

Výběr, definování a měření chování

Aplikovaná behaviorální analýza si klade za cíl dosáhnout kvantifikovatelné změny chování, která povede ke zlepšení života člověka, a tuto změnu zdokumentovat. Pečlivý výběr a systematické měření chování tedy tvoří jádro aplikované behaviorální analýzy. Kapitola 3 představuje metody, které aplikovaná behaviorální analýza používá k identifikaci a hodnocení sociální významnosti chování, určování priority cílového chování a definování vybraného cílového chování tak, aby bylo možné ho přesně a spolehlivě měřit. Kapitola 4 vysvětluje úlohu měření v aplikované behaviorální analýze, představuje dimenze, prostřednictvím nichž může být chování měřeno a popisuje nejběžnější postupy měření. Kapitola 5 se zabývá úskalími spojenými s validitou, přesností a reliabilitou měření chování v běžném prostředí, formuluje doporučení pro předcházení těmto úskalím, a popisuje metody hodnocení kvality měření chování.

Výběr a definování cílového chování

Klíčové pojmy

behaviorální hodnocení (<i>behavioral assessment</i>)	funkční definice chování (<i>function-based definition</i>)	reaktivita (<i>reactivity</i>)
behaviorální vyšetření se zřetelem k prostředí (<i>ecological assessment</i>)	habilitace/uschopnění (<i>habilitation</i>)	sociální validita (<i>social validity</i>)
behaviorální checklist (<i>behavioral checklist</i>)	pravidlo relevance chování (<i>relevance of behavior rule</i>)	sledování ABC (<i>ABC recording</i>)
cílové chování (<i>target behavior</i>)	princip normalizace (<i>normalization</i>)	stěžejní chování (<i>pivotal behavior</i>)
	přemostovací chování (<i>behavioral cusp</i>)	popisné pozorování (<i>anecdotal observation</i>)
		topografická definice chování (<i>topography-based definition</i>)

Výbor pro udělování certifikací behaviorálního analytika[®] BCBA[®] a BCABA[®] Seznam úloh z behaviorální analýzy[®], třetí vydání

Obsahový okruh 1: Etické aspekty	
1-5 (a) (b) (c)	Pomozte klientovi identifikovat cíle modifikace chování, odpovídající: zásadě aplikovatelnosti aplikované behaviorální analýzy. platným zákonům. etickým a profesním standardům aplikované behaviorální analýzy.
Obsahový okruh 8: Výběr intervenčních cílů a strategií	
8-2	Doporučte klientovi cíle intervence založené na faktorech, jako jsou jeho vlastní preference, analýza úkolů, současné repertoáry klienta, podporující prostředí, překážky, sociální validita, výsledky hodnocení chování nebo nejlepší dostupná vědecká data.
8-3	Stanovte cíle intervence tak, aby byly pozorovatelné a měřitelné.
8-5	Doporučte klientovi typy chování, které musejí být osvojeny, zpevněny a/ nebo zeslabeny, aby bylo dosaženo stanovených cílů intervence.
Obsahový okruh 6: Měření chování	
6-2	Definujte chování tak, aby bylo pozorovatelné a měřitelné.

© 2006 The Behavior Analyst Certification Board, Inc.,[®] (BACB[®]). Všechna práva vyhrazena. Aktuální verzi tohoto dokumentu lze najít na www.bacb.com. Žádosti o tisk, kopírování či distribuci tohoto dokumentu a otázky, které se ho týkají, je třeba adresovat přímo BACB.

Aplikovaná behaviorální analýza si klade za cíl provádět predikovatelné a opakovatelné změny chování. Nezabývá se však jakýmkoli chováním. Behaviorální analytici zlepšují *sociálně významné chování* (*socially important behaviors*), čímž bezprostředně a dlouhodobě ovlivňují život svých klientů i těch, kdo je obklopují. Pomáhají například lidem osvojit si takové jazykové, sociální, motorické a školní dovednosti, aby přicházeli do kontaktu s posíleními a vyhýbali se trestům. Důležitým počátečním krokem je přitom správně vybrat chování, které bude předmětem měření a modifikace.

Tato kapitola popisuje úlohu, již zaujímá v aplikované behaviorální analýze hodnocení chování. Řekneme si v ní, jakou otázku si behaviorální analytici musejí zodpovědět, než vůbec k hodnocení chování přistoupí, a jaké metody k němu používají. Uvedeme vás do problematiky určování sociální významnosti potenciálních cílových projevů chování a povíme si, podle jakých hledisek určovat prioritu cílového chování a na co klást důraz při jeho definování, aby se dalo přesně a spolehlivě měřit.

Úloha hodnocení chování v aplikované behaviorální analýze

Hodnocení chování je pokládáno za základ systematického intervenčního modelu, který tvoří čtyři fáze: hodnocení chování, návrh postupu, zavedení intervence a vyhodnocení (Taylor, 2006).

Definice a účel behaviorálního hodnocení

Tradiční psychologické vyšetření nebo vyšetření učebního potenciálu či pokroku většinou tvoří řada normovaných a/nebo kritériálních standardizovaných testů, které umožňují stanovit silné a slabé stránky klienta v kognitivní, školní, sociální a/nebo psychomotorické oblasti. Naproti tomu při **behaviorálním hodnocení** (*behavioral assessment*) se různými metodami, jako je přímé pozorování, rozhovory, zaškrtávací seznamy nebo testy, stanovují cíle modifikace chování. U zevrubného behaviorálního vyšetření se nejen identifikují projevy chování vhodné k modifikaci, ale také se zjišťují zdroje pro realizaci intervenčního programu a jeho přínos, určují se lidé důležití v klientově životě a hodnotí se konkurující podmíněné závislosti, které u klienta probíhají, pravděpodobnost udržení a zobecnění nového chování a použití různých posílení a/nebo trestů (Snell a Brown, 2006).¹

Stručnou a přesnou definici toho, co je účelem **behaviorálního vyšetření**, nabízí Linehan (1977): „Zjistit, jaký má klient problém a jak se dá zmírnit“ (s. 31). Z výroku Linehan je zřejmé, že behaviorální hodnocení není jen nějaká písemná práce, která popisuje a klasifikuje žádoucí a nežádoucí projev chování. Behaviorální hodnocení nekončí posouzením chování pomocí psychometrického testu nebo hodnoticí škály, čímž nechceme říci, že by takové výsledky v jiných případech nemohly mít svůj význam. Behaviorální analytici se při hodnocení chování snaží zjistit, jakou funkci plní chování v prostředí, v němž daný člověk žije (zda např. zprostředkuje pozitivní posílení, protože jím klient vzbuzuje pozornost druhých, nebo negativní posílení, poněvadž díky němu uniká nějakému úkolu). Výsledky zevrubného behaviorálního hodnocení analytikovi umožňují udělat si představu o proměnných, které zvyšují či snižují výskyt příslušného chování, udržují ho nebo zobecňují. Dobře postavené a důkladné behaviorální hodnocení poskytuje analytikovi mapu, z níž může vyčíst, jaké proměnné dané chování kontrolují. Díky tomu mohou být potom intervence přesněji zacíleny a mají mnohem větší naději na úspěch. Jak zdůrazňují Bourret, Vollmer a Rapp (2004): „Prubířským kamenem... hodnocení chování je to, nakolik umožní vytvoření účinné, diferencované intervenční strategie“ (s. 140).

Fáze hodnocení chování

Hawkins (1979) připodobnil hodnocení chování k nálevce, která je zprvu široká, ale postupně se zužuje, až nakonec směřuje jen k jedinému místu. Rozlišil pět fází či funkcí behaviorálního hodnocení, jimiž jsou: (a) screening a obecná charakteristika, (b) vymezení a celková kvantifikace problémů nebo kritérií, která mají být splněna, (c) identifikace chování vhodného k modifikaci, (d) monitorování pokroku a (e) vyhodnocení. I když na sebe těchto pět fází chronologicky navazuje, často se překrývají. Čtvrtá a pátá fáze hodnocení jsou popsány v části 3 naší knihy, „Vyhodnocování a analýza modifikace chování“; tato kapitola se zabývá tím, čím hodnocení chování ještě před zavedením intervenčního programu ovlivňuje jeho úspěšnost - výběrem a definováním **cílového chování**, tedy konkrétního typu chování zvoleného k modifikaci.

¹ Hodnocení (vyšetření) problémového chování má někdy podobu třístupňového procesu zvaného *funkční behaviorální hodnocení* (*functional behavior assessment*). To spočívá v identifikaci antecedentů a/nebo následků, které působí jako proměnné kontrolující dané problémové chování. Tento postup je podrobně popsán v kapitole 24.

Způsobitý behaviorální analytik musí vědět, v čem spočívá sociálně významné chování, musí prakticky ovládat vhodné metody a nástroje vyšetření chování a musí být schopen využívat údaje získané při behaviorálním hodnocení k navržení intervenční strategie.² Tak například odborník pracující s dětmi s poruchami čtení musí vědět, jaké dovednosti jsou nezbytné k tomu, aby se člověk naučil číst, musí umět určit, které z těchto dovedností žáku chybí, a dokázat pro něj vytvořit vhodný a účinný výukový program. Od behaviorálně školeného manželského a rodinného terapeuta se zase očekává, že jsou mu známy všechny typy chování, jimiž se vyznačuje funkční rodina, dokáže přesně posoudit rodinnou dynamiku a dovede navrhnout sociálně přijatelné intervence, které omezí dysfunkční interakce mezi členy rodiny. Každý analytik musí být zkrátka schopen zasadit cílové chování do příslušného kontextu.

Otázka, kterou je třeba uvážit před zahájením behaviorálního hodnocení

Než přikročí analytik k neformálnímu nebo formálnímu behaviorálnímu hodnocení, musí si položit základní otázku, zda má pověření, svolení, možnosti a dovednosti, aby hodnocení provedl a zasahoval do chování dotyčného člověka. Jestliže praktik takové pověření ani souhlas nemá, je jeho úloha v tomto směru jen omezená. Představte si například, že behaviorální analytik stojí ve frontě u pokladny poblíž rodiče, který se pokouší usměrnit mimořádně zlobivé dítě. Má v takovém případě oprávnění problém vyhodnotit a poradit rodiči, co by měl udělat? Ne. Kdyby však k téže situaci došlo poté, co byl rodičem požádán o pomoc s ukázněním dítěte, pak by mu radu nabídnout mohl. V praxi musejí behaviorální analytici nejen umět rozpoznávat roli vyšetření chování na kontinuu vyšetření-intervence, ale také rozeznat, kdy je na místě, aby své znalosti a dovednosti použili.³

Metody hodnocení chování používané behaviorálními analytiky

K získávání informací potřebných k hodnocení chování slouží v ABA čtyři hlavní metody: (a) rozhovory, (b) checklisty (zaškrťovací seznamy), (c) testy a (d)

² Pojednání o analýze konkurenčního chování jako spojnice mezi funkčním vyšetřením a následnými intervenčními programy viz O'Neill a kol. (1997).

³ Tuto důležitou otázku probereme podrobně v kapitole 29.

přímé pozorování. Rozhovory a zaškrťovací seznamy představují *nepřímé metody hodnocení*, protože údaje, které jejich prostřednictvím získáváme, jsou založeny na vzpomínkách a na rekonstrukci či subjektivním posouzení událostí. Naproti tomu testy a přímé pozorování se považují za *přímé metody hodnocení*, poněvadž poskytují informace o tom, jak se člověk chová v tu kterou chvíli (Miltenberger, 2004). Třebaže nepřímé metody hodnocení jsou často zdrojem užitečných dat, upřednostňují se přímé metody; ty umožňují, aby se vyšetření opíralo o objektivní údaje o momentální zdatnosti klienta a neomezovalo se na její interpretaci, bodové hodnocení nebo kvalitativní ukazatele (Hawkins, Mathews a Hamdan, 1999; Heward, 2003). Kromě těchto čtyř hlavních metod využívají behaviorální analytici také vyšetření chování se zřetelem k prostředí.

Rozhovory

Behaviorální rozhovory lze provádět s klientem samotným a/nebo s lidmi, kteří jsou s ním v denním či pravidelném kontaktu (např. učiteli, rodiči, pečovateli).

Rozhovor s cílovou osobou

Při behaviorálním rozhovoru se často poprvé identifikují potenciální cílové projevy chování, jejichž výběr se pak ověřuje přímým pozorováním. V případě, že se jako potenciální cílové chování hodnotí verbální chování daného člověka, lze behaviorální rozhovor považovat za metodu přímého vyšetření (Hawkins, 1975).

Behaviorální rozhovor se od klasického rozhovoru liší způsobem kladení otázek a druhem získávaných informací. Behaviorální analytici se zajímají především o to, co se událo a kdy, aby zjistili, jaké podmínky prostředí panovaly předtím, než akt chování proběhl, v jeho průběhu a bezprostředně poté. Neptají se proč, neboť takové otázky svádějí k mentalistickým vysvětlením, která příliš nepřispívají k pochopení problému.

Ptáme-li se klientů, proč se chovají tak či onak, jako bychom předpokládali, že to vědí. To je pro ně mnohdy frustrující, protože většinou odpovědět nedokážou, a přitom mají pocit, že by měli (Kadushin, 1972).

