme si muset podle potřeby prostudovat třídní/školní pravidla a zásady týkající se používání technologií. Pokud například žák používá aplikaci na mobilním zařízení, zvažme použití funkce řízeného přístupu v nastavení. Některé aplikace je možné uzamknout v době, kdy k aplikaci nemá mít žák přístup.

● KROK 3: Motivujme žáka v použití zvolené technologie

Možná budeme chtít napláňovat, jak vyzveme žáka, aby používal vybranou technologii. Můžeme použít vědecky podložený přístup pobídky.

Možná budeme také muset použít posílení pro správné použití technologie.

● KROK 4: Sjednoťme používání technologie

Možná budeme chtít sledovat, jak se technologie používá v různých nastaveních nebo získat zpětnou vazbu od ostatních na její použití.

Tabulka č. 22

Co ne/dělat při technologicky podporované výuce a intervenci⁷⁸

Co nedělat	Co dělat
Technologie by neměla být používána k nahrazování sociálních interakcí.	Použijme technologie ke zobecnění sociálních kontextů žáků.
Neaplikujeme stejnou technologii/pomůcky na každého žáka. Ne všechny technologické podpory jsou účinné pro všechny žáky v každé situaci.	Zvažme charakteristiky žáka; například rád používá technologii, preferuje vizuální prezentaci informací ...
Nezapomeňme na základy užívání technologií, jako je zapínání a vypínání zařízení, nabíjení baterie a správné otevírání, zavírání a přepínání mezi programy. Zvažme technologické vlastnosti, snadnost použití a spolehlivost.	Zvažme činnost, pro kterou bude technologie použita. Zvažme kontext, ve kterém bude technologie používána (např. doma, ve škole, v práci).



Fáze 6 **MONITORUJME IMPLEMENTACI**

● KROK 1: **Monitorujeme**

Členové týmu (pedagog, asistent, rodiče, ...) sledují cílové chování/dovednost během užívání technologií.

Pokud pozorujeme pokrok v provádění cílového chování/dovednosti, pokračujeme s užíváním technologicky podporované výuky a intervencí i nadále.

Postupně můžeme zařazovat a představovat žákovi nové cílové dovednosti.

● KROK 2: **Provedme příslušné úpravy**

Pokud se pokrok v provádění cílového chování/dovednosti neobjevuje, položme si následující otázky:

- Byly cílové chování nebo dovednost dobře definovány?
- Jsou cílové chování nebo dovednost měřitelné a pozorovatelné?
- Byly cílové chování nebo dovednost pro žáka příliš obtížné?
- Byla technologicky podporovaná výuka používána věrně?
- Byl žák motivován k používání technologií?
- Byl zvolený technologický nástroj vhodný pro zvolený cíl?
- Nebyl zvolený technologický nástroj pro žáka příliš náročný na používání?
- Používali/podporovali technologii všichni členové týmu konzistentním způsobem?

● KROK 3: **Zvolme jinou vědecky podloženou praxi**

Pokud jsme na základě zjištěných nedostatků upravili technologicky podporovanou výuku, a přesto se u žáka neobjevuje pokrok, zvažme výběr jiného vědecky podloženého přístupu.



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Mája

Základní informace o případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Májinými rodiči a Májiným pedagogickým týmem na základní srbské škole. Jména použitá v případové studii jsou pseudonymy. Máju ve škole podporoval učitel, asistent pedagoga a speciální pedagog. Tento tým byl při zavádění vědecky podloženého přístupu metodicky vedený týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Mája

Mája je 12letá dívka a v současné době je v 9. ročníku. Navštěvuje základní školu v Bělehradu (Srbsko). Příští rok má přestoupit na střední školu. Její rodina emigrovala do Srbska z Turecka, než se narodila. Májiny komunikační dovednosti v srbštině jsou značně omezeny. Její rodiče i učitelé ji chtějí připravit na přechod na střední školu zvýšením samostatnosti ve třídě a omezením využívání asistenta pedagoga, který jí pomáhá se psaním. Mája se ráda zapojuje do výuky, baví ji zejména historie a současné dění. Mája je na autistickém spektru a má dětskou mozkovou obrnu. Má omezenou pohyblivost rukou a nohou, problémy jsou patrné zejména v jemné motorice. Přestože má ve třídě k dispozici notebook i počítač, Mája se jejich používání vyhýbá. Májini rodiče nechtějí, aby Mája používala tato zařízení, protože by zdůrazňovala její postižení. Rodiče si přejí, aby se Mája od svých spolužáků co nejméně odlišovala. Přestože je její psaní velmi pomalé, text je většinou nečitelný a Mája dělá chyby jak ve struktuře, tak v gramatice, vytvářela si své poznámky po celou dobu školní docházky sama. Mája je ale frustrována, protože se jí často stane, že jejímu textu vyučující nerozumí nebo že nedokáže všechny své myšlenky včas zapsat. Rodiče si začínají uvědomovat, že Mája by mohla mít lepší známky, protože její intelekt přesahuje možnosti psaní. Mája komunikuje ráda a sebevědomě dokáže v komunikaci se svými spolužáky vyjadřovat své potřeby. Má mnoho přátel a její vrstevníci se k ní chovají trpělivě a laskavě, vždy ji povzbudí a ochotně jí pomohou.

Doporučení pro Máju

Celý tým (třídní učitel, asistent pedagoga a Májini rodiče) souhlasí s tím, že Mája by se měla učit, jak používat iPad se specifickými funkcemi (převod řeči na text a prediktivní text) při písemných úkolech.

Celý tým doufá, že to Máje pomůže být nezávislejší v rámci výuky, že Mája překoná naučenou bezmocnost a zlepší se její vyjadřovací dovednosti, které budou odrážet její intelektové schopnosti.



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Základní údaje byly shromažďovány prostřednictvím pozorování učitelů po dobu jednoho týdne. Učitelé zaznamenávali, zda se Mája v hodině rozhodla používat iPad nebo psaní k dokončení úkolů.

Pozorováním zjistili, že:

- Při výuce Mája přirozeně volí psaní tužkou, když má vypracovat úkol.
- Mája se zdráhá používat iPad.
- Mája vyžaduje výzvu k dokončení školního úkolu.
- Mája reaguje pozitivně na povzbuzení k používání iPadu.
- Zdá se, že Mája je ochotnější používat iPad, když ho používají i spolužáci.
- Zdá se, že Mája je ochotnější číst a kontrolovat svou práci, když používá iPad, než když píše.

Tyto základní údaje byly sdíleny s celým týmem. Pedagogický tým stanovil SMART cíl.

Májin SMART cíl

Do konce týdne napíše Mája až 1½ stránky na iPadu u každého písemného úkolu (s využitím funkcí převodu řeči na text) po implementaci TALL.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný

Májin dlouhodobý SMART cíl

Do konce roku bude Mája používat iPad (s využitím funkcí převodu řeči na text), aby zcela nahradila psaní a podařilo se jí dokončit 100 % školní práce.

**Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY**

Pedagogický tým využil bezplatnou online databázi AFIRM⁷⁹.

**Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP**

Pedagogický tým hledal vhodný vědecky podložený přístup, který by podporoval zlepšení psaní u 12leté dívky na autistickém spektru a s problémy s jemnou motorikou. TALL byl vybrán jako vhodný přístup, protože se ukázalo, že je účinný při zlepšování akademických dovedností u žáků jejího věku.

Tabulka č. 23

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)⁸⁰.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovedností nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano



Fáze 4 **PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU**

Speciální pedagog a asistent se zúčastnili školení o VTII. Prošli online školicí modul na AFIRM⁸¹. A dostali online metodické vedení od týmu projektu ERASMUS+ projektu, s kterým mohli implementaci TAIi konzultovat. Třídní učitel a asistent pedagoga se zamysleli nad úpravami, aby byla implementace TAIi úspěšná.



Fáze 5 **IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP**

Poté, co byla shromážděna základní data o tom, jak Mája používala iPad, byl TA II zaveden v následujícím týdnu. Intervence zahrnovala přímou výuku učitelů, úpravy plánů hodin, reorganizaci prostředí ve třídě a hodnocení, specifické výukové strategie jako posílení a výuka mezi vrstevníky, flexibilní a adaptivní přístup k uspokojení Májinych potřeb, jakmile se objeví.

Mája se naučila používat jako první funkci převodu řeči na text. Používání funkce bylo velmi podobné tomu, jak dosud využívala podpory asistenta (jak asistent pedagoga psal, zatímco Mája nahlas říkala své odpovědi). Mája psaní rozdělila na menší kroky, dokud nezvládla používání celé funkce převodu řeči na text.

Asistent pedagoga nechal Máju pracovat s několika spolužáky v malé skupině. Všichni se střídali v procvičování mluvení do iPadu. Mája i její spolužáci na iPadu pracovali rádi, protože zjistili, že funkce přepisuje mluvené slovo na text mnohem rychleji, než kdyby museli psát.

Mája měla za úkol vytvořit profily postav do třídního projektu v rámci kreativního psaní.

Mája byla první studentkou ve třídě, která dokončila úkol. Třídní učitel se jí zeptal: „Co uděláš, až dokončíme práci?“ Mája byla schopna odpovědět: „Musíme svou práci zkontrolovat.“ To bylo poprvé, kdy měla Mája čas upravit svou práci. Cítila velké zadostiučinění, že dokončila svůj úkol a skončila dříve než její vrstevníci. Považovala to za velký osobní úspěch. Po úspěšném použití funkce převodu řeči na text k dokončení profilu své postavy se Mája horlivě pustila do dalšího kroku svého projektu. Následující den třídní učitel vytiskl pro všechny studenty samostatné pracovní listy (s kontrolním seznamem). Mája pak mohla pracovat samostatně svým vlastním tempem. Bylo to velké zlepšení od neustálých pobídek k práci od dospělých k samostatné práci.

Škola má flexibilní politiku pro používání technologií ve třídě, protože škola má přístup k řadě zařízení. Mája mohla iPad používat kdekoliv a kdykoliv při výuce, jediným omezením byl pohyb s iPadem na školním hřišti. V kabinetu jí byl vyčleněn bezpečný prostor, kde mohla iPad ponechat mezi přestávkami a přes noc ho nabíjet. Mája byla velmi zodpovědná, její iPad byl vždy nabit a přes noc uzamčen.

Asistent musel několikrát Máju zapojit do používání iPadu pomocí pobídek. Byly použity slovní pobídky a vizuální pobídky, které měla Mája umístěny na stole. Zanedlouho Mája zjistila, kdy může iPad používat. Největší motivací pro Máju byla její vlastní vnitřní motivace.

Mája si velmi rychle uvědomila, že tato intervence jí hodně usnadnila práci ve třídě. Ráda plnila úkoly včas (a často rychleji než její vrstevníci). Učitel a asistent pedagoga Máju slovně pochválili a utvrdili v tom, jak je nezávislá. Třídní učitel jí začal dávat větší zodpovědnost – protože prokázala, že je zodpovědná za péči o svůj iPad, dostala školní roli monitoru iPadu. Tato role byla oblíbenou školní rolí mezi jejími vrstevníky. Mája a ostatní monitory iPadů se staraly o to, aby byly všechny školní iPady nabitě ve školní knihovně.

