

## 6. Funkční analýza chování – nástroj diagnostiky i intervence

Funkční analýza chování (FACH; functional behavioral assessment – FBA) je diagnosticko-intervenční model postupu při práci učitele se žáky s problematickým chováním. Hlavním cílem je sebrat data o chování žáka a systematicky je analyzovat za účelem vytvoření hypotéz o **funkci** daného chování, resp. o situačních okolnostech a reakcích ostatních, které toto chování udržují či podporují. Tyto diagnostické „hypotézy“ mohou být následně prakticky ověřeny a slouží jako podklad intervence, případně pro její úpravu, pokud se neprokáže dostatečný efekt při průběžném hodnocení.

Podobně jako další formativní diagnostické metody (→ Směry formativní diagnostiky, s. 117), i FACH nabízí spíše využití konkrétních myšlenek a principů než stereotypní používání striktně daných procedur, jako tomu bylo v době vzniku tohoto postupu na počátku 80. let minulého století a v několika následujících letech. Tato změna se udála zejména v souvislosti s rozšířením využití FACH do různých oblastí praxe a pro diagnostiku a řešení různých problémů – ukázalo se totiž, že se jedná o vhodný nástroj, jak systematicky zpracovat různé informace a docházet k hypotézám u širokého spektra problematického chování. Tím došlo i k velkému rozšíření množství různých jednotlivých nástrojů, pomůcek a technik pro sběr dat, takže dnes ani neexistuje „jeden správný“ způsob, jak realizovat funkční analýzu. V této kapitole představíme základní obrysy tohoto postupu a principy, o které se opírá.

Tradiční diagnostické metody porovnávají výsledky, tedy i chování konkrétního žáka s žákem obecným (jde tedy o metody nomotetické). Naproti tomu FACH je metodou idiografickou, která se soustřeďuje na viditelné chování konkrétního jedince, prakticky se nezabývá tradičními diagnostickými kategoriemi a snaží se hledat nejprve porozumění mechanismům problémů v chování a bezprostředně vyvodit snadno dostupné možnosti intervenční. Nomotetické přístupy operují obvykle s částmi osobnosti a příčinami obtíží, které jsou výsledkem psychologické abstrakce – psychologové na základě zkušeností a výzkumů domýšlejí koncepcce o struktuře a funkci různých částí psychiky a vytvářejí více či méně uznávané hypotézy o jejich propojení a příčinných vztazích, a na jejich základě pak někdy koncipují možnosti působení. Funkční analýza má naproti tomu čistě praktickou funkci, a proto se soustřeďuje na systematické zkoumání

konkrétních podnětů a reakcí z prostředí daného jedince s co nejnižší mírou abstraktního odvozování a spekulativních konstrukcí.

Toto behavioristické zaměření vyplývá z extrémního zaměření na specifickou situaci konkrétního jedince a z nezájmu o jeho srovnávání s ostatními nebo o obecný výklad. Předmětem srovnávání je pouze chování (či výkon) daného jedince (zejména dítěte nebo adolescenta, ale FACH je možné využít i pro práci s dospělými) v různých situacích, případně před/po intervenci. Jedná se tedy o model, který je použitelný a efektivní pouze v určitých situacích – v případech výrazně problematického opakujícího se chování, které nebyli učitelé, rodiče či vychovatelé schopni běžnými prostředky zvládnout či dosáhnout změny na přijatelnou úroveň.

## 6.1 Základní principy FACH

V základech této metody stojí **funkčně behaviorálně-analytický přístup**, předpoklad, že téměř veškeré lidské chování má určitou funkci ve vztahu k okolí, že lidé mají nějaký svůj (ač často skrytý a neuvědomovaný) důvod či motiv pro své jednání. Toto chování pak vede buď k tomu, aby jedinec něco získal, nebo aby se něčemu vyhnul či zastavil něco nepřijemného.