Otázky „proč“ jsou zaměřeny na „motivační“ důvody a obvykle na ně dostaneme odpověď, která nám neposkytne žádnou informaci, například „Jsem prostě líný“. Místo toho se klienta můžeme zeptat: „Co se stane, když...?“ Znamená to podívat se blízka na to, co se skutečně děje v jeho přirozeném prostředí. Otázkami jako „Můžete mi dát příklad, co [uděláte]?“

Forma rozhovoru sloužícího k identifikaci problému

Důvod pro vyhledání pomoci behaviorálního analytika: Učitelka by chtěla snížit množství svých negativních reakcí na předvádějící se a vyrušující žáky, kteří křičí a nespolupracují.

Můžete vlastními slovy popsat problémové chování, kvůli němuž jste se obrátila na behaviorálního analytika?

Projevuje se v současné době u vašich žáků i jiné chování, které vnímáte jako problém?

Co se obvykle odehrává těsně předtím, než na křičící či nespolupracující žáky zareagujete negativně?

Co se obvykle odehrává poté, co na křičící či nespolupracující žáky zareagujete negativně?

Jaké jsou reakce žáků, když je okřiknete nebo negativně komentujete, že křičí a nespolupracují?

Jak by se žáci měli chovat, abyste na ně reagovala negativně méně často?

Zkusila jste jiné intervence? Jaký měly účinek?

Obrázek 3.1 Ukázka otázek kladených při behaviorálním rozhovoru.

obrátkme pozornost k chování. Když klient uvede jeden příklad, můžeme ho požádat o další, dokud nedojde-me k závěru, že jsme identifikovali všechny projevy chování, o nichž klient mluví, používá-li určité slovo. (Gambrell, 1977, s. 153)

Na obrázku 3.1 najdete příklady otázek *co* a *kdy*, které se dají při behaviorálním rozhovoru použít. Tento soubor otázek byl vytvořen behaviorálním konzultantem pro učitelku, která chtěla snížit frekvenci svých negativních reakcí na předvádějící se a vyrušující žáky. Podobné otázky mohou dobře posloužit i při řešení problémů doma nebo v komunitních zařízeních (Sugai a Tindal, 1993).

Hlavním cílem otázek behaviorálního rozhovoru na obr. 3.1 je identifikovat proměnné, které působí předtím, než učitelka negativně zareaguje, v průběhu tohoto chování a/nebo těsně po něm. Identifikace faktorů prostředí, které s jejím chováním korelují, poskytuje cenné informace pro stanovení hypotéz o jejich vlivu. Z vytvořených hypotéz pak vycházejí experimenty sloužící k odhalování funkčních závislostí (viz kapitola 24).

Přímo po rozhovoru mohou být klienti požádáni o vyplnění dotazníku nebo formuláře pro takzvanou analýzu potřeb. Dotazníky a formuláře pro analýzu potřeb se používají v mnoha oblastech sociálních služeb k upřesnění nebo doplnění rozhovoru (Altschuld a Witkin, 2000). Někdy je klient na základě počátečního rozhovoru vyzván, aby sám sledoval své chování v určitých situacích. Sebemonitorování může probíhat formou zapisování nebo nahrávání záznamů o konkrétních aktech chování.⁴ Klientem shromážděné údaje bývají užitečné při výběru a definování projevů chování vhodných k dalšímu hodnocení nebo modifikaci. Tak si například klient, který chce přestat kouřit, může zaznamenávat, kolik cigaret každý den

vykouří a za jakých okolností po cigaretě sahá (během ranní přestávky, po obědě, v dopravní zácpě). Údaje, které přitom klient nashromáždí, mohou objasnit antecedentní podmínky korelující s kouřením jakožto cílovým chováním.

Rozhovory s lidmi důležitými v klientově životě

Ne vždy může behaviorální analytik hovořit přímo s klientem. Kromě toho někdy potřebuje získat informace též od osob, které klienta obklopují (např. od rodičů, učitelů nebo spolupracovníků). V takových případech se provádí rozhovor s jedním nebo více lidmi důležitými v klientově životě. Mají-li tito lidé popsat nějaký problém v chování klienta, často se zpočátku uchylují k obecným pojmům, které nevystihují konkrétní projevy vhodné k modifikaci. Často také připisují klientovo chování různým vnitřním příčinám (např. že se bojí, je agresivní, demotivovaný nebo líný, stažený do sebe). Kladením různých otázek s použitím slov *co*, *kdy* a *jak* jim behaviorální analytik může pomoci, aby popsali konkrétní problematiku projevu klienta a situace a stimuly, které jsou s nimi spojeny. Rodičům, kteří se obrátili na behaviorálního analytika s tím, že je jejich dítě „nespolupracující“ a „nezralé“, lze například položit následující otázky:

- Při jakém chování byste Dereka s největší pravděpodobností označili jako nespolupracujícího nebo nezralého?
- V jakou dobu během dne vám Derek připadá nejvíc nespolupracujícího nebo nezralého? Jak se přitom projevuje?
- Nespolupracuje Derek nebo se chová nezrale v určitých situacích nebo na určitých místech? Pokud ano, kdy a kde a jak se přitom projevuje?
- Kolika různými způsoby se u Dereka nespolupracujícího nebo nezralého chování projevuje?

⁴ O postupech sebemonitorování, které jsou hlavní součástí mnoha intervenčních založených na sebemanagementu, pojednává kapitola 27.

- Jakým nespolutracujícím chováním se Derek projevuje nejčastěji?
- Jak reagujete vy a další členové rodiny, když se tak Derek projevuje?
- Kdyby byl Derek zralejší a samostatnější, tak jak byste si přáli, v čem by se choval jinak než nyní?

Obrázek 3.2 uvádí příklad formuláře, který mohou rodiče klienta nebo jiní v jeho životě důležití lidé použít k první identifikaci cílového chování.

Takoví lidé analytikovi nejen pomáhají identifikovat chování, na něž by se měla zaměřit behaviorální modifikace, a možné proměnné, které zvolené chování kontrolují; někdy si může analytik na základě rozhovoru s nimi rovněž udělat představu, nakolik jsou ochotní a schopní podílet se na zavádění

Obrázek 3.2 Formulář pro rodiče klienta nebo jiné lidi důležité v jeho životě, jehož vyplněním vznikne první seznam potenciálních cílových projevů chování.

intervenčního programu. Bez účasti rodičů, sourozenců, asistentů pedagoga a sociálních pracovníků by byly mnohé programy modifikace chování odsouzeny k nezdaru.

Zaškrtávací seznamy (checklist)

Ať už samostatně, nebo společně s rozhovory lze k identifikaci chování vhodného k modifikaci používat zaškrtávací seznamy s hodnoticí stupnicí. V **behaviorálním checklistu** jsou uvedeny popisy konkrétních typů chování (obvykle hierarchicky uspořádané) spolu s podmínkami, za nichž se každé takové chování objevuje. Někdy analytici vytvářejí speciální zaškrtávací seznamy k hodnocení konkrétního chování (např. čištění zubů) nebo určité oblasti dovedností (například sociálních), většinou ale používají publikované zaškrtávací seznamy určené k posouzení mnoha různých oblastí (např. *The Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff* [March a kol. 2000]).

Seznam chování 5 + 5	
Jméno dítěte: _____	
Osoba vyplňující formulář: _____	
Vztah této osoby k dítěti: _____	
5 činností, které _____ provádí už nyní	5 činností, které by se _____ podle vašeho názoru mohla naučit provádět častěji/méně často
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
<p><i>Postup:</i> Začněte tím, že v levém sloupci vyplníte 5 činností, které vaše dítě provádí pravidelně už nyní (a chcete, aby je provádělo dál). Potom vyplňte v pravém sloupci 5 činností, které by se podle vašeho názoru mohlo naučit provádět častěji (občas je dělá, ale mělo by je provádět pravidelněji) a/nebo nežádoucích projevů, které by podle vás mělo provádět méně často nebo vůbec. Do každého sloupce můžete napsat i více než 5 typů chování, ale snažte se jich v obou případech vyjmenovat nejméně 5.</p>	

Obyčejně se používá Likertova stupnice, hodnotící antecedenty a následky, které ovlivňují frekvenci, intenzitu nebo dobu trvání různých projevů chování. Například *Child Behavior Checklist (CBCL)* existuje jako dotazník pro učitele, pro rodiče a pro dítě a dá se použít u dětí od pěti do osmnácti let (Achenbach a Edelbrock, 1991). Formulář pro učitele obsahuje 112 položek (např. „hodně křičí“, „není oblíbený u ostatních žáků“), které se hodnotí na tříbodové stupnici: „není pravda“, „trochu nebo někdy pravda“ a „hodně nebo často pravda“. *CBCL* také obsahuje otázky zaměřené na sociální kompetence a adaptivní chování, např. jak dotyčný žák vychází s ostatními nebo zda působí spokojeně.

Jiným často používaným checklistem k vyšetřování adaptivního chování dětí je *Adaptive Behavior Scale-School (ABS-S)* (Lambert, Nihira a Leland, 1993). První část *ABS-S* obsahuje deset oblastí, které se vztahují ke schopnosti žít samostatně a dovednostem potřebným v každodenním životě (např. najít se, používat toaletu, umět nakládat s penězi, chápat čísla, čas...). Druhá část hodnotí míru maladaptivního (nevhodného) chování dítěte v sedmi oblastech (např. spolehlivost, sebepoškozování, sociální začlenění). Jiná verze *Adaptive Behavior Scale, ABS-RC*, je určena k posuzování adaptivního chování v ústavních a komunitních zařízeních (Nihira, Leland a Lambert, 1993).

Informace získané na základě dobře sestavených checklistů (tj. tvořených objektivně formulovanými popisy chování relevantního pro klientův život) mohou pomoci identifikovat projevy, které si při hodnocení zaslouží bližší pozornost.

Standardizované testy

K vyšetření chování byly vyvinuty doslova tisíce standardizovaných testů a hodnoticích nástrojů (srov. Spies a Plake, 2005). *Standardizované testy* jsou takové, v nichž jsou jednotně formulovány stejné otázky a úkoly, následně bodované na základě stejných postupů a kritérií. Některé standardizované testy se řadí k **rozlišujícím testům** (testům relativního výkonu). *Rozlišující test (norm-referenced test)* je test předložený velkému vzorku lidí, kteří byli náhodně vybráni z populace, na niž je test zaměřen.

Většina dostupných standardizovaných testů se však pro behaviorální hodnocení nehodí, poněvadž se z jejich výsledků nedá přímo vyčíst, které chování by bylo vhodné podrobit intervenci. Například z výsledků standardizovaných testů, které jsou všeobecně používány na amerických školách, jako jsou *Iowa Tests of Basic Skills* (Hoover, Hieronymus, Dunbar a Frisbie, 1996), *Peabody Individual Achievement Test-R/NU* (Markwardt, 2005) nebo *Wide Range Achievement Test-3 (WRAT)* (Wilkinson, 1994), může vyplývat, že

žák čtvrtého ročníku je v matematice na úrovni třetí třídy a ve čtení na úrovni první třídy. Taková informace bude užitečná, chceme-li vědět, jak si žák vede v uvedených předmětech ve srovnání s ostatními, neříká nám však nic o tom, jaké konkrétní matematické nebo čtecí dovednosti si dotyčný osvojil.

Pro behaviorální hodnocení jsou nejužitečnější testy, které poskytují přímý ukazatel toho, jak klient zvládá tu kterou dovednost. V posledních letech si stále víc behaviorálně orientovaných učitelů uvědomuje význam kriteriálních testů (testů absolutního výkonu) a hodnocení dovedností žáků ve vztahu ke kurikulu, které přesně ukáží, jaké dovednosti se musí žáci naučit a jaké - což je neméně důležité - už ovládli (Browder, 2001; Howell, 1998). Hodnocení dovedností žáků ve vztahu ke kurikulu (*curriculum-based assessment*) lze považovat za přímý ukazatel zdatnosti žáka, protože při nich získáváme údaje týkající se přímo těch úkolů, které dítě provádí každý den (Overton, 2006).

Přímé pozorování

Přímé a opakované pozorování klientova chování v jeho přirozeném prostředí je přednostně používaná metoda identifikace potenciálního cílového chování. Základní forma přímého pozorování, již poprvé popsali Bijou, Peterson a Ault (1968), se nazývá **popisné pozorování (anecdotal observation)** nebo **sledování ABC (antecedent-behavior-consequence)**. Při tomto sledování pořizuje pozorovatel podrobný, v čase se odvíjející záznam všech relevantních projevů klienta a s nimi spojených antecedentních podmínek a následků, jak se objevují v jeho přirozeném prostředí (Cooper, 1981).

Popisné pozorování neposkytuje údaje o frekvenci určitého klientova projevu, ale podává celkový popis jeho vzorců chování. Hlavní důraz klade na dotyčného jedince a na ostatní osoby zapojené do programu behaviorální změny - a při navrhování intervencí se mimořádně osvědčilo (Hawkins a kol., 1999).

