

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Strange Stories Test u žáků čtvrtých ročníků s poruchou autistického spektra

The Strange Stories Test in Fourth-Grade Primary School Students with Autism
Spectrum Disorders

Lenka Petrželková

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: B PSRSP

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Strange Stories Test u žáků čtvrtých ročníků s poruchou autistického spektra“ vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce zcela samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne.....

Podpis.....

Mé poděkování patří PhDr. Haně Sotákové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Dále bych ráda poděkovala rodičům a dětem, kteří souhlasili s účastí v mém výzkumu. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje poruchám autistického spektra, zejména z hlediska sociálních a jazykových obtíží a vývoje teorie mysli. Ve výzkumné části sleduji vývoj teorie mysli u žáků 4. ročníků s poruchou autistického spektra pomocí Strange Stories Testu Francescy Happé. Hlavním cílem této práce je zjistit, zda se jedinci s poruchou autistického spektra odlišují od intaktní populace, případně popsání těchto rozdílů. Dále práce sleduje, zda existuje vztah mezi jazykovým a sociálním vývojem těchto jedinců, a to pomocí Testu jazykového uvědomování.

Klíčová slova: Poruchy autistického spektra, Strange Stories Test, vývoj teorie mysli, jazykové a sociální dovednosti

Anotation

The bachelor thesis deals with autism spectrum disorders, especially in terms of social and language difficulties and the development of the Theory of Mind. In the research part I follow the development of the Theory of Mind in 4th grade students with autism spectrum disorder using the Strange Stories Test by Francesca Happé. The main goal of this work is to determine whether individuals with autism spectrum disorder differ from the intact population, and to describe these differences. Furthermore, the work monitors whether there is a relationship between the linguistic and social development of these individuals, using the Test of Language Awareness.

Key words: Autism spectrum disorders, Strange Stories Test, Theory of Mind development, Language and social skills

Obsah

1	Úvod	8
2	Teoretická část	10
2.1	Poruchy autistického spektra	10
2.1.1	Historie a vývoj termínu „autismus“	10
2.1.2	Oblasti deficitů u poruch autistického spektra	12
2.1.3	Dnešní klasifikace poruch autistického spektra.....	17
2.1.4	Vybrané diagnózy dle MKN 10.....	18
2.2	Teorie mysli	22
2.2.1	Definice teorie mysli	22
2.2.2	Vývoj teorie mysli	25
2.2.3	Testy teorie mysli	26
2.2.4	Autismus a teorie mysli	30
2.3	Strange Stories Test	33
3	Empirická část	34
3.1	Úvod.....	34
3.2	Výzkumné cíle a výzkumné otázky	35
3.3	Použité metody	36
3.3.1	Strange Stories Test	36
3.3.2	Test jazykového uvědomování	37
3.3.3	Dětské autistické chování	38
3.4	Výzkumný vzorek.....	38
3.4.1	Příprava výzkumu.....	38
3.4.2	Respondent 1 – Daniel (10 let, Aspergerův syndrom)	39
3.4.3	Respondent 2 – Lukáš (10 let, Dětský autismus – vysoce funkční).....	43
3.4.4	Respondent 3 – Marek (11 let, Atypický autismus)	48
3.4.5	Respondent 4 – Filip (11 let, Aspergerův syndrom)	53
3.4.6	Respondent 5 – Anička (11 let, diagnóza PAS nebyla přesněji specifikována).58	
3.4.7	Porovnání výsledků s dalšími výzkumy	61
3.4.8	Vzájemné srovnání respondentů.....	63
3.5	Diskuse.....	64
3.5.1	Odpovědi na výzkumné otázky	64
3.5.2	Porovnání s literaturou	67
3.5.3	Limity výzkumu	69
4	Závěr.....	70

5	Seznam použitých informačních zdrojů	72
6	Přílohy	80

1 Úvod

I když se povědomí o poruchách autistického spektra stále rozšiřuje, stále jsme daleko od toho, abychom mohli říct, že o autismu víme vše. Tato diagnóza je tak různorodá, s tak různými projevy a možnými formami, že ani není možné ji jakkoli univerzálně charakterizovat či popsat. Jedním z dominantních projevů poruch autistického spektra, jsou potíže v sociální oblasti, v sociálních vztazích a interakcích, následované potížemi v komunikaci. Jaké tyto obtíže ale konkrétně jsou? Čím jsou způsobené? Existuje cesta, jak tyto potíže vyřešit či alespoň zmírnit?