Mája se učila, které aplikace a funkce iPadu budou fungovat pro různé úkoly. Nyní si mohla vzít iPad na své hodiny vědy (v jiné místnosti) a v této třídě používat funkci převodu řeči na text. Protože Mája je stále na základní škole, hodina přírodních věd je jedinou hodinou, na kterou třída musí přecházet na výuku do laboratoří. To je dobrá praxe pro její přechod na střední školu v následujícím roce.



Fáze 6 **MONITORUJME IMPLEMENTACI**

V průběhu intervenčního procesu shromažďoval data třídní učitel. Tato data byla použita k identifikaci, zda došlo k nějakým změnám v tom, jak Mája používala funkci převodu řeči na text na iPadu pro psaní a dokončování práce ve třídě. Shromážděná data byla použita ke zjištění, zda Mája úspěšně splnila krátkodobý cíl, a byla použita k určení budoucích cílů.

Sběr a vyhodnocování dat

Data shromáždil Májin třídní učitel prostřednictvím pozorování:

- Mája se nejprve zdráhala použít iPad k nahrazení psaní.
- Mája postupně každý týden používala iPad k dokončení školní práce.
- Mája omezila psaní, aby dokončila práci postupně každý týden.
- Na konci intervence používala Mája pouze iPad, aby nahradila psaní při výuce.
- Mája reagovala kladně na posílení od třídního učitele k používání iPadu.
- Mája reagovala pozitivně na vrstevníky společně používající iPad.
- Na konci intervence Mája kontrolovala a upravovala svou dokončenou práci a samostatně přecházela k dalšímu úkolu.

Na základě dat shromážděných Majiným třídním učitelem je zřejmé, že intervence pro Máju byla úspěšná. Výrazně se zvýšilo používání iPadu k nahrazení psaní. Mája postupuje směrem ke splnění dlouhodobého cíle být nezávislá ve třídě před vstupem na střední školu.

Aby byla Mája úspěšná i na střední škole, bude třeba, aby tým Máju podporoval v procesu přechodu na další stupeň vzdělávání.

Použitá literatura

- 70 Hedges, S., & AFIRM Team. (2018). *Technology-aided Instruction & Intervention*. Chapel Hill, N.C.: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Technology-aided-instruction-and-intervention>
- 71 Hedges, S., & AFIRM Team. (2018). *Technology-aided Instruction & Intervention*. Chapel Hill, N.C.: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Technology-aided-instruction-and-intervention>
- 72 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 73 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 74 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 75 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 76 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 77 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 78 South, J. (2017). Reimagining the role of technology in education: 2017 national education technology plan. U.S. Department of Education <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>
- 79 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 80 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 81 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>

● POBÍDKY (Prompting)⁸²



Popis vědecky podloženého přístupu

Pobídky zahrnují podporu poskytovanou žákům, která jim pomáhá používat konkrétní dovednost či chování. Verbální, gestická, vizuální nebo fyzická pomoc je poskytována žákům, aby jim pomohla osvojit si nebo zapojit se do cíleného chování nebo dovednosti. Pobídky obvykle dává dospělý nebo vrstevník předtím, než se žák pokusí nějakou dovednost použít nebo když se ji pokusí použít.⁸³ Existují různé stupně nabádání, které by měly být použity na základě potřeb žáků. Například někteří žáci budou potřebovat úplné fyzické vedení rukou, aby napsali své jméno, zatímco jiní žáci budou k jeho napsání potřebovat gesta či slovní výzvu. Pobídky musí být u každého žáka nastaveny individuálně, tak aby odrážely míru podpory, kterou jednotliví žáci potřebují.

Pobídky se často používají ve spojení s jinými vědecky podloženými přístupy, včetně časového zpoždění a posílení. Postupy pobídek jsou tedy považovány za základní pro použití mnoha dalších vědecky podložených přístupů.

Komu jsou pobídky určeny?

Mezi žáky, pro které se tato metoda ukázala jako účinná, patří:

- žáci na autistickém spektru
- žáci s mentálním postižením

Tabulka č. 24 uvádí dovednosti a věk žáků a studentů, pro které pobídky představují vhodnou výzkumem ověřenou metodu práce ve vzdělávání.

Tabulka č. 24

Cíle, které byly vědecky podloženy pro pobídky⁸⁴

Raný věk (0–2)	Předškolní věk (3–5)	Mladší školní věk (6–11)	Starší školní věk (12–14)	Mladá dospělost (15–22)
žádné studie	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	
	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	
	sdílená pozornost (Joint Attention)	sdílená pozornost (Joint Attention)		
		chování (Behavior)		chování (Behavior)
	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)		přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)
hra (Play)	hra (Play)	hra (Play)		
	pohybové dovednosti (Motor)	pohybové dovednosti (Motor)		
	adaptivní dovednosti (Adaptive)			adaptivní dovednosti (Adaptive)

				odborné dovednosti (Vocational)
	akademické dovednosti (Academic)	akademické dovednosti (Academic)	akademické dovednosti (Academic)	akademické dovednosti (Academic)

Pobídky v průběhu šesti fází implementace



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Pobídky mohou být použity pro zlepšení celé řady dovedností nebo chování žáků:⁸⁵

- ukazování na předměty,
- schopnost udržet pozornost při plnění úkolu,
- psaní vlastního jména,
- pokládání otázek,
- hlášení se ve třídě,
- dokončení matematických úloh,
- zrakové rozpoznávání slov,
- interakce s vrstevníky,
- dovednosti každodenního života (např. třídění prádlo na praní),
- vzájemná komunikace.

Shrnutí fáze identifikace — Než začneme...

Abychom si byli jisti, že jsme vybrali vhodnou metodu, položme si následující otázky:

- Identifikovali jsme chování, na které se chceme zaměřit?
- Shromáždili jsme údaje přímým pozorováním?
- Stanovili jsme cíl? Víme, jaká je cílová dovednost žáka? Ví tým, který s žákem pracuje, kdy je cílová dovednost zvládnuta?

Pokud jsme v kterémkoliv bodě odpověděli **ne**, vraťme se k fázi identifikace.

Existuje několik typů pobídek, jak je uvedeno v tabulce č. 25.



Tabulka č. 25

Typy pobídek (Mosk and Bucher, 1984)⁸⁶

Fyzická pobídka	Plně fyzická pobídka	<ul style="list-style-type: none"> Zvedneme žákovi ruku, když se má přihlásit.
	Částečná fyzická pobídka	<ul style="list-style-type: none"> Jemným dotykem na lokti žáka nasměrujeme jeho ruku, aby ji zvedl.
Pobídka formou gest		<ul style="list-style-type: none"> Ukazování, přikyvování, které poskytne žákovi informaci o správné reakci.
Slovní pobídka	Přímá slovní pobídka	<ul style="list-style-type: none"> Například: „Otevři knihu na s. 25.“, „Nakresli trojúhelník.“
	Nepřímá slovní pobídka	<ul style="list-style-type: none"> Poskytnutí slovní narážky, v níž je například obsažen počáteční zvuk. Například, aby žák začal číst slovo ovoce, vydá učitel zvuk ooo.
Vizuální pobídka		<ul style="list-style-type: none"> Video, karty, vizuální rozvrh.
Modelová pobídka		<ul style="list-style-type: none"> Předvedení cílové dovednosti. Například předvedeme žákovi, jak si čistit zuby, jako pobídku k vyčištění jeho zubů.



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Zdroje informací dostupných databázi:

- [AFIRM Modules-Selecting an evidence-based practice](#)⁸⁷
- [What Works Clearinghouse](#)⁸⁸
- [The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice](#)⁸⁹



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Zdroj informací:

Autism Focused Intervention Resources & Modules – AFIRM⁹⁰

Tabulka č. 26

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)⁹¹.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

KROK 1: Vyberme cílovou dovednost

Nejprve identifikujme pozorovatelnou a měřitelnou cílovou dovednost/chování (viz tabulka č. 27).

Tabulka č. 27

Identifikace cílové dovednosti⁹²

Typ dovednosti	Popis dovednosti	Příklady dovedností
Jednoduchá (diskrétní) dovednost	Samostatný úkol, který vyžaduje jedinou odpověď a má relativně krátké trvání.	<ul style="list-style-type: none"> • Pozdrav. • Čtení slov. • Pojmenování obrázků.
Složitá (zřetězená) dovednost	Zřetězený úkol, který vyžaduje seřazení několika individuálních aktivit, aby se vytvořila komplexnější dovednost.	<ul style="list-style-type: none"> • Oblékání. • Mytí rukou. • Čištění zubů. • Praní prádla.

TIP

Petrovi, žákovi na autistickém spektru, je osm let. Pro komunikaci s učitelem nezvedá ruku. Učitel by rád naučil Petra zvedat ruku, když něco požaduje (např. jít na toaletu). Pokud je to naše cílová dovednost, můžeme říci, že je to diskrétní dovednost.

KROK 2: Vyberme postup pobídek

Existují tři typy pobídek – od nejmenší pobídky k největší, postupné vedení a simultánní pobídka. V této příručce popíšeme pouze první z nich: podpora od nejmenší pobídky k největší.

Pobídka od nejmenší k největší: Představuje hierarchie pobídek s alespoň třemi úrovněmi. Používá se k výuce nové dovednosti. Na nezávislé úrovni má žák příležitost reagovat bez pobídek. Další, střední úroveň zahrnuje pobídky, které postupují od nejmenší k největší pobídce. Poslední úroveň je kontrolní pobídka, která zajišťuje, že žák bude správně reagovat. Tento postup lze použít při osvojování si jednoduchých i složitých dovedností.

KROK 3: Identifikujme podnět

Identifikujme cílový podnět, kterým má být událost nebo věc, která vede žáka k tomu, aby se zapojil do cílového chování. Pokud dobře nastavíme podnět, zvýšíme tím samostatnost žáka, snížíme jeho závislost na instrukcích učitele a jeho pobídkách. Příkladem podnětů mohou být:

- zvonek jako podnět pro přechod do jiné třídy,
- přečtení textu je podnět k započetí zodpovídání otázek k přečtenému.

KROK 4: Vyberme znamení nebo pokyny k úkolu

Znamení a pokyny k úkolům pomáhají žákům identifikovat podnět a poté se zapojit do cílové reakce.

- Ujistěme se, že je znamení jasné, úplné, konkrétní a zaměřené na úroveň dovedností a zájmy žáka, aby žák pochopil, co má během konkrétního úkolu nebo činnosti dělat.

TIP

V našem případě, znamení může být učitel, který vysloví: „Petře, zvedni ruku, jestli mě chceš požádat, abys šel na záchod.“

KROK 5: Vyberme odměny

Pro zvýšení pravděpodobnosti, že žák cílovou dovednost v budoucnu znovu použije, je vhodné vybrat posílení/odměny, které jsou pro žáka motivující. Posílení by mělo být co nejpřirozenější a pokud možno souviset s činností, která probíhá. Možné posílení/odměny: preferovaná činnost, slovní pochvala, preferované předměty a hry.