K přesnému popisu aktů chování, vyskytujících se v reálném čase, slouží formulář, kam se v časové posloupnosti zapisují příslušné antecedenty, akty chování a následky. Lo (2003) například použil formulář uvedený na obrázku 3.3 k souvislému záznamu pozorování žáka čtvrté třídy se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož učitelka si stěžovala, že chlapec svým častým vykřikováním a vyskakováním z lavice narušuje výuku a mnohdy rozloží celou třídu. (Ke sledování ABC lze také využít zaškrťovací seznam vytvořený speciálně pro daného klienta, kde jsou antecedenty, akty chování a následky uvedeny na základě informací získaných při rozhovorech a/nebo počátečním pozorování. Viz obrázek 24.2.)

Zaznamenávání ABC od analytika vyžaduje, aby věnoval pozorované osobě plnou pozornost. Toto hodnocení například nemůže provádět učitel, který se zrovna zabývá jinými činnostmi, kupříkladu vedením čtenářské skupiny, vysvětlováním matematického příkladu na tabuli nebo známkováním písemných prací. Popisné pozorování obvykle trvá 20 až 30 minut a probíhá za přítomnosti další osoby, která je schopna sledování dočasně převzít (např. během týmové výuky). Níže uvádíme několik dalších tipů a rad, jak při přímém popisném pozorování postupovat:

- Zapisujte všechno, co klient dělá a říká, a všechno, co se klientovi děje.
- Používejte vlastní zkratky, abyste zaznamenávání zefektivnili; jakmile však sezení skončí, musíte být schopni nahradit zkratky příslušnými pojmy v nezkráceném znění.
- Zaznamenávejte pouze projevy, které jsou vidět a slyšet, nikoli jejich interpretace.
- Zaznamenávejte časovou posloupnost každé relevantní behaviorální odpovědi: запиšte si, co se stalo těsně před ní a těsně po ní.
- Zaznamenávejte, jak dlouho asi každý akt klientova chování trval. Označte začátek a konec každého aktu chování.
- Mějte na paměti, že přímé popisné pozorování je často rušivé (viz níže). Většina lidí se chová jinak, když vidí, že je sleduje někdo s tužkou a papírem. Pozorovatelé by proto měli být tak nevtíraví, jak je to jen možné (např. zachovávat od pozorované osoby přiměřenou vzdálenost).
- Pokračujte v pozorování několik dní, až si na ně klient zvykne, abyste tak při dalších sezeních mohli zachytit klientovo skutečné běžné chování.

Behaviorální hodnocení se zřetelem k prostředí

Behaviorální analytici chápou, že lidské chování je funkcí mnoha faktorů a řada faktorů má na naše chování mnohačetné účinky (srov. Michael, 1995). V behaviorálním hodnocení se zřetelem k prostředí se odráží vědomí toho, že chování je s prostředím propojeno složitými vzájemnými vazbami. Při **behaviorálním hodnocení se zřetelem k prostředí** (*ecological assessment*) získáváme velké množství informací jak o člověku samotném, tak o různých prostředích, v nichž tento člověk žije a pracuje. K početným proměnným, které ovlivňují chování lidí, patří například fyziologické faktory, fyzikální podmínky prostředí (osvětlení, umístění psacího stolu v místnosti, hluchost), interakce s druhými, prostředí jejich domova nebo historie

posilování. Každá z těchto proměnných představuje oblast, na niž se při takovém vyšetření můžeme zaměřit.

Důkladné behaviorální hodnocení se zřetelem k prostředí přináší obrovské množství popisných údajů, ale neměli bychom přitom zapomínat na hlavní cíl každého behaviorálního hodnocení - určit nejpálčivější problém chování a možné způsoby, jak ho odstranit. Při tomto druhu hodnocení nás snadno zahltní informace, jichž je mnohem víc, než kolik by bylo třeba. Bývá náročné na analytikův i klientův čas a mohou při něm vystávat etické, případně i právní otázky vyplývající ze soukromé povahy zjišťovaných dat (Koocher a Keith-Spiegel, 1998). A konečně je třeba správně posoudit, jak velké množství informací k vyšetření chování potřebujeme. V této souvislosti přišli Heron a Heward (1988) s následujícím návrhem pro speciální pedagogii:

Při hodnocení chování se zřetelem k prostředí je rozhodující vědět, kdy je na místě ho použít. Učitelům, kteří musejí v krátké době naučit velký počet dětí mnoha důležitým dovednostem, se nedoporučuje provádět ho samostatně v plném rozsahu. Ve většině případů je lepší vložit čas a námahu, které by si toto vyšetření vyžádalo, přímo do výuky. Výsledky hodnocení chování se zřetelem k prostředí mohou být sice zajímavé, ne vždy však ovlivní návrh intervence. Za jakých okolností tedy při hodnocení chování se zřetelem k prostředí získáme údaje, které budou mít na průběh intervence zásadní vliv? V tom tkví jádro problému. Učitelé se musejí snažit z hodnocení nekompromisně vylučovat (1) situace, kdy by mohla navrhovaná intervence u žáků ovlivňovat jiné než posuzované chování; a (2) situace, kdy může být intervence, která se jeví jako účinná, je-li cílové chování posuzováno izolovaně, neúčinná proto, že zde vstoupí do hry další proměnné prostředí. Bez ohledu na množství a rozsah informací, které jinak učitel o daném žákovi má, se musí při rozhodování o intervenci stále držet empirické analýzy daného cílového chování. A konečně může být tato mravenčí práce (tj. přímé každodenní měření) neefektivní proto, že u posuzovaného chování hrají roli jiné proměnné prostředí. (s. 231)

Reaktivní účinky přímého hodnocení na zkoumané osoby

Účinky pozorování na sledované chování se označují jako **reaktivita** (*reactivity*) (Kazdin, 1979). Reaktivita je nejpravděpodobnější, jestliže je pozorování *obtruzivní* - tedy je-li si sledovaná osoba vědoma přítomnosti pozorovatele i jejího důvodu (Kazdin, 2001). Z početných studií vyplývá, že přítomnost pozorovatele v přirozeném prostředí zkoumané osoby má na její chování vliv (Mercatoris a Craighead, 1974; Surratt, Ulrich

Obrazek 3.3 Ukázka formuláře se záznamem popisného sledování ABC.

Žák: <u>žák 4</u>	Datum: <u>3. 10. 2003</u>	Místo: <u>reedukační skupina pro děti s vážnými emočními poruchami (hodina matematiky)</u>	
Pozorovatel: <u>experimentátor</u>	Doba zahájení: <u>14.40</u>	Doba skončení: <u>15.00</u>	
Čas	Antecedent (A)	Akt chování (B)	Následek (C)
14.40	U řekne žákům, aby si tiše dělali úkoly v pracovních listech	Chodí po třídě a dívá se po jiných žácích	U řekne: „Všichni pracují, jen ty ne. Víš přece, co máš dělat.“
	✓	Sedne si, vydává hýkavé zvuky	Spolužačka řekne: „Nemohl bys být prosím tě potichu?“
	✓	Řekne spolužačce: „Kdo? Já?“ Přestane hýkat	Spolužačka pokračuje v počítání
14.41	Pracovní list do matematiky	Sedne si na své místo a potichu vyplňuje pracovní list	Ostatní si ho nevšímají
	Pracovní list do matematiky	Buší rukama do lavice	Asistent pedagoga ho požádá, aby přestal
14.45	Pracovní list do matematiky	Vydává skřehotavé zvuky	Ostatní ho ignorují
	Pracovní list do matematiky	Třikrát vykřikne jméno U a jde za ní se svým pracovním listem	U mu s úkoly pomůže
14.47	Všichni si tiše dělají úkoly	Vstane a opustí své místo v lavici	U ho požádá, aby si šel sednout a pracoval
	✓	Vrátí se na své místo v lavici a pracuje	Ostatní si ho nevšímají
	Všichni si tiše dělají úkoly	Vstane a mluví na spolužáka	U ho požádá, aby si sedl a pracoval
	✓	Sedne si a pracuje	Ostatní si ho nevšímají
14.55	Pracovní list do matematiky, nikdo si ho nevšímá	Chytí rukou spolužáka a chce po něm, aby pomohl s úkoly	Spolužák odmítne
	✓	Poprosí jiného spolužáka, aby mu pomohl	Spolužák mu pomůže
14.58	✓	Řekne U, že má úkoly hotové a je na řadě, aby šel na počítač	U ho požádá, aby odevzdal úkol, a řekne mu, že není na řadě s počítačem
	✓	Fňuká, proč není na řadě	U mu vysvětluje, že jsou teď u počítače jiní žáci a že si musí najít nějakou knihu na čtení
	✓	Stojí za spolužákem, který hraje počítačovou hru, a pozoruje ho při hraní	U si ho nevšímá
<p>Upraveno podle <i>Functional Assessment and Individualized Intervention Plans: Increasing the Behavior Adjustment of Urban Learners in General and Special Education Settings</i> Y. Lo, s. 317. Nepublikovaná dizertační práce. Columbus, OH: The Ohio State University. Použito se svolením autora.</p>			

a Hawkins, 1969; White, 1977). Patrně nejrůšivější je zkoumání, které vyžaduje, aby při něm subjekt sledoval a zaznamenával své vlastní chování. Z výzkumu sebestmonitorování je patrné, že obvykle zkoumané chování ovlivňuje (Kirby, Fowler a Baer, 1991).⁵

Přestože výzkumy ukazují, že přítomnost pozorovatele mění chování pozorovaných lidí, jsou reaktivní účinky většinou přechodného rázu (např. Haynes a Horn, 1982; Kazdin, 1982). Tak jako tak by ovšem behaviorální analytici měli při vyšetření používat co nejméně rušivé metody, pokračovat v pozorováních, dokud zjevné reaktivní účinky nevymizí, a možnou reaktivitu brát v úvahu při interpretaci výsledků pozorování.

Hodnocení sociální významnosti potenciálního cílového chování

Když se v minulosti učitel, terapeut nebo jiný pedagogický či sociální pracovník rozhodl, že by se klientovo chování mělo změnit, mnoho otázek si nekladl. Předpokládalo se, že taková změna bude pro dotyčného člověka prospěšná. Tento předpoklad už dnes není eticky přijatelný (ne že by někdy byl). Protože behaviorální analytici ovládají účinné metody, jak modifikovat chování předem vytyčeným směrem, je třeba, aby tak činili zodpovědně. Cíle i důvody programů behaviorální změny musejí být otevřeny kritickému posuzování jak ze strany klientů a jejich rodin, tak ze strany ostatních, které může práce behaviorálního analytika ovlivnit (společnosti). Při výběru cílového chování by měli praktikové uvažovat nad tím, či chování hodnotí - a mění - a proč.

Cílové projevy chování by se neměly vybírat z toho důvodu, že z něj má primární prospěch někdo jiný (např. „Buď v klidu, buď zticha, buď poslušný“, viz Winnett a Winkler, 1972), pouze kvůli udržení současného stavu (Budd a Baer, 1976; Holland, 1978) nebo proto, že se tak rozhodne člověk, který má tu možnost, aby chování modifikoval, jak ilustruje následující příklad:

Chytrý, svědomitý vysokoškolský student si přál podílet se ve své diplomové práci na výzkumném programu zaměřeném na děti s vážně narušeným sociálním chováním. Chtěl naučit psací písmo... dítě, [které] neumělo číst (s výjimkou svého jména), psát tiskacími písmeny ani spolehlivě rozpoznávat písmena abecedy. Zeptal jsem se: „Kdo rozhodl, že je to problém, na němž by se mělo začít pracovat?“ (Hawkins, 1975, s. 195)

⁵ Reaktivní účinky pozorování nemusejí být nutně negativní. Sebestmonitorování se dnes stává právě tak metodou intervenční, jako vyšetřovací; viz kapitola 27.

Rozhodnout o tom, které chování modifikovat, není snadné. Přesto nejsou praktikové při výběru cílových typů chování odkázáni jen na vlastní odhad. Řada autorů vytvořila směrnice a kritéria, jimiž se při tom lze řídit (např. Ayllon a Azrin, 1968; Bailey a Lessen, 1984; Bosch a Fuqua, 2001; Hawkins, 1984; Komaki, 1998; Rosales-Ruiz a Baer, 1997). Všechny se odvíjejí od základní otázky: Do jaké míry zlepší navrhovaná změna chování klientův život?

Definice habilitace

Hawkins (1984) navrhuje posuzovat smysluplnost jakékoli behaviorální změny ve vztahu k takzvané **habilitaci**, již definuje následovně:

Habilitace (přizpůsobení) je míra, do jaké behaviorální repertoár dané osoby maximalizuje krátkodobá a dlouhodobá posílení pro dotyčného člověka a ostatní lidi a minimalizuje krátkodobé a dlouhodobé tresty. (s. 284)

Hawkins (1986) spatřuje výhody této definice v tom, že (a) je koncipována způsobem, který je behaviorálním analytikům blízký, (b) definuje behaviorální intervenci na základě měřitelných výsledků, (c) je použitelná pro širokou škálu nejrůznějších chování, (d) nijak nehodnotí potřeby jedince ani společnosti, (e) pokrývá celé kontinuum adaptivního chování, aniž by byla zaměřena na nedostatky chování, a (f) dá se vztáhnout na jakoukoli situaci v jakémkoli kulturním prostředí.