S odpověďmi na tyto otázky nám může pomoci jeden ze základních stavebních kamenů sociálního života, tedy fenomén teorie mysli. K tomu, aby člověk mohl fungovat ve světě plném lidí, aby mohl předvídat jejich chování, aby jim mohl lépe porozumět, vcítit se do nich, poznat, kdy jsou smutní, rozhořčení či nadšení, k tomu všemu je zapotřebí teorie mysli. Není tedy divu, že posledních několik desetiletí stojí teorie mysli v centru vědeckého bádání, a to jak u běžně se vyvíjejících jedinců, tak u lidí s poruchami autistického spektra, jejichž problémy v sociální oblasti jsou vysvětlovány právě teorií mysli, respektive jejím absentováním. Pokud pochopíme, jak tento důležitý fenomén funguje, jak a kdy se vyvíjí, můžeme následně efektivněji pracovat tehdy, když je narušen. Spolu s teoriemi se zároveň začaly hledat cesty, jak teorii mysli zjišťovat, testovat. Cest a forem bylo mnoho, nicméně všechny čelily stejnému problému. Jak konstruovat test, tak aby odpovídal situacím běžného života?

O řešení se v 90. letech minulého století pokusila Francesca Happéová, která vytvořila tzv. zdokonalený, vylepšený test teorie mysli, Strange Stories Test. Tento test se distancuje od testů postavených na uměle vytvořených situacích, místo toho staví na každodenních, běžných situacích, které jsou pro nás známé a ani si nejspíše neuvědomujeme, že právě v nich neustále využíváme naši schopnost teorii mysli. V České republice existuje jen několik málo studií a výzkumných prací, které by se zabíraly ať už tímto fenoménem, či nástroji na jeho měření.

Když jsem začínala svůj výzkum a napsala jsem nabídku s účastí ve výzkumu do několika skupin věnujících se poruchám autistického spektra, jejichž převážnými členy jsou rodiče autistických dětí, nejčastěji odpovědí na mou nabídku bylo: „*A co je to vlastně ta schopnost teorie mysli?*“. Jedním z přínosů této práce může tedy určitě být i zvýšení povědomí o teorii mysli, o jejím fungování a především, o její důležitosti.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a empirické. V teoretické části se věnuji historickému vývoji poruch autistického spektra, třem hlavním deficitním oblastem, jednotlivým vybraným poruchám autistického spektra, konceptu teorie mysli a jejímu testování,

a nakonec také stěžejní metodě této práce, tedy Strange Stories Testu. V empirické části popisují testování 5 žáků s poruchou autistického spektra. Popisují jejich stručné kazuistiky, pracovní chování, výsledky testů a následně jejich výsledky podrobují analýze. Hlavním cílem této práce je zjistit, zda se žáci s PAS odlišují ve výkonu v testu Strange Stories od běžné populace, případně popsat tyto rozdílnosti. Dalším cílem, který si tato práce klade, je zmapovat a popsat možné faktory, které mohou mít vliv na vývoj teorie mysli, a tedy také na výkon v testu Strange Stories. Dalším cílem je zjistit, zda existuje vztah mezi sociálním a jazykovým vývojem, a to pomocí Testu jazykového uvědomování.

2 Teoretická část

2.1 Poruchy autistického spektra

2.1.1 Historie a vývoj termínu „autismus“

Termín „autismus“ poprvé uvedl švýcarský psychiatr Eugen Bleuler v roce 1911. Termínem však popisoval pouze jeden z příznaků schizofrenní poruchy. Autistické myšlení bylo vnímáno jako odtržené od reality, pasivní, neproduktivní a pohroužené do vlastního světa (Thorová, 2016).

Na podobnost některých příznaků se schizofrenií poukazyval ve své práci i Leo Kanner. Zároveň se jako první pokusil o diferenciaci příznaků autismu a schizofrenie. Ve své studii popisuje 11 dětí, které sdílely podobné, nepřiměřené obtíže a vzorce chování. Ačkoli poukazuje na individualitu poruchy každého dítěte, zároveň uvádí několik společných rysů – neschopnost dětí zařadit se do normálního prostředí, řečové problémy, echolálie, ale i paniku způsobenou hlasitými zvuky nebo narušením rutiny (Kanner, 1943). Tyto společné symptomy Kannerova vedly k pojmenování nové poruchy – *časný dětský autismus* (Early Infantile Autism) (Thorová, 2016).