FACH je zaměřena na jedince – jejím primárním cílem není aplikovat obecné znalosti problému a obvyklé zákonitosti na jeho situaci, nýbrž zjistit co nejvíce konkrétních informací a vytvořit intervenci „ušítou na míru“ danému člověku. Pro odborníky – ať už psychology, speciální pedagogy, učitele, vychovatele, nebo i rodiče, kteří také mohou být členy týmů realizujících FACH – je tudíž důležité oprostít se od svých předpokladů, domněnek, implicitních teorií osobnosti, předsudků, dosavadních zkušeností i předčasných hodnocení a soustředit se přímo na situaci daného dítěte. Všechny závěry a hypotézy by měly být nakonec testovány buď „experimentálně“ v běžném životě, nebo při nedostatku času a prostředků v rámci vyhodnocování intervence realizované na základě dané hypotézy.

Dalším z obecných principů funkční analýzy je **vyhodnocování hypotéz a informací na základě jejich přínosu k intervenci**. Cílem tedy není odhalit obecnou pravdu o hlubších vztazích v rámci psychiky, nýbrž dospět k intervenci na základě určité hypotézy, která odstraní výskyt problematického chování, případně omezí jeho škodlivost a intenzitu. Tomuto cíli je podřízena celá analýza, a proto se doporučuje neulpívat na hypotézách, definicích a závěrech, pokud se ukáže, že nevedou ke

zlepšení. Naopak, v takovém případě je nutné získat další informace a své předchozí hypotézy revidovat, vytvořit jiné, případně modifikovat způsob intervence.

## 6.2 Postup

**Proces FACH je možné rozdělit na několik částí:**

1. Popis konkrétního problémového chování
2. Sběr dat
3. Porovnání a analýza získaných informací, identifikace priorit
4. Formulace hypotézy o účelu chování
5. Návrh plánu intervence a jeho provádění
6. Průběžné monitorování a vyhodnocování

Z hlediska pedagogické diagnostiky jsou relevantní zejména první tři až čtyři body. Pro podrobnější rozbor využití FACH pro intervenci odkazujeme na text na toto téma (Mertin, 2010).

### **Ad 1) Popis konkrétního problémového chování**

První fází je operacionalizace problému a konkretizace problémového chování. Tým či psycholog/učitel realizující FACH mívá k dispozici prvotní podnět, který bývá často velice neurčitý, obecný, obsahující hodnocení (*Jan je agresivní a vulgární vůči učitelům. V hodinách je líný.*). Jako výchozí bod rámcově orientující účastníky diagnostiky a řešení, proti němuž nelze příliš namítat. Nicméně z takového uvedení není jasné, jak se konkrétně toto chování projevuje, s jakou četností, v jakých situacích apod. Proto je důležité, aby v první fázi došlo k upřesnění popisu tak, aby odpovídal viditelnému a pozorovatelnému chování (*Jan řekl učitelce: „Krávo!“ a ze třetí lavice hodil žákovskou knížku na katedru. Při hodinách kouká z okna nebo má hlavu na lavici – když je vyvolaný, tak vždy mlčí.*). Tomu se právě říká **operacionalizace**. Je nutné, aby chování bylo poznatelné, aby bylo možné vymezit jeho začátek a konec, případně aby bylo možné konstatovat počet výskytů či změřit jejich délku. Cílem je vytvořit pracovní popis chování, který může být podle informací v další fázi modifikován a upravován.

Nejtěžší úkol pro první fázi analýzy je odlišit obecné výroky od pozorovatelného chování. Obvykle je nutné převést příjmená jména na slovesa – zaměřit se na **to, co jedinec dělá**, nikoli **jaký je**. Mezi výrazy, které bývá třeba vysvětlit a konkretizovat (konkrétní příklady jsou uvedeny v závorce), patří:

- depresivní (odpovídá potichu, o přestávkách se nesměje, neprojevuje ani jiné emoce, nedaří se ho ničím zaujmout),
- hyperaktivní (pořád si s něčím hraje, při hodině kope do lavice, při hodině se stále otáčí, poposedává, vstává bez vyzvání, při hodině opakovaně chodí vyhodit papír do koše, napít se, na záchod ..., o přestávce lítá),
- emocionálně labilní (uráží se, hlučně se směje a vzápětí pláče, chvíli se s ním dá příjemně mluvit a vzápětí „ztuhne“ a není s ním kloudná řeč),
- agresivní (pere se, hlasitě nadává, hází věcmi po dětech i po učiteli, o přestávce kopl spolužačku, roztrhal sešit),
- impulzivní (z ničeho nic na někoho zakřičí, utrhne se, na hřišti se bez viditelného důvodu sebere a opustí hru),
- zapomnětlivý (tento týden neměl kružítka, podepsaný notýsek, přezůvky, domácí úkol, zapomněl svetr v družině a tašku v jídelně),
- sociálně málo zdatný (ve skupině spolužáků téměř nepromluví, bývá častěji o přestávce sám, pro skupinové hry je volen na posledních místech, nikdy se nehoní, nepere se).

Z těchto obecných výrazů uvedených před závorkou není možné zjistit konkrétní podobu chování a jeho frekvenci a následně vyhodnocovat efekt intervence. Tyto termíny také mívají různé významy pro různé osoby. Jak už bylo řečeno, FACH je specifická tím, že pracuje s pozorovatelným chováním. Chování by mělo být popsáno co nejdetailněji – to, jakou funkci pro daného jedince má, nám mohou nejlépe naznačit právě drobné detaily a odlišnosti v jeho chování.

### **Doporučené oblasti pro prvotní popis chování:**

Jakým konkrétním chováním a jednáním se projevuje problém? Působí toto chování na první pohled obtíže pro fungování žáka (např. vzdělávání, sociální vztahy) v současnosti, případně pro budoucnost? Vymyká se problematické chování obvyklému chování pro děti/dospívající v podobném věku jako je daný jedinec?

Jaké důsledky má chování pro člověka? Jak reaguje okolí – trestá ho (např. omezuje mu přístup k aktivitám, odebírají mu výhody), projevují se i reakce, které mu přinášejí nové možnosti (např. setkání s jinými lidmi, pozornost a zájem ze strany okolí)?

Jaké jsou standardy sociálního chování, které je nutné dodržovat (ať už v současném prostředí, nebo v budoucím – např. zaměstnání)? Jsou napsány, nebo jsou pouze implicitně dány?

Objevuje se nějaká variace na toleranci tohoto chování, nebo je striktně vyžadováno?

## Ad 2) Sběr dat

V druhé fázi je důležité přesně zjistit, jak často a za jakých okolností se toto konkrétní chování objevuje a jaké má pro žáka dopady. Sledují se tedy dvě stránky – co chování předchází (tzv. antecedenty situace) a co mu následuje (důsledky, dopady). Využívá se tedy model ABC, známý z Beckovy kognitivní terapie – Antecedenty vedou k chování (Behavior) jedince, na které okolí nějak reaguje (následky – Consequences).

Hlavním cílem FACH je odhalit dopady a reakce okolí, které pomáhají udržovat nebo posilovat problematické chování. Pozitivní posílení nastává, pokud reakce přináší jedinci něco, co předtím neměl – často se jedná o pozornost a zájem učitele nebo spolužáků (šáškování při hodině), přístup k určitým věcem, uznání a příznivější sociální status apod. Negativní posílení je naopak útek před nepříjemným podnětem – např. ve školním prostředí se velice často také vyskytuje vyhýbání náročnému zkoušení, testu. Existuje také sensorické posílení, které nevychází z vnějšího okolí daného jedince, nýbrž z jeho vnitřního uspokojení – např. když se dítě točí dokola, získává příjemné pocity z mírně změněného stavu vědomí bez ohledu na reakci okolí.

Toto zaměření je tradičně behavioristické, v posledních letech se ale klade větší důraz i na analýzu faktorů, které chování předcházely, jeho spouštěčům a situačním proměnným, které měly vliv na jeho výskyt či průběh. Zkoumání antecedentů umožňuje vytvořit intervenci, která má více preventivní charakter, a zvyšuje množství proměnných, které se berou v úvahu. To, jakou má chování funkci, je někdy možné vysoudit i z toho, zda je pro problematické chování typická přítomnost určité osoby, případně určité místo.