To, nakolik přispěje modifikace určitého chování k celkové habilitaci (přizpůsobení, způsobivosti) člověka, je těžké odhadnout. V řadě případů jednoduše nevíme, jak změna daného chování nakonec zafunguje (Baer, 1981, 1982), a to ani když dokážeme předpovědět její krátkodobý přínos. Je však nutné, aby behaviorální analytici při výběru cílového chování věnovali otázce, zda bude jeho změna skutečně užitečná a habilitující, maximální pozornost (Hawkins, 1991). V podstatě lze říct, že odpovídá-li volba cílového chování habilitačnímu standardu, pak je mnohem pravděpodobnější, že bude klient i v budoucnu získávat posílení a vyhýbat se trestům.

Jak z etických, tak z praktických důvodů musí být cílové chování vždy zvoleno tak, aby jeho modifikace přinesla klientovi buď přímý, nebo nepřímý užitek. K posouzení relativní sociální významnosti potenciálních cílových projevů chování a jejich důležitosti z hlediska habilitace by nám mělo napomoci zodpovězení deseti otázek, které uvádíme v následujících podkapitolách. Na obrázku 3.4 najdete jejich přehled v ukázce evaluačního listu.

Obrázek 3.4 List pro hodnocení sociální významnosti potenciálního cílového chování.

Jméno klienta/žáka: _____ Datum: _____

Osoba vyplňující hodnoticí list: _____

Vztah hodnotitele ke klientovi/žákovi: _____

Chování: _____

Otázka	Odpověď			Odůvodnění/komentář
Je pravděpodobné, že až se klient toto chování naučí, bude mu v jeho přirozeném prostředí přinášet posílení?	ano	ne	není jisté	
Jde o chování, které je nezbytným předpokladem ovládnutí nějaké komplexnější a funkční dovednosti?	ano	ne	není jisté	
Usnadní klientovi toto chování přístup do prostředí, kde si může osvojit a používat další důležité typy chování?	ano	ne	není jisté	
Bude mít změna tohoto chování za následek vhodnější a vstřícnější chování druhých ke klientovi?	ano	ne	není jisté	
Jde o přemostovací nebo stěžejní chování?	ano	ne	není jisté	
Jde o chování přiměřené věku klienta?	ano	ne	není jisté	
Jestliže toto chování omezíme nebo odstraníme, jakým efektivním adaptivním chováním ho nahradíme?	ano	ne	není jisté	
Představuje toto chování problém, o který opravdu jde, nebo s ním pouze nepřímou souvisí?	ano	ne	není jisté	
Jde o skutečné cílové chování, nebo o něm klient jen mluví?	ano	ne	není jisté	
Jedná se doopravdy o chování? Pokud ne (cílem intervence je např. shodit 2 kg), jaké chování k dosažení tohoto cíle povede?	ano	ne	není jisté	
Poznámky: _____				

Je pravděpodobné, že až se klient toto chování naučí, bude mu v jeho přirozeném prostředí přinášet posílení?

Aby zjistili, zda zvolili chování, jehož osvojení bude pro daného člověka přínosné, měl by behaviorální analytik, lidé důležití v klientově životě, a je-li to možné, i klient sám umět říct, zda bude posilováno v prostředí, kde dotyčný normálně žije. Ayllon a Azrin (1968) nazvali

tento požadavek **pravidlem relevance chování** (*relevance of behavior rule*); znamená to, že nové chování bychom měli začleňovat do behaviorálního repertoáru jedince pouze tehdy, pokud jsme schopni stanovit, že v jeho přirozeném prostředí povede k posílením. Vysoká pravděpodobnost, že nově naučené chování bude mít za následek posílení i poté, co skončí intervenční program, je hlavním ukazatelem toho, že se toto chování udrží.

Jestliže dokážeme předpovědět, zda bude takové cílové chování přinášet posílení i bez intervence, zároveň nám to pomůže si ujasnit, bude-li mít primární užitek pro klienta, či spíše někoho z jeho okolí. Nemá například velkou cenu pokoušet se zlepšovat matematickou zdatnost žáka s těžkými vývojovými vadami, který trpí rozsáhlým deficitem komunikačních a sociálních dovedností, i když by si to jeho rodiče přáli. U takového žáka by mělo mít zvládnutí komunikace, jež mu umožní účinněji interagovat s jeho *současným* okolím, přednost před dovednostmi využitelnými v *budoucnu* (např. umět si v obchodě spočítat, kolik peněz má dostat nazpátek).

Jde o chování, které je nezbytným předpokladem ovládnutí nějaké komplexnější dovednosti?

Někdy se do výukových programů zahrnuje chování, které samo o sobě nemá význam, ale umožňuje nebo pomáhá klientovi naučit se komplexnější efektivní chování. Vědci například zjistili, že pro získání čtenářských dovedností je užitečné, když se lidé naučí chápat zvukovou stránku jazyka - fonetiku (např. izolaci hlásek: Jaká je první hláska ve slově *nos*?; fonetickou segmentaci hlásek: Jaké hlásky slyšíte ve slově *voda*?; rozpoznávání odlišných slov: Které slovo začíná na jiné písmeno: *kočka, krabice, stůl, klíč*?) (National Reading Panel, 2000).⁶

Uspadní klientovi toto chování přístup do prostředí, kde si může osvojit a používat další důležité typy chování?

Hawkins (1986) má za to, že zvolit za cíl intervence „přístupové chování“ představuje způsob, jak klientovi zprostředkovat nepřímý přínos. Například žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se někdy učí vyplňovat úhledně cvičení ve svých pracovních sešitech, chovat se zdvořile k učiteli z běžné třídy a zůstat během jeho výkladu na svých místech. Předpokládá se totiž, že to zvýší jejich šance na přijetí do běžné třídy, což usnadní jejich vstup do hlavního vzdělávacího proudu.

⁶ Osvojení cílového chování, které je nezbytným předpokladem ovládnutí nějaké komplexnější dovednosti, by se nemělo zaměřovat s nepřímým učením. Při nepřímém učením se vybírá cílové chování, jehož skutečný účel je odlišný, protože se předpokládá, že spolu nepřímo souvisí (např. student, který má obtíže v osvojování čtenářských dovedností procvičuje rozlišování tvarů nebo chůzi po balančních kamenech). Význam přímé souvislosti s cílovým chováním diskutujeme dále v této kapitole.

Bude mít změna tohoto chování za následek vhodnější a vstřícnější chování druhých ke klientovi?

Třetím druhem nepřímého přínosu je případ, kdy má modifikace chování primární dopad na člověka důležitého v klientově životě. Modifikace klientova chování mu umožní zaujmout vůči němu lepší přístup. Dejme tomu, že si učitel přeje, aby rodiče jeho žáků doma zavedli výukový program, protože je přesvědčený, že by se jazykové dovednosti dětí markantně zlepšily, kdyby si jejich rodiče našli každý den jen deset minut na to, aby si s nimi zahráli hru na rozšiřování slovní zásoby. Při setkání s rodiči jedné žákyně si však uvědomí, že i když je její špatné jazykové dovednosti také trápí, řeší i jiné, ze svého pohledu naléhavější problémy – chtěli by, aby si jejich dcera uklízela u sebe v pokoji a po večeri pomáhala s umýváním nádobí. Přestože se učitel domnívá, že úklid pokoje a umývání nádobí nejsou pro dívku v konečném důsledku tak důležité jako rozvíjení jazykových schopností, mohou být přesto důležitým cílovým chováním, jestliže nepořádek v pokoji a dřevěný špinavý nádobí stojí v cestě pozitivním interakcím mezi ní a jejími rodiči (včetně hraní učitelových her na budování slovní zásoby). V tomto případě mohou být každodenní domácí práce vybrány jako cílové chování pro svůj přímý, bezprostřední přínos pro rodiče. Dá se očekávat, že rodiče budou ochotněji pomáhat své dceři se školními povinnostmi, pokud s ní budou spokojenější, protože si uklízí pokoj a pomáhá s nádobím.

Jde o přemostovací nebo stěžejní chování?

Behaviorální analyticky postupují často při rozvíjení komplexních schopností klientů tak, že k sobě skládají dílčí naučené dovednosti jako stavební kameny. Než například přistoupí k učení komplexní dovednosti, jakou je násobení dvojciferných čísel, naučí nejprve klienta jednodušší úkony (sčítání, přeskupování, násobení jednociferných čísel); než ho začnou učit zavazovat si tkaničky, nejdříve soustavně pracují na tom, aby uměl tkaničky překřížit, udělat na nich smyčku a uvázat uzel. Jednotlivé prvky dané dovednosti, poté co je klient zvládne, jsou pak propojovány (tj. zřetězovány) do stále složitějších celků. Kdykoli během tohoto procesu, kdy náležitě provede daný úkon, se klientovi dostane posílení a analytik postoupí o krok dál. Přestože se tento přístup pro svou systematickosti a metodickosti osvědčuje, zkoumají analyticky způsoby, jak osvojování nového chování ještě zefektivnit. Zmíněnou efektivitu lze zvýšit, jestliže zvolíme k modifikaci přemostovací nebo stěžejní chování.

Přemostovací chování

Rosalez-Ruiz a Baer (1997) definovali **přemostovací chování** (*behavioral cusp*) jako:

chování s následky, jejichž dopad není omezen jen na toto chování samotné a z nichž některé lze považovat za významné. ... Chování se stává přemostěním díky tomu, že přivádí behaviorální repertoár daného jedince do kontaktu s novými prostředími, zvláště s novými posíleními a tresty, s novými podmíněnými závislostmi, novými odpověďmi, novými kontrolujícími stimuly a novými skupinami posilujících nebo oslabujících podmíněných závislostí. Pokud dochází k něčemu nebo ke všemu z výše uvedeného, behaviorální repertoár jedince se rozšiřuje; selektivně se u něj udržují jak nové, tak některé staré repertoáry, a to patrně vede k dalším přemostěním. (s. 534)

Rosales-Ruiz a Baer (1997) uvádějí jako příklady možného přemostovacího chování lezení, čtení nebo napodobování, protože „otevrou rázem dítěti svět nových podmíněných závislostí, které dají vzniknout mnoha novým důležitým projevům chování“ (s. 535, zvýrazněno dodatečně). Přemostění není totéž co chování potřebné k osvojení nějaké komplexnější dovednosti. Když se dítě naučí provádět nohama, rukama, hlavou nebo celým tělem určité pohyby, ovládne tak dovednosti potřebné k tomu, aby mohlo lézt. Naproti tomu lezení samotné je přemostovací chování, poněvadž dítěti umožní dostávat se do kontaktu s novými prostředími a stimuly, které jsou pro něj zdrojem motivace a posilování (např. hračkami, rodiči). Je tak vystaveno celé škále nejrůznějších podmíněných závislostí, které u něho dále tvarují a selektují i jiné typy adaptivního chování.

Důležitost přemostění se posuzuje podle toho, (a) jak velký rozsah behaviorálních modifikací soustavně umožňuje, (b) zda vede soustavně ke kontaktu s novými přemostěními, a (c) zda jsou tyto modifikace podle názoru okolí pro jedince důležité, což často vyplývá ze společenských norem a očekávání toho, jaké chování by se mělo u dětí rozvíjet a kdy. (Rosales-Ruiz a Baer, 1997, s. 537)

Podle Bosche a Fuquy (2001) by mohlo být vyjasňování „znaků, které jsou pro identifikaci možného přemostovacího chování a priori rozhodující, významným krokem k tomu, abychom si uvědomili, jaký potenciál v sobě koncept přemostění skrývá“ (s. 125). Jak uvádějí, mělo by přemostovací chování splňovat jedno nebo více z pěti kritérií: „(a) umožňovat kontakt s novými posíleními, podmíněnými závislostmi a prostředími, (b) být sociálně významné, (c) být opakovatelné, (d) konkurovat nevhodnému

chování, a (e) významněji se dotýkat většího počtu lidí“ (s. 123). Čím více kritérií dané chování splňuje, tím je pravděpodobnější, že je přemostovací. Identifikací a výběrem cílového chování, které touto kvalitou disponuje, mohou praktičtí svým klientům skutečně otevřít „svět nových, dalekosáhlých možností“.

Stěžejní chování

Stěžejní chování je zajímavý a slibný koncept behaviorálního výzkumu, zejména v souvislosti s modifikací chování u lidí s autismem a jiným vývojovým postižením. Přístupy založené na hodnocení stěžejního chování v nejrůznějších oblastech (např. sociální dovednosti, schopnost komunikace, vyrušování) prozkoumali R. L. Koegel a L. K. Koegel se svými kolegy (Koegel a Frea, 1993; Koegel a Koegel, 1988; Koegel, Koegel a Schreibman, 1991). Stručně řečeno je **stěžejní chování** (*pivotal behavior*) takové chování, které, jakmile se ho člověk naučí, vytváří odpovídající modifikace nebo korelace i u jiných, nenaučených projevů adaptivního chování. Koegel, Carter a Koegel (2003) například upozorňují, že naučíme-li dítě s autismem, aby „bylo iniciativní“ (např. se přibližovalo k druhým), patrně jsme ho naučili stěžejní chování. „Údaje z dlouhodobých studií na dětech s autismem naznačují, že iniciativní chování může být prognostickým ukazatelem příznivějších dlouhodobých výsledků, a tudíž být „stěžejní“ v tom, že vede k dalekosáhlým pozitivním změnám v řadě oblastí“ (s. 134). To znamená, že zvýšení iniciativy může být stěžejní pro vznik odpovědí patřících do tříd, které se dítě neučilo, jako je kladení otázek nebo vyšší míra a rozmanitost mluvení.