KROK 6: Postupujme podle jedinečných plánovacích kroků pro vybraný postup pobídky

Plánování kroků pro uplatnění postupu od nejnižší po nejvyšší pobídky:⁹³

1. Vyberme počet úrovní v hierarchii. Procedura výzvy od nejmenší pobídky k největší vyžaduje minimálně tři úrovně výzev – nezávislou úroveň (ve které se nepoužívají žádné výzvy), střední úroveň (úrovně) a poslední úroveň, která používá kontrolní pobídku zajišťující, že žák odpovídá správně a použije cílovou dovednost.
2. Vyberme typy pobídek, které chceme použít.
3. Připravme sekvenční pobídky od nejméně po nejvíce pomoci – uspořádejme vybrané pobídky od nejméně po nejvíce rušivé. Nezávislá úroveň je první úrovní hierarchie pobídek a zahrnuje cílový podnět a možné vodítko nebo směřování úkolu. Pro následující úrovně pedagogičtí pracovníci poskytují pokyny s větší pomocí.
4. Určeme délku intervalu reakce. Interval reakce je délka času, kterou má žák po každé úrovni hierarchie pobídek k odpovědi. Intervaly reakce jsou obvykle jen několik sekund (3–5 sekund).

Tabulka č. 28

Plánování kroků sekvenčních pobídek (Glumbić, et al., 2018)⁹⁴

Úroveň	Typ pobídky	Příklad
Nezávislá úroveň výkonu, žádná pobídka. (Petr může provádět cílovou dovednost bez podpory.)	Žádná pobídka	Učitel nedává pobídku.
Střední úroveň (první úroveň pobídky)	Slovní pobídka	Učitel říká: „Petře, zvedni ruku, jestli mě chceš požádat, abys šel na záchod.“
Střední úroveň (druhá úroveň pobídky)	Slovní pobídka a částečná modelace (ukázka)	Učitel říká: „Petře, zvedni ruku, jestli mě chceš požádat, abys šel na záchod,“ zatímco předvádí zvedání své ruky do půli.
Kontrolní pobídka (Je poskytnuta podpora, která zajišťuje, že Petr správně použije cílovou dovednost.)	Slovní pobídka a fyzická pobídka	Učitel říká: „Petře, zvedni ruku, jestli mě chceš požádat, abys šel na záchod.“ za jemného tlačení (vedení) žákova lokte.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Postupujeme podle jedinečných kroků a použijme pobídky od nejnižších po nejvyšší:

- a. Upoutejme pozornost žáka, poskytněme pobídku a dejme znamení. Když má učitel nebo asistent žákovu pozornost, znamení k úkolu slouží k tomu, aby žák věděl, co se od něj očekává.
- b. Počkejme na odpověď žáka. V plánování kroku pobídek si určíme délku intervalu odpovědi. Před poskytnutím zvýšené podpory počkejme, až uplyne čas, který má žák na odpověď/reakci.
- c. Reagujme na pokusy žáka. Učitelé a asistenti reagují, když žák cílovou dovednost používá správně, nesprávně nebo když se danou dovednost nepokusí použít vůbec. Pokud žák odpoví správně, od učitele nebo asistenta dostává odměnu. Pokud žák odpoví špatně, učitel nebo asistent přeruší nesprávnou odpověď a poskytne první další novou pobídku v hierarchii. Pokud žák vůbec nereaguje, učitel nebo asistent dává pobídky v pořadí, v jakém jsou plánovány podle hierarchie.

TIP

Dokážeme si představit, že Petr nezvedl ruku a šel z vlastní iniciativy na záchod. V tom případě ho učitel zastaví, vrátí na místo a podpoří slovní pobídkou „Petře, zvedni ruku, jestli mě chceš požádat, zda bys mohl jít na záchod.“, při tom mu částečnou fyzickou pobídkou pomáhá ruku zvednout.

Tabulka č. 29

Co ne/dělat při implementaci pobídek⁹⁵

Co nedělat	Co dělat
Nesnižujeme úroveň pobídky příliš pomalu, protože to může vést k závislosti.	Naplánujeme si, až snížíme pobídku, za kolik sekund znovu zareagujeme. Někdy mohou být 3–4 zdánlivě nevýznamné sekundy rozdílem mezi závislostí a nezávislostí na pobídce. Před poskytnutím jakékoli pobídky je nejlepší počkat alespoň 5 sekund. Dejme svým žákům šanci odpovědět sami, než znovu poskytneme pobídku. Klíčem je pozorovat, jak žák reaguje na pobídku, a podle toho je snižovat. Postupně vyzkoušejme každou pobídku a zaznamenejme si, jak na ni žák reagoval. Jakmile zjistíme, že pobídka byla použita, pracujme na jejím co nejrychlejším vyhasnutí. Pokud používáme fyzické pobídky, co nejdříve začneme používat mírnější úroveň fyzické pobídky. Např. držíme žáka nejprve za předloktí, poté lokty a nakonec jen za ramena.
Nepoužíváme vždy stejné výzvy (stejný typ a stejnou intenzitu).	Široká škála pobídek umožňuje učitelům a asistentům vybrat kombinaci, která je pro každé konkrétní dítě nejúčinnější. Příklady pobídek ve třídě zahrnují verbální, fyzické stimulační, modelování, gesta ... Můžeme použít libovolný počet kombinací pobídek: <ul style="list-style-type: none"> • různé typy pobídek, např. gesta a úplné fyzické pobídky, • různé varianty stejného typu, např. částečné fyzické pobídky následované úplnými fyzickými pobídkami. Typy pobídek volíme na základě: a) osobních charakteristik žáka, b) schopnosti a dovedností žáka.
S pobídkami příliš nespěcháme!	Dejme další pobídku v hierarchii a čekat na odpověď, pokud žák nereaguje. Pokud nevyužijeme dostatek čekací doby, možná poskytujeme více pobídek, než je potřeba. Pamatujeme, že rychlé procházení pobídek žákovi v podstatě odebírá příležitosti k reakci.



Fáze 6 **MONITORUJME IMPLEMENTACI**

● **KROK 1: Monitorujme**

Členové týmu (pedagog, asistent, rodiče, ...) sledují cílové chování/dovednost během pobídek.

Data musí být shromažďována, aby bylo možné určit: (i) pokrok studenta a (ii) další kroky.

- Pokud žák vykazuje pokrok v provádění cílového chování/dovednosti, pokračujeme s pobídkami.
- Nabádání lze použít k řešení nových cílových dovedností nebo chování studenta.

● **KROK 2: Provedme příslušné úpravy**

Pokud se pokrok v provádění cílového chování/dovednosti neobjevuje, položme si následující otázky:

- Byly cílové chování nebo dovednost dobře definovány?
- Jsou cílové chování nebo dovednost měřitelné a pozorovatelné?
- Je cílová dovednost příliš obtížná a je třeba ji rozdělit na menší kroky?
- Bylo použití této strategie věnováno dostatek času?
- Bylo nabádání používáno věrně?
- Je zvolený postup nabádání vhodný pro řešení cílové dovednosti nebo chování?
- Jsou používány pobídky, které jsou pro žáka motivující?
- Má interval odezvy vhodnou délku?
- Reagují učitelé a asistenti na pokusy žáka přiměřeně?

● **KROK 3: Zvolme jinou vědecky podloženou praxi**

Pokud jsme upravili postup pobídek na základě zjištěných nedostatků a žák stále nevykazuje pokrok, zvažme výběr jiné vědecky podložené metody.



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Petr

Základní informace o této případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Petrovými rodiči a Petrovým pedagogickým týmem ze speciální srbské školy. Jména použítá v případové studii jsou pseudonymy. Petra ve škole podporovaly asistentka pedagoga a speciální pedagožka. Tento tým byl při zavádění vědecky podložené praxe metodicky veden týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Petr

Petr je sedmiletý žák na autistickém spektru. Navštěvuje speciální srbskou základní školu. Petr umí verbálně komunikovat (používá jednoduché dvouslovné až tříslavné věty). Ve třídě sedí vždy na svém místě (jeho židle je označena obrázkem a napsaným jménem). S oblibou poslouchá hudbu a sleduje videa na YouTube. Petr má rád slovní pochvalu. Rád je v něčem dobrý. Nesnáší dobře kritiku, zákazy a když mu někdo říká, že selhává. Má rád, když mu pedagožka (Anna) připraví vizuální rozvrh a když ví, co může čekat. Petr má rád předvídatelnost. Během školní přestávky mezi vyučováním se obvykle prochází po dvoře a dotýká se země, trávy a rostlin, do rukou bere různé předměty, na které narazí.

Petrovi rodiče jsou velmi znepokojeni tím, že jejich syn má potíže v sebeobslužných dovednostech. Zejména by si přáli, aby si lépe myl ruce. Petr během mytí rukou často přeskakuje důležité kroky a netráví mytím dost času. Kvůli obavám jeho rodičů chce Petrova učitelka Anna ve škole řešit sebeobslužné dovednosti. Po rozhovoru s Petrovými rodiči a Petrovou osobní asistentkou se Anna rozhodla, že první cílovou dovedností bude naučit Petra, jak si před obědem důkladně umýt ruce.

Doporučení pro Petra

Všichni účastníci (rodiče, speciální pedagožka a osobní asistentka) se shodli, že asistentka pomůže speciální pedagožce při podpoře Petra a zaměří se na rozvoj správného mytí rukou. Zde je výňatek ze smlouvy: „Identifikujeme cílové kroky v rámci mytí rukou a znázorníme je (např. pomocí vizuálního plánu). Použijeme různé typy pobídek, abychom Petra naučili mýt si ruce. Použijeme něco, co by Petrovi pomohlo mýt si ruce déle a více důkladně, třeba časovač.“



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Prvotní podnět pro spolupráci s Petrem, jak jej zformuloval jeho pedagogický tým, byl neurčitý: Petr si důkladně nemyje ruce. Výsledkem bylo, že všichni účastníci společně (rodiče, učitelka a asistentka) museli dále upřesnit a podrobněji popsat, jak se Petrovo chování projevuje. Konkrétní identifikované chování bylo:

Petr při mytí rukou často přeskakuje důležité kroky a mytí rukou nevěnuje dostatek času (např. pustí vodu, ale nenanese si mýdlo na ruce, po namočení si ruce neutírá a nezavře po umytí rukou vodu, ruce si namočí na 2–3 sekundy).

Dalším krokem bylo pozorovat, jak často a jak dlouho k takovému chování dochází. Data byla sbírána přímým pozorováním a asistentka pedagoga zaznamenávala chování do jednoduchého formuláře.

Pedagogický tým si položil následující otázku: Jaká je cílová dovednost, čeho chceme intervencí u Petra dosáhnout? Odpověď byla zformulována do následujícího SMART cíle (to znamená, že jsme identifikovali cílovou dovednost, v tomto případě to byla zřetězená dovednost).

Petrův SMART cíl

Po zavedení pobídek do konce školního roku (10 týdnů) si Petr bude umět sám umýt ruce minimálně 20 sekund při respektování všech kroků této činnosti alespoň jednou denně před obědem ve škole.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Pedagogický tým využil bezplatnou online databázi AFIRM⁹⁶. Jedná se o bezplatnou databázi vědecky podložených přístupů, vytvořenou na podkladě mezinárodních výzkumů.