Jen o rok později popsal podobné výsledky svých pozorování vídeňský pediatr Hans Asperger. Nezávisle na Kannerovi i Asperger zkoumal několik dětí vykazujících zvláštní chování a nezávisle na Kannerovi pojmenoval tuto poruchu jako „autismus“ (Thorová, 2016).

O vyvrácení mnoha mýtů o autismu, o několik nových termínů a praktických rad pro rodiče a pečovatele, se zasloužila Lorna Wingová. V roce 1979 spolu s Judith Gouldovou použily nový, zastřešující termín *poruchy autistického spektra* (Thorová, 2016). Ve své studii poukazují na fakt, že jakákoli klasifikace těchto poruch musí probíhat komplexně, nelze se zaměřit pouze na určité podskupiny symptomů. V téže studii také vytvořily 3 kategorie jedinců s PAS na základě kvality sociální interakce: První kategorií je *sociální odměřenost* („typ osamělý“), která je charakteristická nezájmem o komunikaci, sociální interakci a společnou hru. Děti jsou odměřené, zároveň ale mohou mít rády určitý typ fyzického kontaktu (mazlení, lechtání). Druhá kategorie, *pasivní interakce*, popisuje děti, které samy od sebe nevyhledávají lidský kontakt, nicméně nebrání se, pokud jsou do interakce vtaženy. A nakonec třetí, *aktivní, ale zvláštní interakce*, která je typická pro děti, které aktivně vyhledávají sociální interakci,

nicméně nevhodně. Neberou v potaz potřeby druhých lidí, jejich přání, neustále mluví pouze o tématech, která jsou jim blízká (Wing & Gould, 1979). V roce 1996 přidala Gouldová ještě typ čtvrtý, formální. Takový typ interakce je typický pro děti s vyšším IQ, s dobrými jazykovými schopnostmi, nicméně působící velmi uměle až strojeně (Thorová, 2016). Thorová (2016) dále uvádí, že toto rozlišení je stále velmi oblíbené a používané, nicméně upozorňuje na fakt, že typ interakce u dětí může být velmi proměnlivý a interakce se mohou často překrývat. V návaznosti na tyto poznatky a své zkušenosti přidává pátý typ, „smíšený“. U něj zdůrazňuje proměnlivost interakcí v návaznosti na prostředí, situaci, ale i osoby, které do interakce vstupují.

Wingová a Gouldová jsou také autorkami tzv. triády postižení jedinců s autismem, která zahrnuje 3 oblasti: komunikaci, sociální chování a imaginaci spojenou se stereotypním okruhem zájmů (Bazalová, 2012). Triáda je dodnes konceptem hojně využívaným, odkazuje se na ni mnoho zdrojů (Thorová, 2016; Bazalová, 2012; Grover, 2015), její oblasti najdeme také v diagnostických vodítkách v MKN 10. Novější vydání Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11) ve svých kritériích triádu také zmiňuje, poruchy autistického spektra definuje jako poruchy s přetrvávajícími obtížemi ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a komunikaci, spolu s řadou repetitivních, omezených vzorců chování, zvláštními zájmy a činnostmi, které jsou nepřiměřené věku dítěte či jeho sociokulturnímu prostředí. (WHO, 2018) DSM V ve svých diagnostických kritériích zmiňuje deficity v oblasti sociální komunikace a sociální interakce, jež slučuje do jedné kategorie, stejně jako omezené a opakované vzorce chování, omezené zájmy a aktivity (APA, 2013). Podrobněji oba manuály rozebírám v kapitole 2.1.3 (Dnešní klasifikace poruch autistického spektra).

Aktuálně však najdeme i studie, které sice oceňují přínos původní triády, ale zároveň se snaží o její revizi či doplnění. Happéová a Ronaldová (2008) poukazují na fakt, že deficity v oblastech triády se mohou, ale také nemusí, vyskytovat společně a navrhují, že 3 oblasti triády jsou na sobě víceméně nezávislé. Cashin a Barker (2009) původní triádu považují za velmi užitečnou při vyhledávání a sledování jedinců s autismem, avšak pro správné porozumění a použití vhodných intervencí pro lidi s autismem, navrhují novou triádu, založenou na porozumění kognitivnímu zpracování: vizuální zpracování, narušená abstrakce a deficity v teorii mysli.