Použití stěžejního chování bývá výhodné jak pro analytika, tak pro klienta. Pro analytika z toho důvodu, že během poměrně malého počtu sezení naučí klienta chování, které se u něj bude později vyskytovat i v prostředích a v rámci odpovědí, na něž se výuka nezaměřovala (Koegel a kol., 2003). Pro klienta potom proto, že se tak zkrátí doba intervence, osvojí si nový komplex dovedností, zlepší se u něj efektivita učení a zvýší pravděpodobnost kontaktu s posíleními. Jak uzavírají Koegel a kol. (2003): „Použití postupů, s jejichž pomocí naučíme postižené dítě vytvářet v přirozeném prostředí příležitosti k tomu, aby se učilo mluvit, bude zvláště užitečné pro odborníky z oblasti logopedie a speciální pedagogiky, kteří si přejí rozvíjet učení jazyka i mimo výuková sezení“ (s. 143.)

Jde o chování přiměřené věku klienta?

Před lety bývalo běžnou praxí učit dospělé s mentálním postižením činnosti, jimž by se dospělý s normálně vyvinutými rozumovými schopnostmi asi těžko

věnoval. Soudilo se – možná byl důvodem koncept mentálního věku – že pětáctiletá žena, jejíž jazykové schopnosti jsou na úrovni desetiletého dítěte, by si měla hrát s panenkami. Nejenže je to ponižující, ale u takového člověka také klesá pravděpodobnost, že bude moci od lidí ve svém okolí získávat posílení za vhodnější, adaptivní chování.

Pracovat se stále adekvátnějšími typy prostředí, očekáváními a postupy, abychom tak klientův behaviorální repertoár obohatili o projevy chování, které jsou v dané kultuře co možná nejnornálnější (Wolfensberger, 1972, s. 28), je podstatou **principu normalizace**. Normalizace není záležitostí nějaké metody, ale je to filozofický přístup, který klade na první místo dosažení maximální možné fyzické a sociální integrace lidí s mentálním postižením do většinové společnosti.

Nejsou to však jen důvody filozofické a etické, co mluví pro výběr cílového chování odpovídajícího věku klienta a prostředí, kde žije. Musíme znovu zdůraznit, že u adaptivního, nezávislého sociálního chování, které přináší člověku posílení, je mnohem pravděpodobnější, že se udrží. Bude například efektivnější, když naučíme sedmnáctiletého chlapce trávit volný čas aktivitami, jako je sport nebo poslech hudby, než kdybychom ho učili hrát si s vláčky a stavebnicemi. Adolescent zabývající se adekvátními činnostmi – i když se je naučil s něčí pomocí – má větší šanci komunikovat se svými vrstevníky způsobem, který je pro ně typický; díky tomu se u něj nově nabyté dovednosti spíše udrží a umožní mu učit se i dalším adaptivním typům chování.

Jestliže toto chování omezíme nebo odstraníme, jakým adaptivním chováním ho nahradíme?

Praktik by nikdy neměl navrhnout omezení nebo odstranění nějakého chování, aniž by (a) určil adaptivní chování, které převezme v klientově behaviorálním repertoáru jeho místo, a aniž by (b) vytvořil takový intervenční program, jenž zajistí, že se klient náhradní chování naučí. Učitelé a jiní pracovníci pomáhajících profesí by měli být připraveni k budování adaptivních repertoárů a neměli by zůstat jen u toho, že eliminují chování, které považují za problematické (Snell a Brown, 2006). Maladaptivní chování, jímž se projevuje dítě s autismem, i když třeba ostatní mimořádně dráždí, nebo je dokonce fyzicky nebezpečné, u daného dítěte přesto nějakým způsobem funguje: umožňuje mu získávat pozitivní posílení a/nebo zamezovat či unikat trestům. Pokud u takového dítěte pouze zabráníme dalšímu posilování touto cestou, není to konstruktivní přístup – nenaučili jsme ho adaptivní chování, jež by převzalo funkci toho původního, maladaptivního.

K nejefektivnějším a nejvíce doporučovaným metodám eliminace nežádoucího chování patří postupy, které se primárně zaměřují na rozvíjení alternativních žádoucích dovedností. Goldiamond (1974) doporučuje používat k analýze a modifikaci problémového chování místo eliminačního přístupu přístup konstruktivní, kdy „se problémy řeší budováním repertoárů (nebo jejich převáděním do nových situací) a ne jejich eliminací (Goldiamond, 1974, s. 14).

Pokud se nám nepodaří najít chování, které by mohlo to stávající nahradit, nemáme pádné opodstatnění, abychom nežádoucí cílové chování odstraňovali. Chce-li například učitel prostřednictvím intervenčního programu žáky naučit, aby seděli při hodině čtení na svých místech, nemůže zůstat u pouhého požadavku, že „musí být na svých místech a dávat pozor“. Musí najít učební materiály a způsoby posilování, které umožní tohoto cíle dosáhnout, a žáky k učení motivovat.

Představuje toto chování problém, o který opravdu jde, nebo s ním pouze nepřímou souvisí?

Častou chybou bývá, že místo chování, jež je třeba modifikovat, zvolí analytik za cíl intervence chování, které s ním jenom souvisí. Řada intervenčních programů se snaží o to, aby u žáků vzrostl podíl času věnovaného učení, a přitom by jejich primárním cílem mělo být zvýšit u nich produktivitu učení (učební výkon). Předpokládá se, že dávat při hodině pozor zároveň znamená být produktivní. Vzhledem k tomu, jak je takové chování obvykle definováno, je však docela dobře možné, že i když se žák „učí“ (sedí na svém místě, je potichu, dívá se do učebních materiálů nebo s nimi pracuje), přesto je jeho učební výkonnost nízká nebo nulová.

Je důležité neplést si podobné chování s takovým, jehož osvojení by mělo být vlastním cílem intervence nebo je pro dosažení tohoto cíle nezbytnou podmínkou. K bezprostřednímu zvládnutí cílového chování ani ke zvládnutí chování, které je jeho nutným předpokladem, není zapotřebí, aby se klient učil dovednost, jež má s cílovým chováním pouze nepřímou souvislost. Aby behaviorální analytik dokázal poznat, zda se nejedná o tento případ, měl by si položit dvě otázky: Je dané chování skutečně tím problémem, který chci pomocí intervenčního programu řešit? Je osvojení daného chování nezbytným předpokladem toho, aby se klient naučil zvažované cílové chování? Pokud zní odpověď alespoň na jednu z těchto dvou otázek kladně, pak se jedná o vhodný cíl behaviorální intervence.

Jde o skutečné cílové chování, nebo o něm klient jen mluví?

Mnohé nebehaviorální terapeutické metody se opírají o verbální komunikaci. Hlavní význam se přikládá tomu, co klient o svém chování a jeho důvodech říká, protože se předpokládá, že tak odhaluje svůj vnitřní stav a psychické procesy, které jsou za jeho chování zodpovědné. Začne-li o sobě člověk mluvit jinak (např. optimističtěji, pozitivněji, méně sebekriticky), považuje se to za důležitý krok k nápravě. Někteří pokládají dokonce tuto změnu osobního přístupu za primární cíl terapie.

Behaviorální analyticky naproti tomu rozlišují mezi tím, co lidé říkají, a tím, jak se chovají (Skinner, 1953). Být si něčeho vědom a chovat se podle toho není jedno a totéž. Jestliže člověk pochopí, v čem spočívá problematičnost nějakého jeho chování, a umí to vysvětlit, ještě to nutně neznamená, že od tohoto chování přejde k nějakému konstruktivnějšímu. Gambler si například může uvědomovat, že mu hraní hazardních her ničí život, a může být i schopen terapeutovi docela přesvědčivě tvrdit, že toho nechá, a přesto v hraní dál pokračovat.

Protože lidé dokážou pomocí slov popisovat své chování, bývají někdy jejich slovní sdělení zaměňována za chování samotné. Vezměme si následující příklad: Učitelka ve škole pro mladistvé delikventy zavedla v matematice nový výukový program, založený na výukových hrách, společném memorování, časově omezených testech a vyplňování sebehodnotících tabulek. Žáci na to reagovali spoustou negativních komentářů: „To je stupidní,“ „Nebudu přece zapisovat do jakési tabulky, co dělám,“ „S těmi testy ať jde někam“. Kdyby se učitelka řídila pouze tím, co žáci o programu říkají, patrně by od něho upustila hned první den. Uvědomovala si však, že podobné výroky se dají u skupiny mladých delikventů očekávat a že jim v minulosti umožňovaly vyhnout se úkolům, které považovali za nudné. Proto jejich poznámky ignorovala, zato reagovala pozitivně, když řešili příklady správně a rychle. Do týdne kritické hlasy utichly a učební výkonnost žáků v hodinách matematiky dosáhla vyšší úrovně než kdy předtím.

Jsou samozřejmě i situace, kdy je daným chováním to, co klient říká. O takový případ půjde například tehdy, když je cílem intervence snížit u nějakého člověka počet sebekritických komentářů a zvýšit naopak množství těch, v nichž o sobě mluví kladně, ne proto, že bychom chtěli zlepšit klientovo sebepojetí, které se v sebekritických komentářích odráží, ale protože se intervence zaměřuje právě na tyto komentáře.

V každém případě se musíme rozhodnout, jaké chování budeme modifikovat. Nějakou dovednost, nebo verbální chování? V některých případech může být

důležité obojí. Mladík, který se uchází o místo opraváře zahradních přístrojů, bude mít patrně větší šanci práci dostat, když bude umět popsat, jak by opravil startér u sekačky na trávu. Pokud ale místo získá, jen těžko si ho udrží, jestliže nedovede sekačky opravovat, ale jen o tom mluví. Cílové chování musí být funkční.

Jedná se doopravdy o chování?

V případech některých důležitých změn, které chtějí lidé ve svém životě udělat, se nejedná o chování, nýbrž o jeho výsledek. Jako příklad lze uvést hubnutí. Na první pohled se může zdát, že výběr takového cílového chování je jasný a jednoznačný: zhubnout. Váhový úbytek se dá přesně měřit. Shazování nadbytečných kil však není chování - není to operant, který se dá charakterizovat a provést, ale výsledek chování, jako je omezení příjmu potravy a/nebo zvýšení pohybové aktivity.

Programy redukce hmotnosti, i když jinak dobře sestavené, bývají občas neúspěšné z toho důvodu, že si vytkly za cíl snížení tělesné hmotnosti namísto změny chování, která k němu vede. Cílovým chováním, které bychom měli u redukčního programu měřit, je příjem potravy a míra fyzické aktivity - na tyto typy chování by měla být zaměřena intervenční strategie (např. DeLuca a Holborn, 1992; McGuire, Wing, Klem a Hill, 1999). Tělesnou hmotnost bychom měli v průběhu takového programu zjišťovat a zaznamenávat nikoli proto, že by šlo o cílové chování, ale protože nám její hodnoty ukážou, zda má modifikace chování požadovaný efekt.

Podobných příkladů, kdy není cíl stanoven na základě změny chování, nýbrž na základě konečného důsledku této změny, je celá řada. Pokud si například dítě přeje dostávat lepší známky z matematiky, je nejprve třeba zjistit, jaké změny chování k tomuto cíli povedou (např. že si začne procvičovat počítání příkladů jednak pod vedením doučujícího a jednak samo). Je výhodné, když behaviorální analytik zvolí k modifikaci ty projevy chování, které jsou nejužiteji funkčně propojeny s plánovaným cílem intervence.

Někdy je ovšem tento cíl formulován tak, že nestačí změnit určité typy chování, ale musíme behaviorální modifikaci zaměřit obecněji. Být úspěšnější, mít víc přátel, rozvinout své umělecké schopnosti, stát se dobrým sportovcem, vytvořit si lepší sebepojetí - to vše jsou příklady cílů, jejichž dosažení není tak snadné, jako když chce klient zhubnout nebo si zlepšit známky v matematice. Intervenční program bude v takovém případě směřovat k celému komplexnímu souboru chování. Výběr cílových behaviorálních projevů je pak ještě obtížnější, než by vyplývalo ze složitosti zmíněného úkolu, protože už samotný vytčený

cíl chápe často každý člověk trochu jinak. Zatímco jeden si například spojuje úspěšnost s nadstandardním příjmem a vysokou pozicí v zaměstnání, pro jiného může znamenat to, že je spokojený v práci a má čas na rodinu a na své záliby. Důležitou úlohou analytika je, aby klientovi pomohl vybrat a definovat to chování, jehož změna povede ke zlepšení, jaké si od intervence on sám i ostatní slibovali.