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Anna a asistentka hledaly vědecky podložený přístup pro sedmiletého žáka na autistickém spektru podporující rozvoj sebeobslužných dovedností (mytí rukou). Speciální pedagožka a asistentka se rozhodly použít pobídky. Pobídky mají tři postupy. Vzhledem k tomu, že postup odstupňovaného vedení se používá pro ztěženě dovednosti (dovednosti skládající se z několika kroků, které se dají dohromady tak, aby vytvořily komplexnější dovednost), zvolil tým postup odstupňovaného vedení.

Tabulka č. 30

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)⁹⁷.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

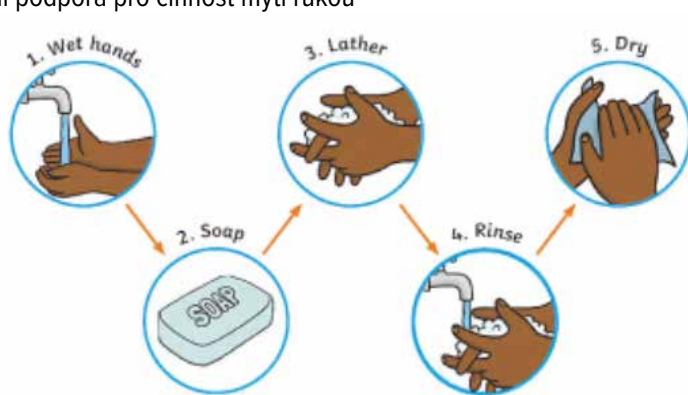
Speciální pedagožka a asistentka se zúčastnily školení o pobídkách. Prošly online školicí modul na AFIRM⁹⁸. A dostávaly online metodické vedení, kde mohly tvorbu pobídkového plánu konzultovat stejně jako jeho implementaci.

Před zavedením odstupňovaného vedení s nabádáním speciální pedagožka nejprve identifikovala cílové chování, které tvoří zřetěženou dovednost. Speciální pedagožka vyzkoušela činnost na sobě a jednotlivé kroky si sepsala:

1. Zapnu vodu.
2. Nanesu mýdlo na ruce.
3. Vydrhnu si ruce.
4. Opláchnu si ruce.
5. Vypnu tekoucí vodu.
6. Otřu si ruce do ručníku.

Speciální pedagožka jednotlivé kroky činnosti vizualizovala a vytvořila pro činnost vizuální podporu (obrázek č. 1), jako podporu k hlídání času použila časovač nařízený na 20 sekund. Anna chtěla vizuální podporou zvýšit Petrovu samostatnost při zvládnutí tohoto úkolu.

Obrázek č. 1: Vizuální podpora pro činnost mytí rukou⁹⁹



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Jak byl Petr zapojen?

Pro Petra bylo náročné podílet se na rozvoji svého SMART cíle. Cítil se frustrovaný, když slyšel, že dělá něco špatně. Bylo důležité najít pro něj motivaci ke změně chování.

Speciální pedagožka vybrala vhodnou odměnu za úspěšné umytí rukou. Petra v minulosti motivovala slovní pochvala, protože je to pochvala nejpřirozenější, speciální pedagožka ji tedy zvolila i pro tuto činnost. Anna také určila, že řídicí pobídka, kterou použije u všech kroků v řetězci, bude plná fyzická pomoc. To znamená, že pokud Petr nereaguje na méně intenzivní pobídky (např. gesto, verbální pokyn) při pokusu o dokončení kroku v řetězci, Anna nebo jiný dospělý Petrovi fyzicky pomůže dokončit dovednost.

Anna zvolila jako dostatečný interval pro poskytování další intenzivnější podpory při pokusu o dokončení činnosti 4 sekundy. Jakmile Petr začne používat dovednost spojenou s konkrétním krokem (např. zapnutím kohoutku), Anna (nebo asistentka nebo jiná dospělá osoba) výzvu okamžitě odstraní, aby mohl Petr dokončit dovednost samostatně a nestal se závislým na pobídkách. Anna se také rozhodla nastavit časovač na 20 sekund, jakmile si Petr začne mydlit ruce. Doufala, že to Petrovi pomůže umýt si ruce důkladněji a samostatně. Po dokončení plánování se Anna rozhodla začít tuto dovednost učit následující den před obědem.

Další den před obědem Anna a asistentka daly Petrovi vizuální podporu (obrázek jednotlivých kroků) s pokynem „Umyjte si ruce.“ Když Petrovi Anna podávala kartu, řekla: „Umyj si ruce, Petře.“ Petr vzal kartu, ale nepohnul se. Anna počkala 4 sekundy a pak řekla: „Petře, je čas si umýt ruce.“ Anna také ukázala na koupelnu a jemně posunula Petra směrem ke koupelně. Petr se rozešel s obrázkem v ruce do koupelny. Anna následovala Petra do koupelny a vyčkala, zda si Petr začne mýt ruce. Ani po 4 sekundách si Petr stále nezačal mýt ruce. V tomto okamžiku Anna poskytla vyšší pobídku, dokud Petr nedokončil první krok v řetězci. Anna nejprve použila verbální a poté gestickou výzvu, aby pomohla Petrovi začít s prvním krokem. Řekla: „Zapni vodu, Petře.“ a ukázala na kohoutek u umyvadla. Poté počkala další 4 sekundy, aby zjistila, zda Petr pustí vodu bez dalšího vyzvání. Když se tak nestalo, použila plnou fyzickou asistenci (tj. uchopila Petrovi ruce a pomohla mu zapnout vodu), aby Petrovi pomohla začít. Jakmile Petr začal tento krok provádět samostatně, Anna okamžitě přestala používat výzvu. Poté, co Petr pustil vodu, pedagožka čekal, zda Petr zahájí druhý krok samostatně. Když tak Petr neučinil, Anna zopakovala postupy nabádání. Tento proces opakovala pro každý z kroků v řetězci.



Fáze 6 **MONITORUJME IMPLEMENTACI**

Aby mohla sledovat Petrův pokrok, Anna s asistentkou shromáždila data, kdy byl Peter zapojen do aktivity. Například zaznamenala počet dokončených řetězců

- a. správně bez výzev,
- b. správně s výzvami,
- c. a správně, ale s odporem.

Jak se Petr stával zdatnějším v samostatném zahájení a dokončení každého kroku, asistentka prodlužovala interval odezvy i vzdálenost od Petra. Speciální pedagožka také poskytla školení a podporu Petrovým rodičům, aby mohli začít s realizací aktivity doma a podpořili Petra v přenesení nově osvojené dovednosti i do jiného prostředí.

Použitá literatura

- 82 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Prompting. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/prompting>
- 83 Glumbić, N., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2018). Specijalna edukacija zasnovana na dokazima: bihevioralne tehnike. Univerzity in Belgrade – Faculty for special education and rehabilitation, Publishing center (ICF)
- 84 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 85 Sam, A., Waters, V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 86 Mosk, M. D., & Bucher, B. (1984). Prompting and stimulus shaping procedures for teaching visual-motor skills to retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(1), 23–34. <http://doi.org/10.1901/jaba.1984.17-23>
- 87 Sam, A., Waters, V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 88 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 89 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 90 Sam, A., Waters, V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 91 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 92 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Prompting. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/prompting>
- 93 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Prompting. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/prompting>
- 94 Glumbić, N., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2018). Specijalna edukacija zasnovana na dokazima: bihevioralne tehnike. Univerzity in Belgrade – Faculty for special education and rehabilitation, Publishing center (ICF)
- 95 Neitzel, J., & Wolery, M. (2009). Overview of prompting. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- 96 Sam, A., Waters, V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 97 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 98 Sam, A., Waters, V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>

● POSÍLENÍ / MOTIVAČNÍ STIMULY (Reinforcement, R)¹⁰⁰



Popis vědecky podloženého přístupu

Posílení je používáno ke zpevnování přiměřeného chování žáka a k trvalému zlepšení jeho chování. Posilování je také důležitým prvkem při učení se novým dovednostem. Patří mezi základní vědecky podložené přístupy, protože se využívá s dalšími takovými přístupy.

Mnoho činností není samo o sobě pro některé žáky zajímavých, proto je důležité vytvořit jiný motivační systém, kterým můžeme žákovu chování ovlivňovat. Odměňování má zásadní vliv na aktivitu žáka.¹⁰¹ Posílením (motivací) pro žáka může být například pozitivní pozornost dospělého, pochválení, nálepka, čas hraní s oblíbenou hračkou, volný čas po do-

končení úkolu aj.). Taková motivace zvyšuje pravděpodobnost, že se určité žákovu chování nebo dovednost bude opakovat. Existují různé druhy posílení.¹⁰²

Komu je posílení určeno?

Mezi žáky, pro které se tato metoda ukázala jako účinná, patří:

- všichni žáci (s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb)

V tabulce č. 31 naleznete podle věku žáků cíle, které byly vědecky podloženy.

Tabulka č. 31

Cíle, které byly vědecky podloženy pro posílení podle věku žáků a studentů¹⁰³

Raný věk (0–2)	Předškolní věk (3–5)	Mladší školní věk (6–11)	Starší školní věk (12–14)	Mladá dospělost (15–22)
	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)	sociální dovednosti (Social)
komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)
sdílená pozornost (Joint Attention)	sdílená pozornost (Joint Attention)			sdílená pozornost (Joint Attention)
	chování (Behavior)	chování (Behavior)	chování (Behavior)	chování (Behavior)
	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)	přípravenost na vzdělávací proces (School-Readiness)		
		kognitivní dovednosti (Cognitive)		
	hra (Play)		hra (Play)	hra (Play)
	adaptivní dovednosti (Adaptive)	adaptivní dovednosti (Adaptive)	adaptivní dovednosti (Adaptive)	adaptivní dovednosti (Adaptive)
		akademické dovednosti (Academic)		
			odborné dovednosti (Vocational)	odborné dovednosti (Vocational)

Posílení v průběhu šesti fází implementace



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ¹⁰⁴

Posílení může být použito pro zlepšení celé řady dovedností žáků:

- rozvoj komunikačních dovedností,
- zvýšení pozornosti,
- zlepšení sociálních dovedností,
- zlepšení praktických dovedností,
- výuka vhodného chování,
- vhodně si hrát s materiály,
- hraní s vrstevníky,
- zvýšení sociálních interakcí,
- iniciování žádostí,
- iniciování komentářů,
- zlepšení vhodných reakcí,
- snížení problematického chování.

Shrnutí fáze identifikace — Než začneme...

Abychom si byli jisti, že jsme vybrali vhodnou metodu, položíme si následující otázky:

- Identifikovali jsme chování, na které se chceme zaměřit?
- Shromáždili jsme údaje přímým pozorováním?
- Stanovili jsme cíl? Víme, jaká je cílová dovednost žáka? Ví tým, který s žákem pracuje, kdy je cílová dovednost zvládnuta?

Pokud jsme v kterémkoliv bodě odpověděli **ne**, vraťme se k fázi identifikace.



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Zdroje informací dostupných databázi:

- [AFIRM Modules-Selecting an evidence-based practice](#)¹⁰⁵
- [What Works Clearinghouse](#)¹⁰⁶
- [The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice](#)¹⁰⁷



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Zdroj informací:

Můžeme zvolit vzdělávací modul vědecky podložených přístupů na AFIRM¹⁰⁸.