### PŘÍKLAD

Jako příklad takto zaměřené funkční analýzy můžeme uvést kazuistiku G. Dunlapa a jeho kolegů (Dunlap et al., 1996), kteří provedli funkční analýzu tří žáků, označených učiteli jako „emocionálně narušení“. Tito žáci často nedokončili zadanou práci, vyrušovali ostatní, ničili pomůcky a jejich studijní výsledky byly naprosto nedostačující. Po analýze předchozích školních výsledků, poznámek učitele, rozhovoru s rodiči a učiteli i přímého pozorování byly vytvořeny hypotézy, které spojovaly jejich rušivé chování s fyzickým vybavením a uspořádáním třídy a výuky. Jako důležité faktory byly mimo jiné identifikovány velikost písma na zadání úkolů, jejich náročnost a délka. Pro každého žáka se poté vytvořil individuální plán intervence vycházející ze dvou až tří hypotéz FACH. Tyto intervence měly za výsledek dramatické zlepšení studijních výkonů daných žáků, aniž by došlo k poklesu skutečné náročnosti učiva.

Aby bylo možné vytvářet hypotézy o funkci a příčinách chování, je nejprve důležité získat objektivní informace o tom, jak se chování projevuje. Existují tři základní způsoby získání informací – nepřímé, přímé a experimentální.

### **Nepřímé metody**

Nepřímé metody hodnocení využívají prozkoumání záznamů a výsledků činnosti žáka, rozhovory a dotazníky. Tyto metody jsou relativně nenáročné na čas, ale jejich nevýhodou je možné zkreslení (např. paměťové zkreslení, chybné úsudky) – tyto informace tudíž slouží spíše jako vodítko pro přímé pozorování žáka.

Sledované faktory mohou být rozmanité – výsledky studia, zdravotní záznamy, faktory prostředí (škola, rodina, kolektiv třídy), okolnosti vyplývající ze školní činnosti (pravidla, probíraná látka) či důležité události, které se staly před či po problematické situaci.

Aby analýza probíhala efektivně, sledujeme nejprve výrazné proměnné, které byly přítomné po dobu výskytu chování. Dále preferujeme ty faktory, u kterých je snadné realizovat určitou intervenci. Mělo by se tedy postupovat od jasně viditelného a ovlivnitelného k oblastem, které jsou komplikovanější a náročnější pro analýzu i intervenci. Výsledkem této části mohou být již některé hypotézy o funkci chování.

### **Přímé metody sběru dat**

Nepřímé metody nemohou zastoupit přímé pozorování, které je velmi důležitou součástí FACH. Jeho cílem je rozvíjet informace z nepřímého hodnocení a vytvořit hypotézy, jakou má chování funkci a smysl pro studenta. Obvykle se toto pozorování provádí v prostředí, kde se vyskytuje problematické chování (např. ve třídě), takže pozorovatel (většinou přímo učitel) může zaznamenávat informace okamžitě.

Pozorování se může provést nestructurovaně, narativní formou, pak by se mělo zaznamenat maximum událostí časově blízkých nežádoucím chování. Většinou se ale využívá pozorování v určitém intervalu, kdy se zaznamená i četnost výskytu daného chování či jeho délka – to později umožňuje porovnávat situaci po intervenci se stavem před jejím zahájením.

### **PŘÍKLAD**

Pro záznam pozorování v intervalu se často používá formulář záznamu četnosti výskytu události, kdy se rozdělí např. den na určité časové úseky a pozorovatel zaznamená, kolikrát v daném úseku došlo k nevhodnému chování. Tato metoda je

obzvláště vhodná, pokud je možné díky stálému programu či rozvrhu spojit daný časový úsek s určitou aktivitou/předmětem. Tyto výstupy pak lze statisticky analyzovat pro účely zjištění efektivity příslušné intervence.

Pro málo frekventované chování je možné také využít tzv. deník chování, ve kterém učitelé či rodiče zaznamenají výskyt daného chování, situaci, ve které se objevilo, a výrazné předcházející proměnné a následky.