Určování priority cílových projevů chování

Poté co jsme identifikovali soubor chování vhodného k modifikaci, musíme se rozhodnout, kterému cílovému chování dáme přednost. Někdy vyplyne z behaviorálního hodnocení jedno konkrétní chování, jež má prioritu. Častěji ovšem odhalíme kombinaci více či méně vzájemně propojených projevů, které vyžadují změnu. Výsledkem přímého pozorování, spolu s behaviorálním rozhovorem a analýzou potřeb, bývá mnohdy dlouhý seznam projevů chování, na něž bychom se měli zaměřit. Jestliže jsme podle deseti hledisek uvedených v předešlé podkapitole pečlivě zvážili, zda si každý z těchto projevů opravdu zaslouží modifikaci, a stále nám zbývá více než jedno cílové chování, pak vyvstává otázka, které modifikovat jako první. V tom, abychom dokázali stanovit chování, u něhož je změna nejnaléhavější, a určit pořadí, v jakém by měla následovat modifikace dalších cílových projevů, nám mohou pomoci následující otázky:

1. *Je dané chování nebezpečné pro klienta nebo ostatní?* Modifikace chování, které někomu ubližuje nebo vážně ohrožuje něčí bezpečnost či zdraví, má nejvyšší prioritu.
2. *Jak často bude mít klient možnost tuto nově naučenou dovednost používat v přirozeném prostředí? / Jak často se u klienta vyskytuje toto problémové chování?* U člověka, který neustále píše písmena obráceně, představuje toto chování větší problém než u dítěte, které tak napíše jen občas nějaké písmeno. Pokud u klienta, který si hledá zaměstnání, volíme mezi tím, zda ho nejprve naučíme balit si jídlo, nebo naplánovat si každý rok dvoutýdenní dovolenou, bude mít přednost první možnost, protože umět si zabalit jídlo se mu může hodit každý pracovní den.
3. *Jak dlouhodobý je daný problém nebo nedostatek dovedností?* Problémové chování (například agrese vůči druhým) nebo nedostatečné dovednosti (například sociální), které jsou dlouhodobého rázu, by měly mít prioritu před problémy, které se objevují sporadicky nebo se vynořily teprve nedávno.

4. *Povede u klienta toto nové chování k vyšší míře posilování?* Pokud jsou srovnávané typy chování ve všech ostatních ohledech stejné, pak by mělo být přednostně modifikováno to chování, které povede k vyšší, stálejší míře posilování.
5. *Nakolik se bude toto nově naučené chování podílet na rozvoji klientových dovedností a jeho samostatném fungování v budoucnu?* Každé cílové chování bychom měli posuzovat ve vztahu k jiným zásadním dovednostem (předpokladům nebo podpůrným dovednostem), potřebným k optimálnímu učení a maximálnímu rozvoji schopností potřebných pro samostatný život v budoucnu.
6. *Sníží změna tohoto chování negativní nebo nevíтанou pozornost druhých?* Některé typy chování nejsou nežádoucí proto, že by představovaly problém samy o sobě, ale protože budí pozornost okolí. Lidé s mentálním postižením a poruchami hybnosti mívají potíže s používáním příboru a ubrousku, takže nechodí na obědy ven, čímž se připravují o jednu z příležitostí k sociálním interakcím. Edukace a osvěta veřejnosti má samozřejmě též svoji důležitost, ale bylo by naivní nebrat negativní reakce okolí v úvahu. Idiosynkratické chování a provádění různých rituálů na veřejnosti představují cílové chování, jehož modifikace má vysokou prioritu, jestliže dává člověku šanci dostat se do přirozenějšího sociálního prostředí nebo do prostředí, kde se bude moci naučit důležité dovednosti.
7. *Bude toto nové chování přinášet posílení lidem důležitým v klientově životě?* I když se modifikace chování neprovádí proto, abychom vyhověli přání něкого z okolí cílové osoby nebo zachovali současný stav, neměli bychom účinek behaviorální změny na lidi důležité v klientově životě ani úplně pomíjet. Výše položenou otázku obyčejně nejlépe zodpovědí tito lidé sami, protože jiní často nemají představu, jak je uspokojivé, když se vaše devatenáctiletá dcera s mentálním postižením naučí splachovat záchod nebo ukázat na jídlo, když si chce přidat. Mám za to, že z pohledu průměrného daňového poplatníka nebudou takové Karriiny dovednosti nijak „významné“. A i když nedokážeme tak snadno říct, jak dalece zlepšuje to, že umí spláchnout na záchodě, poměr mezi posilováním a trestáním přímo u Karrie, mohu dosvědčit, že u mě jako u rodiče ho zlepšuje. (Hawkins, 1984, s. 285)
8. *Jaká je pravděpodobnost, že bude změna tohoto cílového chování úspěšná?* Některé projevy chování se mění hůře než jiné. Při odhadování obtížnosti plánované behaviorální změny vám mohou pomoci nejméně tři zdroje informací. Za prvé se podívejte, co se píše o modifikaci daného chování

v odborné literatuře. Mnohé typy cílového chování, jimiž se analytikové v praxi zabývají, jsou předmětem behaviorálního výzkumu.

Za druhé by vás měly zajímat kompetence člověka, který bude intervenci provádět. Je dobré vzít v úvahu, jaké jsou jeho zkušenosti s příslušným cílovým chováním. Učitel, který už léta úspěšně pracuje s neukázněnými, agresivními žáky, bude nejspíš ovládat řadu strategií, jak jejich chování zvládat, takže si pravděpodobně poradí i s tím nejproblémovějším dítětem; už ale nemusí být stejně schopný zlepšovat jazykové dovednosti nějakého žáka.

Za třetí se zamyslete nad tím, nakolik se dají v klientově přirozeném prostředí účinně kontrolovat důležité proměnné. Nejde totiž o to, zda se určité chování může změnit, nýbrž o to, zda se změní, jestliže vhodné kontrolující proměnné použijeme.

Kromě toho je důležité mít na paměti i personální zajištění intervenčního programu. I kdyby byl samotný program sebelepší, bez dostatečného personálního a organizačního zajištění pravděpodobně nepovede k očekávaným výsledkům.

9. *Jaké náklady si vyžádá změna tohoto cílového chování?* Tuto otázku bychom si měli položit ještě předtím, než zahájíme jakýkoli systematický program behaviorální změny. Pokud nám ale analýza nákladů a přínosů ukáže, že jsou náklady uvažovaného programu příliš vysoké, ještě to neznamená, že bychom ho neměli zavádět. Z vydaných soudních rozhodnutí vyplývá, že nedostatek veřejných prostředků se nesmí používat jako omluva pro to, že nebylo poskytnuto řádné vzdělání všem dětem bez ohledu na závažnost jejich postižení (srov. Yell a Drasgow, 2000). Náklady intervenčního programu neurčíme pouhým sečtením jednotlivých částek, které jsou potřebné na vybavení, materiály, dopravu, platy zaměstnanců a podobně. Měli bychom brát v potaz také množství času, které klient učením stráví. Kdybychom chtěli například naučit těžce postižené dítě nějakou jemnou motorickou dovednost, ale znamenalo by to, že už by mu pak nezbýval čas na to, aby se učilo jiné důležité typy chování (komunikaci, sebeobsluhu apod.) nebo mělo prostě jen chvíli volno, byl by tento program příliš nákladný.

Určování priority cílových projevů chování pomocí bodového hodnocení

Obodování všech cílových projevů chování, které máme na seznamu, nám umožní seřadit je podle priority. Příklad formuláře, který se k tomu dá použít, najdete na obr. 3.5; vznikl úpravou systému vytvořeného Dardiga a Hewardem (1981). Jednotlivým typům chování jsou zde přidělována čísla od nuly do čtyř podle toho, nakolik splňují každé z devíti kritérií prioritizace.

Analytikové, kteří navrhnou programy behaviorální změny pro specifické skupiny klientů, obvykle potřebují mít jiné nastavení kritérií, protože příkládají některým faktorům odlišnou váhu, a/nebo se neobejdou bez kritérií zohledňujících i další faktory, u těchto klientů zvláště důležité. Tak například u seniorů bude mít patrně vysokou prioritu cílové chování přinášející bezprostřední užitek; pedagogové, kteří učí žáky druhého stupně s mentálním postižením, se budou zase nejspíš přimlouvat za to, aby bylo cílové chování zvoleno s ohledem na takové faktory, jako je jeho přínos pro rozvoj klientovy samostatnosti.

Někdy se stává, že má behaviorální analytik a klient, případně i lidé důležití v klientově životě, protichůdné cíle. Rodiče třeba chtějí, aby byla jejich šestnáctiletá dcera o víkendech do půl jedenácté večer doma, ale jí se to zdá být moc brzo. Nebo může škola požádat behaviorálního analytika, aby vytvořil intervenční program, který žáky naučí důsledněji dodržovat školní pravidla, včetně pravidla vhodného oblékání. Analytik se však bude domnívat, že jsou tato pravidla zastaralá a škola by je měla uvolnit. Kdo rozhodne, co je pro koho nejlepší?

Jedním ze způsobů, jak podobné konflikty minimalizovat a překonávat, je zapojit do rozhodování o cílech programu všechny, jichž se nějak týká. Aktivní účast rodičů a podle možností i samotných žáků v rozhodování o cílech a postupech intervence například požaduje Zákon o zlepšení vzdělávání osob s postižením z roku 2004 (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*). Zapojíme-li do rozhodovacího procesu všechny zainteresované, získáme také velkou výhodu v tom, že se můžeme dozvědět neocenitelné informace ohledně jiných aspektů programu (např. pravděpodobných posílení). Spolupráce všech zúčastněných je pro zdárný průběh intervenčních projektů velkým přínosem. Tvůrci těchto programů by neměli trvat na tom, že cílové chování, kterému dali nejvyšší bodové hodnocení, musí být nutně považováno za prvořadé. Pokud přizvou k určování priority cílových projevů chování i osoby důležité v klientově životě (jako v případě znázorněném na obr. 3.5), patrně se rozvine diskuse, jejímž výsledkem bude výběr kritérií prioritizace, která zohlední pohled všech stran.

Obrázek 3.5 Formulář pro určení priority čtyř cílových projevů chování pomocí bodového hodnocení.

Jméno klienta/žáka: _____ Datum: _____

Osoba vyplňující hodnoticí list: _____

Vztah hodnotitele ke klientovi/žákovi: _____

Postup: Každé cílové chování ohodnoťte na níže uvedené bodové škále počtem bodů od jedné do čtyř podle kritérií prioritizace. Chování s nejvyšším celkovým počtem bodů bude mít patrně nejvyšší prioritu jako cíl modifikace.

Bodová škála:
 0 = ne nebo nikdy; 1 = málokdy; 2 = možná nebo někdy; 3 = pravděpodobně nebo obvykle; 4 = ano nebo vždycky

Kritéria prioritizace	Cílové chování			
	(1) _____	(2) _____	(3) _____	(4) _____
Je dané chování nebezpečné pro klienta nebo ostatní?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Jak často bude mít klient možnost tuto nově naučenou dovednost používat v přirozeném prostředí? / Jak často se u klienta vyskytuje toto problémové chování?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Jak dlouhodobý je daný problém nebo nedostatek dovedností?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Povede u klienta toto nové chování k vyšší míře posilování?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Nakolik se bude toto nově naučené chování podílet na rozvoji klientových dovedností a jeho samostatném fungování v budoucnu?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Sníží změna tohoto chování negativní nebo nevíтанou pozornost druhých?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Bude toto nové chování přinášet posílení lidem důležitým v klientově životě?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Jaká je pravděpodobnost, že bude změna tohoto cílového chování úspěšná?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Jaké náklady si vyžádá změna tohoto cílového chování?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
Celkem	_____	_____	_____	_____

Definování cílového chování

Než podrobíme chování analýze, musíme ho jasně, stručně a objektivně definovat. Při vytváření definice cílového chování je třeba mít na zřeteli její funkční i topografické aspekty.

Úloha a význam definice cílového chování

Aplikovaná behaviorální analýza se vyznačuje systematickým přístupem k získávání a třídění informací o lidském chování. Hodnota vědeckých poznatků v jejich nejzákladnější podobě spočívá v tom, že vycházejí z opakovatelných pokusů. Díky tomu, že ABA umožňuje účinky intervencí nezávisle opakovat, se potvrzují behaviorální principy a mohou vznikat nové metody modifikace chování. Pokud by behaviorální analytici chování modifikovali, aniž by uvedli jeho definici pro jiné vědce, dala by se jen těžko zaručit opakovatelnost jejich výsledků. Bez opakování by nebylo možné zjistit, jaká je využitelnost či hodnota získaných údajů též pro jiné klienty, a tak by byl značně omezen rozvoj celé disciplíny jako užitečné metodologie (Baer, Wolf a Risley, 1968). Nebýt výstižných, dobře napsaných definic cílového chování, nedokázali by výzkumníci přesně a spolehlivě měřit behaviorální odpovědi ze stejných tříd v rámci různých studií ani shromažďovat, srovnávat a interpretovat získaná data.⁷

Výstižná, dobře napsaná definice cílového chování je nezbytná i u praktiků, jimž na opakovatelnosti jejich výsledků či rozvoji ABA zase tolik nezáleží. To je také případ většiny behaviorálně analytických programů: zavádějí je vychovatelé, pracovníci sociálních zařízení a podobní profesionálové, jimž jde o to, aby zlepšili život svých svěřenců, a primárně jim neleží na srdci pokrok ABA. Neodmyslitelnou součástí ABA však je cílové chování vždy přesně vyhodnocovat, k čemuž je nutné ho definovat.