Tabulka č. 32

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)¹⁰⁹.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

KROK 1: Zvolme vhodný typ posílení pro žáka

Tabulka č. 33 shrnuje typy posílení. Existují dva základní typy posílení: pozitivní a negativní.

Tabulka č. 33

Typy posílení¹¹⁰

Typy posílení	Popis posílení	Příklad
Pozitivní posílení	Zahrnuje poskytnutí odměny nebo jiného pozitivního důsledku za požadované chování. Když dítě úspěšně dokončí úkol nebo chování, které je posilováno, dostane odměnu.	Učitel odmění žáka pokaždé, když položí spolužákům nějakou konverzační otázku. Učitel dává žákovi slovní pochvalu „Krásně napsaná celá věta.“ pokaždé, když žák napíše celou větu.
Negativní posílení	Jedná se o odejmutí nepříjemného podnětu, aby se zvýšila pravděpodobnost výskytu požadovaného chování. Tento typ by měl být používán ve spojení s pozitivním posílením, a ne jako jediná strategie.	Např. budík, který svým nepříjemným zvukem přiměje žáka ráno vstát. Eliminace nepříjemné povinnosti po požadovaném chování. Pokud žák v hodině mluví nahlas, aniž by předtím zvedl ruku a byl vyvolán, učitel jej ignoruje. Když žák pochopí, že se musí přihlásit, pokud chce něco říct, pak mu učitel vyjde vstříc a dá mu hned slovo.

KROK 2: Vyberme vhodný druh posílení/odměny

Pro pozitivní posílení lze použít mnoho různých druhů posílení.

Tabulka č. 34 představuje čtyři základní druhy posílení.

Tabulka č. 34

Druhy posílení¹¹¹

Druh posílení	Popis	Příklad
Sociální posílení	Představuje různé pozitivní interakce, které žáci dostávají za vhodné chování. Slovní pochvala je jednou z nejjednodušších a neúčinnějších forem posílení. Učitel nebo asistent může žáka pochválit, když prokáže požadované chování, jako je dokončení úkolu, dodržování pokynů. Sociální posílení, zejména jasná a konkrétní verbální pochvala, by měla být vždy vyzkoušena před ostatními pozitivními motivacemi, protože je nejpřirozenějším druhem odměny ve školním prostředí.	Slovní pochvala: „Dobrá práce, daří se ti zvednout ruku, když se chceš na něco zeptat.“ Výrazy obličeje: např. úsměv. Blížkost: např. sezení vedle učitele. Uspořádání židlí (např. žák sedí sám, sedí vedle oblíbeného spolužáka).
Posílení/odměna formou aktivity/činnosti	Představuje různé činnosti, které žák rád provádí. Obecně platí, že aktivity, které přímo souvisejí s učebními cíli žáka (např. procvičování matematických dovedností na počítači), jsou vhodnější než ty, které jsou čistě rekreační (např. hraní počítačové hry, která nemá nic společného se vzděláváním).	Aktivity, jako jsou např. karetní hry, počítačové hry, čas navíc strávený oblíbenou činností dítěte, například tisknutím materiálů, čtením atd.
Materiální posílení /odměna	Představují ceny nebo jiné předměty, které mohou žáci získat jako symboly úspěchu. Žák může sbírat razítka/ hvězdy/žetony za požadované chování či splnění úkolu a později je vyměnit za odměnu.	Drobné hračky, žetony, mince, samolepky, hvězdy. Nálepky nebo razítka za splnění úkolu nebo za konkrétní chování.
Primární posilovače	Jsou potraviny nebo jiné položky související s lidskými potřebami, které žák považuje za odměňující. Ačkoli primární posilovače mohou být příležitostně použity jako odměna, obecně by měly být použity pouze v případech, že žák není schopen porozumět přirozenějším odměnám nebo pokud jiné typy odměn nejsou účinné.	Bonbóny, nápoje nebo kousek ovoce.

KROK 3: Vyberme způsob odměňování

Je možné využít dvojí způsob odměňování. Buď může být odměna předána ihned po splnění činnosti, nebo odměna následuje až po splnění několika činností (blíže přibližuje tabulka č. 35).

Tabulka č. 35

Metody odměňování¹¹²

Způsob odměňování	Popis odměňování
Okamžité odměňování	Žákovi je předána odměna ihned po splnění aktivity nebo provedeném chování.
Žetonový systém odměňování (Token economy)	Žák sbírá žetony, jejichž počet je dopředu určen, a za ně získává oblíbenou věc nebo aktivitu. Jedná se o oddálení odměňování tak, aby byl žák schopen určitou dobu spolupracovat.

TIP

Slovní pochvala je nejpřirozenější způsob odměňování. Aby byla pochvala účinná, musí být konkrétní.

Sdělení „Dobrá práce.“ a „Výborně.“ jsou příkladem nejasné nekonkrétní pochvaly.

Věta „Výborně zvedáš ruku, když se chceš na něco zeptat.“ je příkladem konkrétní pochvaly.

KROK 4: Nastavme kritéria pro posílení

Nastavme kritéria pro posílení. Zkontrolujme, že máme přesně definovanou cílovou dovednost či chování žáka. Jinými slovy, víme, co, kdy a jak má být žákem zvládnuto, za co budeme žáka odměňovat/posilovat. Obvykle začínáme tím, že ihned sledujeme chování s posilováním.

S nastavenými kritérii musíme seznámit i žáka.

TIP

Chování musí být velmi konkrétně popsáno a měřitelné.

Asistent pedagoga říká Jakubovi: „Jakube, všiml jsem si, že často mluvíš, když mluví ostatní, a že je pro tebe obtížné čekat, až tě učitel vyvolá. Když chceš něco říct, zvedni nejprve ruku a počkej, až tě učitel vyvolá jménem.“

KROK 5: Připravme si materiály

Pro každý druh posílení budou potřeba různé podpůrné materiály:

Pozitivní posílení:

- Vytvořme nabídku odměn pro žáka, aby si mohl vybrat. Vytvořme individualizovaný motivační systém.

Žetonový systém odměňování:

- Identifikujte žetony, které jsou atraktivní, snadno se přenáší, snadno se vydávají a jsou vývojově vhodné pro žáka.
- Připravme si tabulku či jiné znázornění, kde bude žák sledovat získané žetony, čas a místo, kdy bude moci směňovat žetony za své odměny.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

KROK 1: Zapojme žáka

Pozitivní posílení

Vysvětleme žákovi, jaké chování očekáváme a jakou odměnu za jeho splnění získá (více informací najdete v tabulce č. 36). Odměňujeme žáka bezprostředně po splnění určité aktivity nebo chová-li se tak, jak si představujeme.

Ujistěme se, že žák nemá volný přístup k odměně předtím, než splní určitou aktivitu nebo provede požadované chování. Pokud je žák odměňován materiálně nebo formou činnosti, připojme vždy i sociální posílení (např. pochvalu, úsměv aj.).

Žetonový systém odměňování

Žákovi musíme vysvětlit, jaké je očekávané chování či splnění určité aktivity. A představit mu systém odměňování. S žákem procházíme, kolik musí nasbírat žetonů, aby získal odměnu (oblíbenou věc nebo aktivitu). Odměňujeme žáka bezprostředně po splnění určité aktivity a opakujeme, proč dostal žeton.

Tabulka č. 36

Co ne/dělat při implementaci posílení¹³

Co nedělat	Co dělat
Pokud používáme u žáka stále stejnou odměnu, po čase může o odměnu ztrácet zájem.	Stále u žáka sledujeme okruhy jeho zájmu, co má rád a na základě toho odměny přizpůsobujeme, aby byly stále funkční.
Žák, který opakovaně selhává při plnění požadavků a navíc je negativně hodnocen učiteli a asistenty, může zhoršit projevy svého chování.	Pokud dítě opakovaně při plnění kladených požadavků selhává, pak odhalme příčiny jeho neúspěchu. Nastavme žákovi pozitivní motivaci, zdůrazňujeme úspěchy při naplňování požadavků.
Odměny ztrácejí svou účinnost, když jsou příliš často používána stejná posílení.	Nabídneme žákovi více odměn, z kterých si může vybírat.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

KROK 1: Monitorujeme

Členové týmu (pedagog, asistent, rodiče, ...) sledují cílové chování/dovednost žáka.

Sledujeme pokrok měřením a záznamem. Použití stejných formulářů pro sběr dat umožňuje členům týmu sledovat, jak žák používá cílovou dovednost/chování před, během a po implementaci posilování.

Pokud pozorujeme pokrok v provádění cílového chování/dovednosti, pokračujeme s užíváním posílení i nadále.

● KROK 2: Provedme příslušné úpravy

Pokud se pokrok v provádění cílového chování/dovednosti neobjevuje, položme si následující otázky:

- Byly cílové chování nebo dovednost dobře definovány?
- Jsou cílové chování nebo dovednost měřitelné a pozorovatelné?
- Bylo cílové chování nebo dovednost pro žáka příliš obtížná (např. žák na úkol nestačí, není schopen akceptovat požadavky)?
- Bylo posílení používáno věrně?
- Dostává žák příliš mnoho odměn (odměny získává příliš často)?
- Získává žák málo odměn?
- Používali posílení všichni členové týmu stejným způsobem?
- Bylo pro žáka posílení dostatečně motivující (např. nereaguje na sociální pochvalu, ale bude pro něj motivující posílení formou aktivity)?
- Dochází k posilování na dostatečné úrovni pro udržení chování nebo cílové dovednosti?
- Začal žák na odměnu rezignovat (po čase ztratil o odměnu zájem)?

● KROK 3: Zvolme jinou vědecky podloženou praxi

Pokud jsme na základě zjištěných nedostatků upravili posílení, a přesto se u žáka neobjevuje pokrok, zvažme výběr jiné vědecky podložené metody (vizuální podpora atd.).



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Adam

Základní informace o této případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Adamovou učitelkou a asistentkou ze základní české školy s využitím doporučení školského poradenského zařízení. Jména použita v případové studii jsou pseudonymy. Adama ve škole podporovaly učitelka, asistentka pedagoga a výchovná poradkyně. Tento tým byl při zavádění vědecky podložené praxe metodicky veden týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Adam

Adam je šestiletý chlapec na autistickém spektru. Adam začal chodit do první třídy běžné školy. Ve škole komunikuje s asistentkou, nejraději hovoří o dinosaurech. Jeho komunikační dovednosti jsou přiměřené věku (dokáže vyjádřit své myšlenky ve větách). Dává přednost tichému a klidnému prostředí. V kontaktu se spolužáky je zdrženlivý. Rád sedí v lavici sám na konci třídy. Adam tráví rád čas svými aktivitami, například vydrží dlouhý čas prohlížet knihy o dinosaurech.



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Pedagogický tým specifikoval a popsal chování, na které se chce zaměřit. Adam nechce pracovat na školních úkolech. Od zadané práce odchází a nechce se vracet zpět. Někdy na asistentku křičí nebo jí utíká ze třídy, když se ho snaží přimět k pokračování v práci. Dalším krokem bylo pozorovat, jak často a jak dlouho se toto chování objevuje. Data byla shromážděna přímým pozorováním, asistentka pedagoga zaznamenávala chování do jednoduchého formuláře. Konkrétní identifikované chování bylo:

- Adam během dne nedokončí úkol, který mu učitel zadá.