2.1.2 Oblasti deficitů u poruch autistického spektra

2.1.2.1 Komunikace a jazykové dovednosti

„Komunikace je hlavním prostředkem, jímž se přiřazuje věcem jejich význam. Představuje mezilidskou dopravu významů. Skrze komunikaci je význam přenášen z jedné osoby na druhou.“ (Vermeulen, 2006, s.59). Zatímco někteří autoři považují sociální oblast za tu primárně deficitní (Schopler & Mesibov, 1997), jiní akcentují právě poruchy v oblasti komunikace (Thorová, 2016). Jak již bylo řečeno, komunikace je jednou z oblastí autistické triády, a tak stála a stále stojí, v centru výzkumných zájmů. Míra narušení komunikace je u každého jedince individuální, nicméně dle Thorové (2016) určité deficity v komunikaci najdeme vždy.

Již v roce 1989 se Uta Frithová ve své studii snažila o nalezení specifik „autistického jazyka“. Mezi nimi uvádí například opoždění jazykové vývoje či jeho absence, selhání v navazování komunikace, abnormality v prozodické oblasti, abnormality v neverbální komunikaci či chybné užívání zájmen „já“ a „ty“. Zároveň uvádí, že oblastmi, které jsou většinou intaktní jsou oblasti fonologie nebo syntaxe (Frith, 1989).

Začínající problémy v komunikaci můžeme najít již v předřečovém období. Autistické děti méně často vykazují protosociální chování¹, neupozorňují na zajímavé věci, nesdílejí pozornost. Velmi málo využívají rozhovor s druhým člověkem ke sdílení či získávání informací. Narušení v oblasti teorie mysli vede k nepochopení, že druzí lidé mohou být zdrojem nových informací (Tager-Flusberg, 1996).

Primárně poškozenou jazykovou složkou je oblast pragmatiky (Tager-Flusberg, 1996; Noens & Berckelaer-Onnes, 2005). Navzdory předchozím studiím (Frith, 1989; Tager-Flusberg, 1996) Thorová (2016) uvádí, že deficity se mohou projevit i v oblastech syntaxe, sémantiky, fonetiky či prozodie.

Komunikace není pouze o tom, co je řečeno. Velký význam v komunikaci má to, co zůstává nevyřčené. Významy komunikačních promluv a záměry mluvčího tedy nezískáváme pouze z toho, co říká, ale také z komunikačního a sociálního kontextu. To může být pro lidi s autismem největší problém. Často jednájí doslova, pouze na základě explicitně řečeného.

¹ Protosociální chování = chování preferující sociální kontakt (Thorová, 2015, s.360)

Neuvažují v kontextu celé situace. To pak může vést k nepochopením a nedorozuměním (Vermeulen, 2006). Chybí spontánní navazování rozhovorů, reciprocita konverzace. Objevuje se společensky nepřiměřené užívání jazyka (vulgarity, které mají upoutat pozornost, nevhodné užívání slov, nevhodné otázky) (Thorová, 2016).

Fonologická složka jazyka může být narušena v expresivní i receptivní složce. Vývoj jazyka může být opožděn, nebo se řeč neobjeví vůbec. Obtíže nalezneme i v porozumění pokynům. Potíže v prozodické oblasti se manifestují v narušené modulaci hlasu, rychlém i zpomaleném rytmu, často se také vyskytuje „robotická řeč“, mechanická, strojená řeč bez emocí. V oblasti syntaxe najdeme problémy v užívání zájmen, problémy se mohou vyskytnout i s rody, časy a jinými gramatickými strukturami jazyka. Velmi často se objevuje také echolálie (Thorová, 2016). Sémantická oblast jazyka je pro autisty komplikovaná mnohoznačností, obraznými pojmenováními a obtížnými interpretacemi. Autističtí jedinci mají potíže s chápáním vtipů, slovních hříček, ironie či sarkasmu (Vosmik & Bělohávková, 2010). Projevem u lehčích forem autismu je tzv. literární přesnost. Jedná se o doslovné chápání slyšeného, autističtí jedinci mohou bořit komunikační rituály například odpověďmi na řečnické otázky, na které většinou neočekáváme odpověď (Thorová, 2016). Thorová dále také uvádí, že: „*Mnohé děti s vysoce funkčním autismem či Aspergerovým syndromem jsou schopné se řadu výrazů mechanicky naučit a rozumět jim, potíže ale vždy přetrvávají v obecné schopnosti intuitivního chápání jazyka.*“ (Thorová, 2016, s.107).