Přímé i nepřímé metody umožňují identifikovat proměnné, které se vyskytují spolu s problematickým chováním, a vytvořit hypotézy o jejich funkčním vztahu. Tyto hypotézy ještě neprokazují, že existuje příčinný vztah mezi chováním a určitou reakcí, ale v praxi se již může jednat o solidní podklad pro intervenci. Jedinou formou, jak lze s větší jistotou určit příčiny chování, je experimentální ověření hypotéz.

### **Experimentální metody**

Experimentální analýza spočívá v systematických změnách podmínek pro daného žáka a následné analýze četnosti chování, případně změn jeho intenzity. Jde o ověřování hypotéz za využití experimentálních postupů pro jeden subjekt. Často se „experiment“ provede přímo v konkrétním prostředí (např. při vyučování) a jedná se o záměrné vystavení žáka různým podmínkám tak, aby byly testovány hypotézy. Například u jedince, u kterého z předchozích částí hodnocení vyplývá, že pro něj může být důležité získávání pozornosti spolužáků, lze v porovnání zadat úkol v nepřítomnosti spolužáků, aby se mohla porovnat obě nastavení.

Tato fáze vyžaduje znalost přípravy i realizace experimentu a je časově náročná, a proto je někdy v praxi vynechávána a přechází se rovnou k intervenci. Experiment je vlastně „intervence v malém“, kdy se testují různé alternativy a podle předběžných výsledků se usuzuje, která intervence nebo jejich kombinace přinese největší efekt.

I intuitivní výběr intervence může přinést dobrý výsledek, ale je nutné ji realizovat s vědomím, že není podložena experimentálně, a tudíž jakékoli hypotézy nejsou prokázány. Při správném využití experimentální fáze je možné dojít k prokázání kauzality a k přesnému zaměření intervence.

### **Ad 3+4) Porovnání a analýza dat, formulace hypotézy**

Sbírání informací trvá do té doby, dokud se neobjeví vzorec, který nějakým způsobem chování spojuje – například s určitou reakcí či faktorem prostředí. Následuje vytvoření shrnutí, ve kterém jsou stručně uvedena dosavadní zjištění. Obvykle obsahuje následující informace:

- současné nevhodné chování,
- předcházející faktory ovlivňující výskyt chování a události, které ho spouštějí,
- současné reakce (od učitele, spolužáků, kamarádů), které chování podporují či potlačují,
- hypotézy – jak situační faktory a reakce okolí podle nás ovlivňuje chování, jaká je funkce nevhodného chování; cílem analýzy může být vygenerovat více hypotéz,
- cílové chování – jak chceme, aby se chování změnilo (např. maximálně dva pozdní příchody za měsíc).

V tomto momentě také dochází k tvorbě **funkčních hypotéz** – co posiluje toto chování, proč se udržuje a jaký účel pro žáka má. Je možné využít funkční hypotézy vytvořené již při sběru dat, ale také vygenerovat další hypotézy na základě celkového pohledu na situaci.

### **Ad 5 + 6) Intervence – plánování a realizace, vyhodnocení účinnosti**

Na základě informací a hypotézy o funkci chování se navrhuje **plán intervence**. Intervence může být zaměřena na jeden aspekt, nebo se může jednat o kombinaci více faktorů. Pokud během dané doby dojde ke zlepšení, intervence funguje; pokud nikoli, je nutné modifikovat hypotézy, sbírat dodatečné informace a navrhnout novou formu intervence.

FACH je ucelený idiografický diagnosticko-intervenční model, jak diagnostikovat problematické chování jednotlivých žáků i jak k němu individuálně přistupovat. Je systematickou metodou využitelnou pro širokou řadu problémů s chováním a jednáním žáků ve škole, která se soustřeďuje na pozorovatelné chování a využití dostupných zdrojů (včetně týmové práce pečujících osob a profesionálů). V tomto příspěvku je důraz položen na diagnostiku, pouhá změna akcentů z ní dělá dobře použitelnou metodu intervence (Mertin, 2010).