Pedagogický tým si položil následující otázku: Jaká je cílová dovednost, čeho chceme intervencí u Adama dosáhnout? Odpověď byla zformulována do následujícího SMART cíle.

Adamův SMART cíl

Během jednoho školního dne zvládne Adam dokončit alespoň tři zadané úkoly. Adam zvládne plnit úkoly s využitím posílení celý týden.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Pedagogický tým využil databázi AFIRM¹¹⁴.



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Pedagogický tým hledal program zabývající se rozvojem dovedností dokončovat úkoly pro šestiletého chlapce na autistickém spektru. Vybral si vzdělávací modul AFIRM¹⁵.

Tabulka č. 37

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)¹⁶.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

Učitelka, výchovná poradkyně a asistentka se zúčastnily školení o posílení. Prošly online školicí modul na AFIRM¹⁷. A dostávaly online metodické vedení ERASMUS+ týmu, se kterým mohly zavádění a implementaci posílení konzultovat.

Pedagogický tým hledal vhodný způsob, jak Adama motivovat. Začal s výběrem typu odměny a vhodného motivačního systému. Sociální odměna, úsměv nebo pochvala na Adama nefungovala. Žák nerozuměl ani systému známkování. Pedagogický tým si pokládal otázku, co by pro Adama bylo lákavé. Pedagogický tým věděl, že chlapec potřebuje svou odměnu okamžitě. Adam měl rád sladkosti, toho ale nechtěl pedagogický tým využít, protože Adam vážil na svůj věk o mnoho více než jeho vrstevníci. Tým tedy hledal jinou atraktivní odměnu. Nakonec se rozhodl využít Adamovy záliby v dinosaurech. Pro žáka byl na každý den připraven obrázek dinosaura, který asistentka rozstříhala na počet kousků, který se rovnal počtu úkolů, které měl Adam daný den splnit. Učitelka připravila nejprve krátké úkoly, u kterých předpokládala, že jsou pro něj zvládnutelné.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Jak byl Adam zapojen?

Asistentka Adama ráno seznámila s odměnou, kterou získá, když splní svůj pracovní úkol. Adam se dozvěděl, že

po každém úkolu získá část obrázku dinosaura, kterého si na konci dne může složit a odnést domů. Adam rychle systém odměňování pochopil a chtěl začít pracovat.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

Pedagogický tým začal monitorovat okamžitě se zavedením posílení Adamovu schopnost plnit úkoly. Adam začal plnit školní práci a snižoval se počet nedokončených činností.

Použitá literatura

- dence-based-practic
- 99 twinkl. (2022). Hand washing instruction display poster. <https://www.twinkl.com.au/resource/t-t-2547356-hand-washing-instructions-display-poster>
- 100 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>
- 101 Jurišič, B. (2021). Otroci z avtizmom – priročnik za učitelje in starše. Ljubljana, Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.
- 102 The State of Queensland, Department of Education. (2023). Autism Hub. Retrieved from <https://autismhub.education.qld.gov.au/>
- 103 Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>
- 104 The IRIS Center. (2014). Autism spectrum disorder: An overview for educators. Retrieved from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/>
- 105 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 106 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 107 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 108 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 109 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 110 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>
- 111 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>
- 112 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>
- 113 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>
- 114 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 115 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 116 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.

● ANALÝZA ÚKOLŮ (Task Analysis, TA)¹¹⁸



Popis vědecky podloženého přístupu

Analýza úkolů představuje rozložení cílového chování či dovednosti do postupných kroků.

Pro některé žáky je obtížné naučit se novým dovednostem nebo chování, které je složité a komplexní. Žák se při výuce takového chování či dovednosti učí zvládat jednotlivé kroky chování či dovednosti postupně, až se postupně osamostatňuje a zvládne celou dovednost či chování.

Při nácviu jednotlivých postupných kroků můžeme využívat jiné vědecky podložené přístupy, například posílení, videomodeling, pobídky.¹¹⁹

Komu je analýza úkolů určena?

Mezi žáky, pro které se tato metoda ukázala jako účinná, patří:

- všichni žáci (s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb)

Tabulka č. 38 popisuje výsledky a věk žáků, pro které je analýza úkolů vědecky podloženou praxí.

Tabulka č. 38

Cíle, které byly vědecky podloženy pro analýzu úkolů¹²⁰

Raný věk (0–2)	Předškolní věk (3–5)	Mladší školní věk (6–11)	Starší školní věk (12–14)	Mladá dospělost (15–22)
		sociální dovednosti (Social)		
		komunikační dovednosti (Communication)	komunikační dovednosti (Communication)	
			sdílená pozornost (Joint Attention)	
		pohybové dovednosti (Motor)		
		adaptivní dovednosti (Adaptive)		
			akademické dovednosti (Academic)	

Analýza úkolů v průběhu šesti fází implementace



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ¹²¹

Analýza úkolů může být použita pro zlepšení celé řady dovedností žáků:

- rozvoj sebeobslužných dovedností (např. čištění zubů, oblékání, praní),
- rozvoj komunikačních dovedností,
- zlepšení akademických dovedností (např. čtení),

- rozvoj motorických dovedností (např. plavání, jízda na kole, házení míčem),
- rozvoj sociálních dovedností,
- zlepšení organizačních dovedností (např. balení školní tašky) atd.

Shrnutí fáze identifikace — Než začneme...

Abychom si byli jisti, že jsme vybrali vhodnou metodu, položíme si následující otázky:

- Identifikovali jsme chování, na které se chceme zaměřit?
- Shromáždili jsme údaje přímým pozorováním?
- Stanovili jsme cíl? Víme, jaká je cílová dovednost žáka? Ví tým, který s žákem pracuje, kdy je cílová dovednost zvládnuta?

Pokud jsme v kterémkoliv bodě odpověděli **ne**, vraťme se k fázi identifikace.



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Zdroje informací dostupných databázi:

- [AFIRM Modules-Selecting an evidence-based practice](#)¹²²
- [What Works Clearinghouse](#)¹²³
- [The National Clearinghouse on Autism Evidence & Practice](#)¹²⁴



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Zdroj informací:

Vzdělávací databáze vědecky podložených přístupů na AFIRM¹²⁵

Tabulka č. 39

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)¹²⁶.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	



Fáze 4 **PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU**

KROK 1: Sledujme dosavadní dovednosti žáka

Má žák předpoklady potřebné k tomu, aby se naučil cílové dovednosti/chování? Sledujme žáka a zaznamenávejme si pozorování do jednoduchého formuláře.

Pokud žák nemá potřebné dovednosti, bude třeba tyto dovednosti buď začlenit mezi jednotlivé kroky analýzy úkolu nebo ho je naučit ještě před pokračováním v analýze úkolu.

KROK 2: Rozložme cílovou dovednost nebo chování na menší kroky¹²⁷

Způsobů, jak rozložit dovednost na menší kroky je několik:

- Můžeme sledovat spolužáky, jak postupují při splnění cílové dovednosti a zapisovat si každý postupný krok.
- Můžeme cílovou dovednost provést sami a každý z kroků zaznamenat na sobě.
- Můžeme požádat někoho, kdo je na danou cílovou dovednost odborník, aby sepsal její jednotlivé postupné kroky.

KROK 3: Zkontrolujme, zda je dovednost kompletně analyzována

Projděme každý z postupných kroků analýzy a zkontrolujme, že jsou kroky správné, přesné a proveditelné:

- Zvládne žák každý z postupných kroků provést?
- Představuje každý z kroků jednoduché chování/dovednost?
- Jsou kroky popsány přesně pro potřeby žáka?

KROK 4: Vyberme vhodný postup analýzy úkolů

Zvolme, jaký postup použijeme pro řetězení identifikovaných postupných kroků. Řetězení (Chining) znamená spojování dovedností, které se žák naučil v malých krocích do konečného celku. Existuje: dopředné řetězení, zpětné řetězení nebo celkový úkol.

TIP

Pokud jsme naučili dítě, aby řeklo samostatně slova „já“, „chci“ a „pití“, můžeme pokročit k metodě řetězení, která učí tato slova spojit do věty – nejprve „Já chci.“ a později „Já chci pití.“

KROK 5: Vyberme vhodné metody pro učení žáka postupným krokům

Abychom žákovi představili jednotlivé kroky, musíme vybrat další vědecky podložené přístupy. Nabádání, časový odstup nebo posílení představují běžně používané vědecky podložené přístupy.

Musíme si také promyslet, jak jednotlivé kroky žákovi prezentovat. Aby se žák jednotlivé kroky naučil, můžeme je prezentovat pomocí obrázků, textu nebo videa.

TIP

Vypracujeme prezentační materiály pro jednotlivé kroky analýzy úkolu.

Abychom určili, jak prezentovat jednotlivé kroky žákovi, zvažme jeho silné stránky a potřeby. K prezentaci můžeme užít obrázky, text či videa.



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

● KROK 1: Postupujeme podle zvoleného způsobu výuky cílového chování/dovednosti

V rámci řetězení jsou jednotlivé kroky určené analýzou úkolu systematicky učeny. Krok, na který se v danou chvíli zaměřujeme a je učen, označujeme jako tréninkový krok. Dle toho, jakým způsobem se přistupuje k tréninkovým krokům, rozlišujeme tři základní druhy řetězení; více v tabulce č. 40.

Tabulka č. 40

Druhy řetězení¹²⁸

Souběžné řetězení	Dopředné řetězení	Zpětné řetězení
<p>Tréninkový krok je každý krok sekvence. Učení tak probíhá po celou dobu tréninku, nejen v rámci jednoho vybraného kroku. Cílové chování se rozdělí do několika kroků a ty pak samostatně a postupně nacvičujeme.</p>	<p>Nejprve učitel žáka učí první krok. Po jeho zvládnutí jej žák vykonává samostatně a tréninkovým krokem se stává krok následující. U tohoto typu řetězení přichází posílení po splnění tréninkového kroku. Dovednost je opět učena do té doby, než je žák samostatný v celé její šíři.</p>	<p>Učitel provází žáka všemi kroky pro splnění úkolu a učení začíná od posledního kroku v řetězci. Ve chvíli kdy žák samostatně zvládá poslední krok, stává se tréninkovým krokem krok předcházející.</p> <p>Takto postupujeme všemi postupnými kroky řetězce úkolu, dokud žák není schopen vykonat samostatně celou dovednost.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Žáka učíme na základě pobídky u každého kroku a jeho provedení posilujeme odměnou. • Nakonec zeslabujeme pokyny, pobízení a posilování jednotlivých kroků, a to až do té doby, dokud není na začátku řetězce jeden pokyn a na jeho konci jedna odměna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pobídneme žáka, aby provedl první krok. • Pokud to žák potřebuje, poskytneme mu vizuální podporu, abychom mu ukázali, jak má požadovaný krok vypadat. • Po provedení kroku žáka odměníme. • Poskytujeme žákovi pomoc s dokončením všech následujících kroků. • Když žák samostatně provede první krok, plynule pokračujeme v nácvičku kroku následujícího. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poskytujeme žákovi pomoc s dokončením všech jednotlivých počátečních kroků. • Pobídneme žáka, aby provedl poslední krok. • Pokud to žák potřebuje, poskytneme mu vizuální podporu, abychom mu ukázali, jak má krok vypadat. • Po provedení kroku žáka odměníme.