Praktik, jehož zájmem je pouze optimální služba klientům, se může ptát: „Jestliže vím, co se za slovy [označení cílového chování] skrývá, proč si mám ještě zapisovat nějakou jeho definici?“ Za prvé, dobrá behaviorální definice je operativní. Poskytuje analytikům možnost získat úplné informace o tom, kdy se dané chování vyskytlo a kdy ne, díky čemuž mohou používat adekvátní a vhodně načasované intervence. A za druhé znamená dobrá definice cílového chování vyšší pravděpodobnost, že se podaří přesně a věrohodně vyhodnotit účinnost intervenčního programu. Přesnost tohoto hodnocení je nezbytná pro analytika,

jenž na jeho základě rozhoduje o dalším průběhu programu; věrohodnost hodnocení je pak nutná kvůli těm, kdo oprávněně požadují, aby byl program účinný. I analytik, který nemá v úmyslu prezentovat své výsledky širší vědecké obci, musí být schopen prokázat účinnost použité modifikační strategie. To, že je s to dokázat tuto účinnost klientům, jejich rodičům a dalším případným zájemcům, je výrazem jeho zodpovědnosti vůči nim.

Dva druhy definice cílového chování

Cílové chování lze definovat funkčně nebo topograficky.

Funkční definice

Funkční definice popisuje chování jako součást celé cílové třídy odpovědí, pouze na základě jeho účinku na prostředí. Irvin, Thompson, Turner a Williams (1998) definovali například „strkání ruky do úst“ tak, že jde o „jakékoli chování, jehož výsledkem je kontakt prstů, ruky nebo zápěstí s ústy, rty nebo jazykem“ (s. 377). Několik příkladů funkční definice chování uvádíme na obrázku 3.6.

Behaviorální analytici by měli používat funkční definici cílového chování v co nejvyšší míře, a sice z těchto důvodů:

- Funkční definice zahrnuje všechny relevantní odpovědi z dané třídy. Definice cílového chování, která vychází ze soupisu konkrétních topografií, může některé relevantní odpovědi z dané třídy opomíjet a/nebo zahrnovat irelevantní topografie. Jako příklad může sloužit definice chování, jímž děti vybízejí ostatní ke hře. Pokud ho popíšeme pomocí topografické definice (na základě výroků nebo projevů dětí), mohou nám uniknout případy, kdy ostatní reagují přímým zapojením do hry, a/nebo zaznamenáme i chování, na které reagovali ostatní odmítnutím.
- U chování je nejdůležitější jeho následek, tedy funkce. To platí i pro to cílové chování, u něhož se sociální významnost odvíjí od jeho estetické stránky. Například plynulé tahy kaligrafova pera nebo elegantní pohyby gymnastky při prostných jsou sociálně významné (tj. zvýhodňované selekcí) díky svému účinku na ostatní (jako je v prvním případě třeba pochvala od učitele kaligrafie a ve druhém vysoká známka, kterou dívka udělí rozhodčí).

⁷ Přesným a spolehlivým metodám měření chování se věnujeme v kapitole 4.

Kreativita dětí při stavění kostek

Dovednosti dítěte ve stavění kostek byly definovány podle toho, *co dítě postavilo*. Výzkumníci vytvořili seznam 20 náhodných, ale často se objevujících tvarů, například:

Klenba – jedna kostka je položena na dvou kostkách, které se navzájem nedotýkají.

Rampa – jedna kostka je opřená o druhou nebo je těsně vedle jiné kostky postavená kostka trojúhelníkového tvaru.

Věžák – dvě nebo více kostek je postaveno na sobě a horní kostka je vždy položena jen na té spodní.

Věž – dvě nebo více kostek je postaveno na sobě a všechny alespoň dvakrát tak vysoké jako široké. (Goetz a Baer, 1973, s. 210-211)

Cvičení obézních chlapců

Jízda na rotopedu – každé otočení pedálů bylo považováno za odpověď a automaticky zaznamenáno digitálním počítadlem. (DeLuca a Holborn, 1992, s. 672)

Zastavování řidičů před značkou Stop

Úplné zastavení – pozorovatelé zaznamenali úplné zastavení vozidla v případě, že se jeho kola přestala otáčet ještě předtím, než vjelo do křižovatky. (Van Houten a Retting, 2001, s. 187)

Recyklace papíru kancelářskými pracovníky

Recyklace kancelářského papíru – hmotnost recyklovatelného kancelářského papíru, který se nacházel v kontejneru na papír a v koši na směsný odpad. Identifikovaly se všechny druhy recyklovatelného papíru i vzorky nerecyklovatelného papíru. (Brothers, Krantz a McClannahan, 1994, s. 155)

Dovednosti bránící dětem ve hře se zbraněmi

Dotknutí se střelné zbraně – dítě se dotkne střelné zbraně jakoukoli částí těla nebo jakýmkoli předmětem (např. hračkou) tak, že ji posune.

Opuštění prostoru – dítě odejde z místnosti, kde je střelná zbraň, do 10 sekund od jejího spatření. (Himle, Miltenberger, Flessner a Gatheridge, 2004, s. 3)

- Funkční definice bývají často jednodušší a stručnější než topografické, a umožňují tak snadnější, přesnější a spolehlivější měření a konzistentní intervenci. Ward a Carnes (2002) například ve studii, kterou prováděli u hráčů z univerzitního fotbalového klubu, zaznamenávali správný zásah obránce na základě jasné a jednoduché definice „pokud zastaví útočníka s míčem“ (s. 3).

Funkční definice se dají použít i v některých situacích, kdy nemůžeme přirozený následek cílového chování přímo zjišťovat, nebo to není z etických či bezpečnostních důvodů přijatelné. V takových případech je vhodná *zástupná funkční definice*. Tak například přirozeným následkem útěku dítěte (kdy bez dovození odejde nebo uteče od člověka, který se o něj stará) je to, že se dítě ztratí. Tarbox, Wallace a Williams (2003) definovali ve své studii útěk jako „jakékoli vzdálení se od terapeuta na vzdálenost větší než 1 a 1/2 m bez terapeutova svolení“ (s. 240), což jim umožnilo toto

sociálně významné cílové chování měřit a modifikovat bezpečným a smysluplným způsobem.

Topografická definice

Topografická definice vychází z formy daného chování čili z jeho vnější podoby. Topografické definice by se měly používat tehdy, pokud behaviorální analytik (a) nemůže přímo, spolehlivě nebo snadno zjistit následek cílového chování a/nebo (b) nemůže funkci cílového chování spolehlivě určit, protože v přirozeném prostředí nevedou všechny akty tohoto chování k relevantnímu následku, nebo protože za pozorované následky mohou být zodpovědné i jiné faktory. Silvestri (2004) například rozdělovala pozitivní výroky učitele do dvou tříd odpovědí podle jejich znění a ne podle toho, zda vedly k určitým následkům (viz obr. 3.7).

Topografické definice se také používají u takového cílového chování, které občas vede k relevantnímu následku i přesto, že představuje nežádoucí variantu odpovědi z dané (topografické) třídy. Například

Všeobecné pozitivní výroky

Všeobecné pozitivní výroky byly definovány jako slyšitelné výroky učitele, týkající se chování jednoho nebo více žáků nebo výsledků jejich práce a označující je za žádoucí nebo chvályhodné (např. „Jsem na vás pyšný“ nebo „Jste pašáci!“). Výroky adresované jiným dospělým ve třídě byly zaznamenávány tehdy, jestliže byly dostatečně hlasité, aby je mohli žáci slyšet, a vztahovaly se přímo k chování žáků nebo výsledkům jejich práce (např. „Co říkáte na to, jak je dnes moje třída při práci potichu?“). Několik pozitivních výroků za sebou, které nespécifikovaly ani konkrétní žáky, ani chování, a následovaly po sobě s odstupem kratším než dvě sekundy, bylo zaznamenáváno jako jeden výrok. Pokud řekl například učitel při kontrole úloh tří nebo čtyř žáků: „Dobře, dobře, dobře. Tak se mi to líbí“, bylo to zaznamenáno jako jeden výrok.

Za komentáře učitele, které definici všeobecného pozitivního výroku nesplňují, se považovaly: (a) výroky týkající se konkrétního chování nebo určitých žáků, (b) neutrální výroky, kdy učitel pouze konstatoval, že byl úkol správně vyřešen (např. „Ok“, „Ano“), (c) pozitivní výroky netýkající se chování žáků (např. poděkování kolegovi za pomoc) a (d) nesrozumitelné nebo neslyšitelné výroky.

Specifické pozitivní výroky

Specifické pozitivní výroky se výslovně týkaly nějakého pozorovatelného chování (např. „Děkuji, že jsi odložil tu tužku“). Specifické pozitivní výroky se mohly vztahovat k chování celé třídy (např. „Musím ocenit, jak tiše jste se vrátili na svá místa“) nebo jejímu učebnímu výkonu („To byla vážně chytrá odpověď!“). Aby byly zaznamenány jako jednotlivé případy, musel být mezi specifickými pozitivními výroky minimální odstup dvou sekund, nebo se musely lišit chováním, které bylo předmětem chvály. Pokud tedy učitel uvedl konkrétní žádoucí chování a pak vyjmenoval více žáků, u nichž se projevilo, bylo to zaznamenáno jako jeden výrok (např. „Marisso, Tony a Marku, to bylo super, že jste si uklidili učební pomůcky, když už jste je nepotřebovali“). Pokud však učitel ve svém pozitivním komentáři zmínil několik různých projevů chování, bylo to zaznamenáno jako několik výroků, bez ohledu na to, jak krátká byla prodleva mezi jednotlivými zmínkami. Pokud například řekl: „Jade, to byla paráda, jak jsi rychle uklidila; Charlesi, díky, že jsi odnesl učebnice; a musím vás všechny pochválit, jak potichu jste se seřadili“, bylo to zaznamenáno jako tři pozitivní výroky.

Upraveno podle *The Effects of Self-Scoring on Teachers' Positive Statements During Classroom Instruction* S. M. Silvestri, s. 48–49. Nepublikovaná dizertační práce. Columbus, OH: The Ohio State University. Použito se svolením autorky.

u nešikovného hráče golfu, kterému se tu a tam podaří dostat míček náhodou na green, je lepší definovat správný odpal tím, jak drží golfovou hůl a jak s ní švihne, než tím, zda byl odpal úspěšný.

Topografická definice by měla zahrnovat všechny podoby chování, které v přirozeném prostředí většinou vedly k relevantnímu následku. I když je však topografická charakteristika někdy důležitá pro definování cílového chování, musíme si dávat obzvláštní pozor, abychom se při výběru cílového chování neřídili pouze jeho topografií (viz box 3.1).

Psaní definic cílového chování

Dobrá definice cílového chování je přesný, úplný a stručný popis chování, které bylo zvoleno k modifikaci. Taková definice také stanoví, jaké chování do ní nespadá. Poděkovat, když mi někdo naloží jídlo na talíř, je pozorovatelné a měřitelné chování, jehož výskyt můžeme kvantifikovat. Naproti tomu

definice „procvičovat si dobré způsoby“ nepopisuje žádné konkrétní chování; pouze označuje obecnou třídu odpovědí, která zahrnuje zdvořilé a sociálně přijatelné chování. Podle Hawkinse a Dobese (1977) by se měla dobrá definice cílového chování vyznačovat třemi vlastnostmi:

1. Být objektivní: vztahovat se pouze k pozorovatelným znakům chování (a prostředí, je-li to zapotřebí) nebo nahrazovat všechny vágní pojmy („dávat najevo nepřátelské pocity“ „být ochotný pomáhat“, „projevovat zájem“ apod.) objektivnějšími.
2. Být jasná, tedy formulovaná tak srozumitelně a jednoznačně, aby ji zkušený pozorovatelé pochopili a dokázali ji bez potíží přesně reprodukovat.
3. Být úplná, tj. vymezovat, jaké případy cílového chování jí odpovídají a jaké ne. Poskytuje pozorovatelům vodítko k rozpoznání cílového chování, takže se téměř nemusejí opírat o vlastní odhad. (s. 169)

Jak vážné jsou tyto problémové projevy chování?

Představte si, že jste behaviorální analytik, jehož úkolem je navrhnout a zavést intervenční program zaměřený na následující čtyři typy chování:

1. Dítě zvedá ruku a pořád dokola rozevívá dlaň a zase ji svírá v pěst.
2. Dospělý s mentálním postižením si mne silně oko klouby prstů pravé ruky, zatnuté v pěst.
3. Studentka střední školy několikrát denně bubnuje prsty o stůl, někdy i čtvrt hodiny v kuse.
4. Žena opakovaně chytá jiné za ruce a za nohy a mačká je tak silně, až sebou škubnou a vykřiknou „Au!“.

Jak velký problém představuje podle vás to které chování pro danou osobu a lidi v jejím okolí? Označili byste uvedené typy chování za mírný, středně závažný, nebo vážný problém? Nakolik by si podle vás každý z nich zasloužil stát se cílem behaviorální modifikace, která by vedla k jeho zmírnění či odstranění?