Fáze 6 **MONITORUJME IMPLEMENTACI**

● **KROK 1: Monitorujme**

Členové týmu (pedagog, asistent, rodiče, ...) sledují, jaké žák dělá pokroky v provádění cílového chování/dovednosti. Do monitorovacího formuláře zaznamenáváme i podporu potřebnou pro zvládnutí postupných kroků.

Pokud pozorujeme pokrok v provádění cílového chování/dovednosti, pokračujeme s užíváním analýzy úkolů i nadále. Postupně můžeme zařazovat a představovat žákovi nové dovednosti a chování, které jsme rozdělili do po sobě jdoucích postupných kroků.

● **KROK 2: Provedme příslušné úpravy**

Pokud se pokrok v provádění cílového chování/dovednosti neobjevuje, položme si následující otázky:

- Byly cílové chování nebo dovednost dobře definovány?
- Jsou cílové chování nebo dovednost měřitelné a pozorovatelné?
- Má žák nezbytné dovednosti, aby mohl cílové chování/dovednost zvládnout?
- Byly cílové chování nebo dovednost dobře analyzovány a rozděleny do postupných kroků?
- Zvolili jsme vhodný postup učení se jednotlivým krokům?
- Použili jsme analýzu úkolů přesně?
- Použili jsme vhodné vědecky podložené metody např. pro motivaci a pobízení žáka ke splnění jednotlivých úkolů (např. posílení/pobídky)?

● **KROK 3: Zvolme jinou vědecky podloženou praxi**

Pokud jsme na základě zjištěných nedostatků upravili analýzu úkolů, a přesto se u žáka neobjevuje pokrok, zvažme výběr jiné vědecky podložené metody



PŘÍPADOVÁ STUDIE: Máša

Základní informace o této případové studii

Tato případová studie byla vytvořena ve spolupráci s Mášinou učitelkou a asistentkou ze speciální školy v Ljublaně. Jména použitá v případové studii jsou pseudonymy. Mášu ve škole podporovaly učitelka a asistentka pedagoga. Tento tým byl při zavádění vědecky podložené praxe metodicky veden týmem ERASMUS+ projektu.

Kdo je Máša

Máša je sedmiletá dívka, která navštěvuje speciální školu v Ljublaně (Slovinsko). Je na autistickém spektru a má mentální postižení. Rozumí krátkým jednoduchým větám a k verbální komunikaci používá dvou až třířlovné věty. Máša miluje obrázkové knihy a hodiny výtvarné výchovy. Máša má potíže s jemnou motorikou, kvůli tomuto omezení bývají někdy tyto hodiny frustrující. Máša potřebuje vysokou míru podpory ve zvládnání každodenních sebeobslužných dovednostech, jako je například oblékání do školy. Pro Mášu je oblékání náročné, protože má potíže s jemnou motorikou a také protože si obtížně vybavuje, jak jdou jednotlivé činnosti oblékání za sebou. Máše je houževnatá, chce být samostatná a zvládat tyto věci sama.

Mášini rodiče, třídní učitelka a asistentka pedagoga se proto domluvili, že vhodným cílem pro Mášu bude podpořit jí, aby se naučila oblékat a svlékat si sako (včetně dovednosti zapínat knoflíky). Dlouhodobým cílem je, aby Máša dokázala tento úkol zvládnout nezávisle, zatímco krátkodobým cílem je, aby Máša měla podporu k dokončení tohoto úkolu.

Tým zvolil vědecky podložený přístup: analýza úkolů.



Fáze 1 IDENTIFIKUJME DOVEDNOST NEBO CHOVÁNÍ

Na společném setkání mezi rodiči, třídní učitelkou a asistentkou bylo dohodnuto, že dovedností, na kterou se zaměří, bude naučit Mášu oblékat si sako a zapínat knoflíky.

Mášin SMART cíl

Na konci školního roku si Máša zvládne každý školní den při odchodu ze školy obléknout své sako a zapnout si knoflíky. Tento úkol může být podpořen určitou pomocí dospělého.

Specifický

Měřitelný

Dosažitelný

Relevantní

Termínovaný



Fáze 2 ZKOUMEJME VĚDECKY PODLOŽENÉ PŘÍSTUPY

Pedagogický tým využil pro hledání vhodných vědecky podložených přístupů bezplatnou online databázi AFIRM.



Fáze 3 VYBERME VHODNÝ VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Pedagogický tým hledal program zabývající se rozvojem sebeobslužných dovedností (oblékání saka, zapínání knoflíků) pro sedmiletou žákyni na autistickém spektru. Třídní učitelka a asistentka pedagoga se rozhodly použít analýzu úkolů, využily online školicí modul AFIRM¹²⁹.

Tabulka č. 41

Klíčové otázky a úvahy při výběru vědecky podloženého přístupu. Adaptováno z Torres et al. (2014)¹³⁰.

Otázky a úvahy	Aplikováno na případovou studii
Je tento vědecky podložený přístup účinný pro danou věkovou skupinu?	ano
Je tento vědecky podložený přístup účinný při řešení dovednosti nebo chování, na které se zaměřujeme?	ano
Je tento vědecky podložený přístup v souladu s charakteristikami žáka (jazykové dovednosti, zájmy, vzdělávací potřeby)?	ano
Je možné tento vědecky podložený přístup efektivně implementovat v našem prostředí (máme dostatek času, přístup ke zdrojům, školení pro zaměstnance)?	ano



Fáze 4 PROVEĎME PŘÍPRAVY DŮLEŽITÉ PRO IMPLEMENTACI VĚDECKY PODLOŽENÉHO PŘÍSTUPU

KROK 1: Identifikujme nezbytné dovednosti studenta

Třídní učitelka a asistentka se zúčastnily školení o analýze úkolů. Prošly online školicím modulem na AFIRM¹³¹ a byly při konzultaci tvorby plánu analýzy úkolů i jeho implementaci metodicky vedeny týmem ERASMUS+ projektu. Ze sběru dat bylo zjištěno, že Máša má nezbytné dovednosti potřebné pro cílovou dovednost. Protože má Máša potíže s jemnou motorikou, bylo jejím rodičům doporučeno koupit jí novou bundu pouze se třemi velkými knoflíky, díky čemuž je úkol jednodušší a realističtější na zvládnutí. Máša šla s matkou koupit novou bundu; bavilo ji, že si ji mohla vybrat.

KROK 2: Identifikujme cílové dovednosti nebo chování

Úkol byl rozdělen do malých kroků. Třídní učitelka natočila asistenta pedagoga při oblékání saka a zapínání knoflíků na video, aby se ujistila, že úkol přesně rozebere.

KROK 3: Zkontrolujme, zda je úkol přesně rozdělen do menších kroků

Učitelka a asistentka pedagoga určily jednotlivé kroky; každý krok představoval diskrétní chování. Tyto pokyny byly založeny na tom, že knoflíky byly na pravé straně bundy a díry na knoflíky na levé straně.

Seznam kroků (podívejte se na obrázek č. 1):

1. **Stiskni knoflík** pravým palcem a ukazováčkem.
2. Uchop látku levým palcem a levým ukazováčkem a **najdi knoflíkovou díрку** lehkým zatlačením palce do knoflíkové dírky.
3. **Zatlač knoflík**, dokud nenarazíš na palec a nebudeš vědět, že jsi našla knoflíkovou díрку.
4. Posuň knoflík do dírky, **dokud jej neuchopíš** levým palcem a ukazováčkem.
5. Pravým ukazováčkem a palcem současně **zatáhni** za látku, dokud knoflík nevyskočí.

Učitelka poté vyfotografovala asistentku pedagoga, jak dělá každý z kroků, a vytvořily pro Mášu vizuální podporu. Protože Máša miluje obrázkové knížky, předpokládaly, že to pro ni bude vhodná strategie v učení se novým dovednostem.

Obrázek č. 1: Kroky zapínání knoflíku



Fáze 5 IMPLEMENTUJME VĚDECKY PODLOŽENÝ PŘÍSTUP

Máša se zúčastnila plánovacího setkání a šla s maminkou koupit novou bundu pro tento úkol, takže se těšila, jak se dovednost sama naučí. Byl to skvělý první krok, protože byla motivována se učit. Třídní učitelka vybrala pro Mášu posílení za dokončení úkolu. Rozhodla se, že slovní pochvala a žetonové odměňování jsou nejlepšími posilami pro tuto činnost, protože slovní chvála je nejpřirozenější a pro Mášu už měly ve třídě nastavený systém žetonového odměňování. Učitelka a asistentka pedagoga se rozhodly, že pro výuku dovedností bude nejlepší použít analýzu úkolů ve spojení s vizuální podporou a pobídkami. Jakmile by Máša začala vykonávat jednotlivé kroky, pobídky by se rychle zredukovaly.

Na konci prvního dne, kdy byla připravena odejít ze školy domů, zahájily provádění analýzy úkolů. Asistentka měla Mášinu bundu a vizuální podporu. „Máša si oblékne sako,“ řekla asistentka. Máša zasunula paži do jednoho rukávu a potřebovala pomoc s druhým. Asistentka ji pomohla prostrčit ruce skrz rukávy saka. „Mášo, uchop knoflík pravým palcem a ukazováčkem,“ řekla asistentka a ukázala na první obrázek. Máša se řídila pokyny. „Uchop látku levým palcem a levým ukazováčkem a najdi knoflíkovou díрку lehkým zatlačením palce do knoflíkové dírky.“ Máša dokázala najít knoflíkovou díрку a asistentka ji slovně posílila. „Zatlač knoflík, dokud neucítíš palec, a nebudeš vědět, že jsi našla knoflíkovou díрку,“ řekla asistentka a ukázala na odpovídající obrázek ve vizuální podpoře. Máša se širokým úsměvem řekla: „Našla jsem to.“ „Strč knoflík do otvoru, dokud jej neuchopíš levým palcem a ukazováčkem.“ To byl krok, se kterým měla Máša potíže. Asistentka pedagoga použila k dokončení tohoto kroku plnou fyzickou pobídku ve formě předání. „Nyní protáhneme látku tvým pravým ukazováčkem a palcem současně, dokud knoflík nevyskočí.“ Asistentka pedagoga dokončila poslední krok. Máša byla poté odměněna žetonem (nálepkou). Byl to skvělý první den nácviku.

Zdálo se, že Máša má potíže protáhnout knoflík knoflíkovou dírkou. Učitelka vytvořila aktivitu, která tento úkol trénovala. Máša cvičila činnost další den. To se opakovalo celý týden. Tyto kroky opakovaly každý den, dokud Máša nepotřebovala nabádání asistentky a nebyla schopna samostatně si sako obléknout a zapnout knoflíky.



Fáze 6 MONITORUJME IMPLEMENTACI

Aby bylo možné sledovat Mášiny pokroky, třídní učitelka a asistentka pedagoga shromažďovaly data, kdy se Máša zapojuje do aktivity. Například zaznamenaly počet dokončených kroků (a) správně bez výzev, (b) správně s výzvami a (c) správně, ale s odporem. Jak se Máša stávala zdatnější v samostatném zahájení a dokončení každého kroku, asistentka omezila plné fyzické pobídky. Třídní učitelka poskytla Mášiným rodičům školení a podporu, aby mohli začít s prováděním aktivity doma, aby zlepšili Mášiny cílové dovednosti.

Použitá literatura

-
- 117 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 118 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Task analysis. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/task-analysis>
- 119 The IRIS Center. (2016). Autism spectrum disorder (part 2): Evidence-based practices. Retrieved from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd2/>
- 120 Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Task analysis. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/task-analysis>
- 121 The IRIS Center. (2014). Autism spectrum disorder: An overview for educators. Retrieved from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/>
- 122 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 123 U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- 124 The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>
- 125 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 126 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 127 McConomy, M. A., Root, J., & Wade, T. (2022). Using task analysis to support inclusion and assessment in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 54(6), 414–422. <https://doi.org/10.1177/00400599211025565>
- 128 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>
- 129 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>
- 130 Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.
- 131 Sam, A., Waters., V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practic>

DOPORUČENÉ ZDROJE

ONLINE VZDĚLÁVACÍ MODULY

Zdroj	Popis
Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). <i>Resources</i> . Retrieved from https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search	Výukový modul AFIRM je bezplatný zdroj profesního rozvoje. V tomto výukovém modulu naleznete zdroje pro studium jednotlivých vědecky podložených přístupů.
Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). <i>Selecting an EBP</i> . Retrieved from https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-ebp	Výukový modul AFIRM je bezplatný zdroj profesního rozvoje. V tomto výukovém modulu, se dozvíte, jak vybrat vědecky podložený přístup – co potřebujete zvážit a jak krok po kroku postupovat, aby váš výběr odpovídal vzdělávacím potřebám vašich žáků.
The IRIS Center. (2014). <i>Autism spectrum disorder: An overview for educators</i> . Retrieved from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/	Výukový modul IRIS je bezplatný zdroj profesního rozvoje. V tomto modulu se dozvíte o autismu a o tom, jak můžete upravit své výukové metody, abyste co nejlépe poskytli podporu žákovi na autistickém spektru.
The IRIS Center. (2016). <i>Autism spectrum disorder (part 2): Evidence-based practices</i> . Retrieved from http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd2/	Výukový modul IRIS je bezplatný zdroj profesního rozvoje. V tomto modulu se dozvíte o autismu a o tom, jak můžete upravit své výukové metody, abyste co nejlépe poskytli podporu žákovi na autistickém spektru.
The IRIS Center. (2014). <i>Evidence-based practices (part 1): identifying and selecting a practice or program</i> . Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/#content	Výukový modul IRIS je bezplatný zdroj profesního rozvoje. V tomto modulu se dozvíte, jak vybrat vhodné vědecky podložené přístupy pro své žáky.
The IRIS Center. (2014). <i>Evidence-based practices (part 2): Implementing a practice or program with fidelity</i> . Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_02/	Výukový modul IRIS je bezplatný zdroj profesního rozvoje. V tomto modulu se dozvíte, jak vědecky podložené přístupy zavádět a sledovat jejich úspěšnost.
The IRIS Center. (2019). <i>IEPs: developing high-quality individualized education programs</i> . Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/cresource/resources/p12/#content	Výukový modul IRIS je bezplatný zdroj pro profesionální rozvoj. Obsahuje informace o významu individuálních vzdělávacích plánů a o krocích, které je třeba dodržovat – jak je sepsat, kdo by měl být zapojen a jak spolupracovat s ostatními zainteresovanými stranami.

WEBOVÉ STRÁNKY

Zdroj	Popis
Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). <i>Resources</i> . Retrieved from https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search	Webové stránky AFIRM jsou bezplatné. Poskytují pedagogickým pracovníkům kompletní informace o jednotlivých vědecky podložených přístupech a o přípravě, zavádění a monitorování úspěšnosti implementace jednotlivých vědecky podložených přístupů. V průvodci naleznete obrázky, videa a další srozumitelné materiály a zdroje, které pedagogickým pracovníkům pomáhají při vzdělávání.
The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). <i>EBP database</i> . Retrieved from http://ncaep.fpg.unc.edu/	Tato databáze je bezplatná. Poskytuje komplexní informace o jednotlivých vědecky podložených přístupech.
U.S Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). <i>IES: WWC: What works clearinghouse</i> . Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc	Tato databáze je bezplatná. Poskytuje komplexní informace o jednotlivých vědecky podložených přístupech.

ČLÁNKY S VOLNÝM PŘÍSTUPEM

Zdroj	Popis
<p>Estrapala, S., & Reed, D. K. (2020). <i>Goal-setting instruction: a step-by-step guide for high school students</i>. <i>Intervention in School and Clinic</i>, 55(5), 286–293. https://doi.org/10.1177/1053451219881717</p>	<p>Tato příručka popisuje význam stanovení SMART vzdělávacích cílů pro žáky. Poskytuje srozumitelné vysvětlení, jak takové cíle vytvářet, a předkládá praktické příklady SMART cílů ve vzdělávacích plánech žáků.</p>
<p>Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). <i>Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism</i>. In FPG Child Development Institute. FPG Child Development Institute. https://cidd.unc.edu/Registry/news/docs/EBPReport2020.pdf</p>	<p>Tento praktický průvodce vědecky podloženými přístupy je revidovanou a aktualizovanou verzí vydání z roku 2014 od Wonga a kolegů. Publikace poskytuje informace o důležitosti vědecky podložených přístupů a uvádí výzkumy na podporu těchto přístupů.</p>
<p>Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schult, T. R. (2014) <i>Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder</i>. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. https://autism.unt.edu/sites/default/files/2014-EBP-Report%20(NPDC).pdf</p>	<p>Tato příručka poskytuje informace o důležitosti vědecky podložených přístupů a uvádí výzkumy na podporu těchto přístupů.</p>

LITERATURA

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Resources. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/resource-search>

Autism Focused Intervention Resources and Modules (AFIRM). (2023). Selecting an EBP. Retrieved from <https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-ebp>

Estrapala, S., & Reed, D. K. (2020). Goal-setting instruction: a step-by-step guide for high school students. *Intervention in School and Clinic*, 55(5), 286–293. <https://doi.org/10.1177/1053451219881717>

Hedin, L., & DeSpain, S. (2018). SMART or not? writing specific, measurable IEP goals. *TEACHING Exceptional Children*, 51(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/0040059918802587>

Indian Resource Center for Autism. (2023). Visual supports: behaviour and emotions. Retrieved from <https://www.iidc.indiana.edu/irca/resources/visual-supports/behavior-and-emotions.html>

Karnas, M. (2020). A guide for special educators: how to develop effective goals and objectives for children with disabilities. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mrefdergi/issue/52166/660599>.

Glumbić, N., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2018). *Specijalna edukacija zasnovana na dokazima: bihevioralne tehnike*. Univerzity in Belgrade – Faculty for special education and rehabilitation, Publishing center (ICF)

Hedges, S., & AFIRM Team. (2018). *Technology-aided Instruction & Intervention*. Chapel Hill, N.C.: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Technology-aided-instruction-and-intervention>

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>

Jurišič, B. (2021). *Otroci z avtizmom – priručnik za učitelje in starše*. Ljubljana, Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.

Kratochwill, T. R., Cowell, E., Feeney, K. & Hagermoser Sannetti, L. (2004). Behavioral Approaches to Intervention in Educational Settings. In R. T. Brown (Eds.), *Handbook of Pediatric Psychology in School Settings*. (pp. 521-553). Routledge.

Mertin, V. Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.

McConomy, M. A., Root, J., & Wade, T. (2022). Using task analysis to support inclusion and assessment in the classroom. *Teaching Exceptional Children*, 54(6), 414–422. <https://doi.org/10.1177/00400599211025565>

Mosk, M. D., & Bucher, B. (1984). Prompting and stimulus shaping procedures for teaching visual-motor skills to retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(1), 23–34. <http://doi.org/10.1901/jaba.1984.17-23>

Neitzel, J., & Wolery, M. (2009). Overview of prompting. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.

People With Disability Australia. (2021). *PWDA Language Guide: A guide to language about disability*. <https://pwd.org.au/wp-content/uploads/2021/12/PWDA-Language-Guide-v2-2021.pdf>

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Prompting. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/prompting>

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Reinforcement. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Reinforcement>

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Social narratives. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/Social-narratives>

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Task analysis. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/task-analysis>

Sam, A., & AFIRM Team. (2015). Visual supports. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/visual-supports>

Sam, A.M., Kucharczyk, S., & Waters, V. (2017). *Teaching Exceptional Children*, Vol. 50, No. 3, pp. 141–152. DOI: 10.1177/0040059917745654

Sam, A., Waters, V., Dees, R., AFIRM Team. (2022). Selecting an evidence-based practice. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Modules and Resources. Retrieved from <http://afirm.fpg.unc.edu/selecting-evidence-based-practice>

South, J. (2017). Reimagining the role of technology in education: 2017 national education technology plan. U.S. Department of Education <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>

State of Victoria (Department of Education and Training). (2022). Individual education plans (IEPs): Resources. Retrieved September 6, 2022, from <https://www2.education.vic.gov.au/pal/individual-education-plans-ieps/resources>

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. In FPG Child Development Institute. FPG Child Development Institute.

The IRIS Center. (2014). Autism spectrum disorder: An overview for educators. Retrieved from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd1/>

The IRIS Center. (2016). Autism spectrum disorder (part 2): Evidence-based practices. Retrieved from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/asd2/>

The IRIS Center. (2014). Evidence-based practices (part 1):identifying and selecting a practice or program. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_01/#content

The IRIS Center. (2014). Evidence-based practices (part 2:Implementing a practice or program with fidelity. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/ebp_02/

The IRIS Center. (2019). IEPs: developing high-quality individualized education programs. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/cresource/resources/p12/#content>

The National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP). (n.d). EBP database. Retrieved from <https://ncaep.fpg.unc.edu/>

The State of Queensland, Department of Education. (2023). Autism Hub. Retrieved from <https://autismhub.education.qld.gov.au/>

Torres, C., Farley, C.A., & Cook, B.G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 85-93.

twinkl. (2022). Areas of regulation: emotions check-in. <https://www.twinkl.com.au/resource/areas-of-regulation-emotions-check-in-au-s-1653353908>

twinkl. (2022). First and then timetable. <https://www.twinkl.com.au/resource/au-s-378-first-and-then-timetable>

twinkl. (2022). Hand washing instruction display poster. <https://www.twinkl.com.au/resource/t-t-2547356-hand-washing-instructions-display-poster>

twinkl. 2022. Hessian/neutral daily visual timetable display poster. <https://www.twinkl.com.au/resource/hessian-neutral-daily-visual-timetable-display-poster-t-c-8258>

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse. (2023). IES: WWC: What works clearinghouse. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Watson Institute. (2023). Special education social stories. Retrieved from <https://www.thewatsoninstitute.org/resources/behavior-stories/>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., and Schult, T. R. (2014) Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.



Spolufinancováno
Evropskou unií

2021-2-CZ01-KA210-VET-000048325 Posílení inkluzivního vzdělávání: Zvyšování kvalifikace asistentů pedagoga v používání vědecky podložených přístupů ve vzdělávací praxi