Máme-li tyto otázky zodpovědět, nevystačíme jen s topografickým popisem uvedeného chování. Smysl a význam jakéhokoli operantního chování se dá určit jen ve vztahu k antecedentům a následkům, na nichž je založeno. Přečtěte si, co každý z lidí ze čtyř předešlých příkladů dělal ve skutečnosti:

1. Dítě se učí dělat „pá-pá“.
2. Muž trpící alergií si tře oko, které ho svědí.
3. Studentka píše na imaginární klávesnici, aby si procvičila psaní na počítači.
4. Fyzioterapeutka provádí relaxační masáž na uvolnění svalového napětí vděčné a spokojené zákaznici.

Behaviorální analytik musí mít na paměti, že význam každého chování je dán jeho funkcí, nikoli formou. Výběr cílového chování by neměl vycházet jen z jeho topografie.

Poznámka: Příklady 1 a 2 jsou upraveny z Meyera a Evanse, 1989, str. 53.

Abychom to shrnuli, objektivní definice je předpokladem spolehlivého pozorování a zaznamenávání konkrétních případů cílového chování. Je-li cílové chování definováno objektivně, zvyšuje se tak pravděpodobnost přesného a věrohodného hodnocení účinnosti intervenčního programu. Jasná formulace je zase vlastnost, díky níž mohou definici používat a replikovat i jiní (Baer a kol. 1968). Jasná definice se tak stává operativní pro současné i budoucí účely. A konečně úplná definice rozlišuje mezi tím, co je a co není případ cílového chování. Umožňuje zaznamenávat výskyt cílového chování standardním způsobem. Podívejte se, jak splňují požadavek objektivnosti, jasnosti a úplnosti definice cílového chování uvedené na obr. 3.6 a 3.7.

Morris (1985) navrhl prověřovat definice cílového chování pomocí tří otázek:

1. Dá se spočítat, kolikrát se dané chování vyskytne například za čtvrt hodiny, za jednu hodinu, za jeden den? Nebo kolik minut dítěti

trvá, než danou činnost provede? Jinými slovy, je možné říct, že k danému chování došlo x-krát za x minut? (Odpověď by měla znít „Ano“.)

2. Bude člověk neznalý problému přesně vědět, na co se má zaměřit, když mu cílové chování popíšete pomocí této definice?
3. Dá se cílové chování rozdělit na dílčí prvky, které jsou všechny konkrétnější a lépe pozorovatelné než původní cílové chování? (Odpověď by měla znít „Ne“.)

Objevil se návrh, že by mohla vzniknout kniha shrnující definice nejběžněji modifikovaného cílového chování, která by zvýšila exaktnost replikací prováděných behaviorálními analytiky a ušetřila jim čas potřebný k psaní a prověřování těchto definic. K tomu říká Baer (1985) následující: Intervenční programy se zavádějí proto, že někdo (např. učitel, rodič nebo klient sám) vidí v nějakém chování problém. V ABA je definice chování validní pouze tehdy, pokud

pozorovatelům umožňuje postihnout všechny aspekty toho chování, které je „předmětem stížnosti“ takového člověka a nikoho jiného. Z toho důvodu by měly být definice cílového chování „šité na míru“ konkrétní situaci - pokusy o standardizaci těchto definic narážejí na to, že každá situace, již behaviorální analytikové řeší, je jiná.

Stanovení kritérií pro modifikaci chování

V aplikované behaviorální analýze se vybírá cílové chování podle toho, jak je důležité pro konkrétní osoby. Snahou behaviorálních analytiků je podporovat a rozšiřovat u klientů výskyt adaptivních, žádoucích typů chování a omezovat výskyt chování maladaptivního, nežádoucího. Nestačí však jen cílové projevy chování správně zvolit. Je také zapotřebí modifikovat je do takové míry, aby se život dotyčného člověka významně změnil k lepšímu, máme-li splnit požadavek **sociální validity**.⁸ Ale jak velká musí být změna cílového chování, aby významně zlepšila klientův život?

Van Houten (1979) se vyslovil pro to, aby se kritéria pro míru výsledné změny stanovovala ještě předtím, než přistoupíme k modifikaci.

⁸ Třetí součástí požadavku na sociální validitu je sociální přijatelnost metod použitých k intervenci. Významem sociální validity při hodnocení aplikované behaviorální analýzy se zabýváme v kapitole 10.

Tento krok [stanovení kritérií pro míru výsledné změny] se stává stejně důležitým jako krok předchozí [výběr sociálně významných cílových projevů chování], pokud bereme v úvahu, že u většiny chování je možné říct, v jakém rozmezí výkonnosti je neadaptivnější. Pokud u určitého chování hranice tohoto rozmezí neznáme, může se stát, že ukončíme intervenci ve chvíli, kdy už výkon daný limit překročil, nebo ho ještě nedosáhl. Výsledný výkon tak nebude odpovídat optimálnímu rozpětí. (...) Aby věděli, kdy intervenci zahájit a ukončit, potřebují praktické sociálně validní standardy, jimiž by se mohli řídit. (s. 582, 583)

Van Houten (1979) navrhl dva základní způsoby určování kritérií pro sociální validitu výsledného výkonu: (a) Posoudit výkon lidí, kteří jsou považováni za vysoce kompetentní, a (b) experimentálními změnami výkonu zjistit, jaká výkonnost vede k nejlepším výsledkům.

At už ale použijeme jakoukoli metodu, určení výsledného výkonu ještě před zahájením intervence nám umožňuje se rozhodnout, kdy je čas program ukončit. Díky předem stanoveným objektivním cílům také můžeme doložit účinnost intervenčního programu jeho hodnotitelům.

Shrnutí

Úloha hodnocení chování v aplikované behaviorální analýze

1. Při behaviorálním hodnocení se různými metodami, jako je přímé pozorování, rozhovory, zaškrťovací seznamy nebo testy, stanovují cíle modifikace chování.
2. Hodnocení chování lze připodobnit k nálevcu, která je zprvu široká, ale postupně se zužuje, až nakonec směřuje jen k jedinému místu.
3. Hodnocení chování tvoří pět fází nebo funkcí: (a) screening, (b) vymezení a kvantifikace problémů nebo cílů, (c) identifikace chování vhodného k modifikaci, (d) monitorování pokroku, a (e) vyhodnocení.
4. Než přistoupí analytik k behaviorálnímu hodnocení, musí si být jistý, že má pověření, souhlas, možnosti a dovednosti, aby ho provedl a aby zasahoval do chování dotyčného člověka.

Metody hodnocení chování používané behaviorálními analytiky

5. K získávání informací potřebných k hodnocení chování slouží čtyři hlavní metody: (a) rozhovory, (b) zaškrťovací seznamy, (c) testy, a (d) přímé pozorování.
6. Při behaviorálním rozhovoru s cílovou osobou se ptáme na problematiku chování a cíle intervence samotného klienta. Otázky směřujeme k tomu, *co se událo, kdy a kde*, abychom zjistili, jak se klient skutečně chová a jak na jeho chování reagují lidé, kteří ho obklopují.
7. Někdy vyplňují klienti dotazníky nebo formuláře pro analýzu potřeb, které slouží k doplnění či upřesnění informací získaných při předchozím rozhovoru.
8. Někdy jsou klienti vyzváni, aby sami sledovali, jak se v určitých situacích chovají. Klientem shromážděné údaje bývají užitečné při výběru a definování cílových projevů chování.
9. Behaviorální rozhovory se provádějí též s lidmi důležitými v klientově životě. Analytici od nich získávají informace potřebné k identifikaci cílového chování, nebo také zjišťují, zda jsou tito lidé ochotní a schopní zapojit se do intervenčního programu.
10. Přímé pozorování spolu s behaviorálním check-listem, tvořeným konkrétními popisy různých dovedností, umožňuje identifikovat potenciální cílové projevy chování.

11. Při popisném pozorování, nazývaném též sledování ABC, pořizuje pozorovatel podrobný, v čase se odvíjející záznam všech relevantních projevů klienta a s nimi spojených antecedentních podmínek a následků, jak se objevují v jeho přirozeném prostředí.
12. Při hodnocení chování se zřetelem k prostředí získáváme velké množství informací jak o člověku samotném, tak o různých prostředích, v nichž tento člověk žije a pracuje (např. o fyziologických faktorech, fyzikálních podmínkách prostředí, interakcích klienta s druhými nebo jeho historií posilování).
13. Reaktivita (účinky pozorování na zkoumané chování) je nejpravděpodobnější, je-li si sledovaná osoba vědoma přítomnosti pozorovatele i jejího důvodu. Behaviorální analytici by měli při hodnocení používat co nejméně obtuzivní metody, pokračovat v pozorováních, dokud zjevné reaktivní účinky nevymizí, a možnou reaktivitu brát v úvahu při interpretaci výsledků pozorování.

Hodnocení sociální významnosti potenciálního cílového chování

14. V aplikované behaviorální analýze musí být jako cílové zvoleno sociálně významné chování, jehož změna zvýší habilitaci (přizpůsobení, způsobilost) dané osoby.
15. K posouzení relativní sociální významnosti potenciálních cílových projevů chování a jejich důležitosti z hlediska habilitace nám může napomoci zodpovězení následujících otázek:
 - Bude toto chování posilováno v prostředí, kde dotyčný normálně žije? Pravidlo relevance chování vyžaduje, aby nově naučené chování vedlo u člověka k posílení i poté, co skončí intervenční program.
 - Jde o chování, které je nezbytným předpokladem ovládnutí nějaké komplexnější dovednosti?
 - Usnadní klientovi toto chování přístup do prostředí, kde si může osvojit a používat další důležité typy chování?
 - Bude mít změna tohoto chování za následek vhodnější a vstřícnější chování druhých ke klientovi?
 - Jde o přemostovací nebo stěžejní chování? Behaviorální přemostování mají náhlé a dalekosáhlé následky, jejichž dopad není zdaleka

omezen jen na toto chování samotné, protože přivádějí daného člověka do kontaktu s novými prostředími, posíleními, podmíněnými závislostmi, odpověďmi a kontrolujícími stimuly. Stěžejní chování je takové chování, které, jakmile se ho člověk naučí, vytváří odpovídající modifikace nebo korelace i u jiných, nenaučených projevů adaptivního chování.

- Je toto chování přiměřené věku klienta?
- Jestliže toto chování omezíme nebo odstraníme, jakým vhodným adaptivním chováním ho nahradíme?
- Představuje toto chování problém, o který opravdu jde, nebo s ním pouze nepřímo souvisí?
- Verbální chování lidí bychom neměli zaměňovat za samotné posuzované chování. V některých případech však vybíráme k intervenci klientovo verbální chování, protože je chováním cílovým.
- Pokud není klientův cíl stanovený na základě změny nějakého chování, musíme zvolit takové cílové chování, jehož změna k tomuto cíli povede.

Určování priority cílových projevů chování

16. Behaviorální hodnocení často odhalí více než jeden projev chování vhodný k modifikaci. Jejich prioritu můžeme určit tak, že všechny obodujeme podle kritérií, jako je nebezpečnost, frekvence, dlouhodobost, pravděpodobnost, že budou posilovány, podíl na rozvoji klientových dovedností a jeho samostatném fungování v budoucnu, snížení negativní pozornosti ze strany okolí, potenciální úspěšnost jejich modifikace nebo její náklady.
17. Jedním ze způsobů, jak minimalizovat a překonávat konflikty během určování priority cílových projevů chování, je zapojit do rozhodování o cílech programu všechny, jichž se nějak týká.

Definování cílového chování

18. Výstižné, dobře napsané definice cílového chování jsou nezbytné k tomu, aby mohli výzkumníci přesně a spolehlivě měřit behaviorální odpovědi ze stejných tříd v rámci různých studií a shromažďovat, srovnávat a interpretovat získaná data.
19. Dobré definice cílového chování jsou nezbytné i pro praktiky, protože jim umožňují získávat přesná a věrohodná data, na jejichž základě rozhodují o dalším průběhu intervenčního programu a dokládají jeho účinnost klientům, jejich rodičům a dalším zainteresovaným osobám.
20. Funkční definice popisuje chování jako součást celé cílové třídy odpovědí pouze na základě jeho účinku na prostředí.
21. Topografická definice vychází z formy daného chování čili z jeho vnější podoby.
22. Dobrá definice cílového chování musí být objektivní, jasná a úplná a musí rozlišovat mezi tím, co je a co není případ cílového chování.
23. Definice cílového chování je validní tehdy, pokud pozorovatelům umožňuje postihnout všechny aspekty toho chování, které je „předmětem stížnosti“ příslušného člověka a nikoho jiného.

Stanovení kritérií pro modifikaci chování

24. Sociální validita modifikace chování se posuzuje podle toho, zda se díky ní změnil život dotyčného člověka významně k lepšímu.
25. Kritéria pro míru výsledné behaviorální změny by se měla stanovovat předtím, než přistoupíme k modifikaci.
26. Kritéria pro sociální validitu výsledného výkonu můžeme určovat dvěma způsoby: (a) posoudit výkon lidí, kteří jsou považováni za vysoce kompetentní, a (b) experimentálními změnami výkonu zjistit, jaká výkonnost vede k nejlepším výsledkům.