Problémy jazyka však nespočívají pouze ve verbální části. Narušena je i složka neverbální. Typická je hypomimie, nebo naopak přehnaná mimika, absence deklarativního ukazování a očního kontaktu, dívání se „skrze“ člověka, využívání rukou dospělých jako ukazovátek či abnormální postavení těla při komunikaci (Thorová, 2016).

Autoři se však shodují, že narušení jazyka a komunikačních dovedností je vždy individuální, vyskytuje se ve spektru od nejtěžších forem až po ty nejlehčí a během vývoje se může měnit (Thorová, 2016; Tager-Flusberg, 1996).

Noensová a Berckelaer-Onnesová ve své studii z roku 2005 deklarují, že základními problémovými oblastmi autistického jazyka je nedostatek nebo absence záměru v promluvách a obtíže v porozumění symbolům. Vysvětlení v absencích záměru hledá v teorii mysli, deficity v porozumění symbolům pak zase v teorii oslabené centrální koherence. Sotáková a kol. (2016) ve své práci uvádí, že jedinci s autismem někdy nechápou řeč jako prostředek komunikace, ale

pouze jako určitý systém zvuků. Vysvětlení těchto problémů hledá, stejně jako Noensová a Berckelaer-Onnesová, ve vývoji socializace a v teorii oslabené centrální koherence, navíc ale ještě zmiňuje i teorii deficitu exekutivních funkcí. Teorii mysli ve své práci věnuji celou kapitolu, v krátkosti nyní představím pouze zbylé dvě teorie.

2.1.2.1.1 Teorie centrální koherence

Autorkou této psychologické teorie je Uta Frithová. Vysvětluje lidskou přirozenost dávat si určité věci dohromady, dívat se na věci celostně tak, aby nám dávaly smysl. Intaktní jedinci se přirozeně nezaměřují na dílčí detaily jevů, ale vnímají je celistvě, holisticky, nejen jako určitou podmnožinu detailů, ale jako smysluplný celek. A právě tento jev holistického chápání nazvala Frithová jako „centrální koherenci“ (Frith, 2003; Happé & Frith, 2006).

Jedinci s poruchou autistického spektra vykazují tzv. „oslabenou centrální koherenci“. Toto tvrzení je podpořeno velmi dobrými výsledky jedinců s PAS v testech, které jsou zaměřené na detailní zpracování informací, zatímco v testech vyžadujících globální zpracování, selhávají (Burnette et al., 2005). Jejich vnímání je charakteristické zaměřením na detaily, spíše než na celostní obrazy, a potížemi s integrací těchto dílčích detailů do celkového obrazu. Právě kvůli soustředění na detaily těmto jedincům s PAS může unikat smysl celku. Neschopnost extrahovat z jevů anebo věcí celkovou podstatu a zaměřování se na lokální, dílčí jevy, způsobuje potíže v každodenním fungování (Happé & Frith, 2006). Lidé s PAS spíše než synteticky, uvažují analyticky. Zaměřují se na detaily, nevnímají informace a jevy jako celky. To vede k problémům s dedukováním a zobecňováním informací a jejich tříděním. Tyto problémy způsobují potíže jak v komunikaci, tak i v sociálních interakcích (Frith in Hrdlička, 2004). Happéová a Frithová (2006) zároveň ale upozorňují na fakt, že jedinci s PAS jsou schopni globálního, celostního zpracování, pokud jsou k němu však explicitně vyzváni.

Burnette a kol. (2005) ve své studii zkoumali souvislost mezi oslabenou centrální koherencí a dalšími jevy. Autoři pracovali s vysoce funkčními autisty a ve své studii potvrdili korelaci mezi verbální oslabenou centrální koherencí a schopností teorie mysli. Naopak, z jejich studie vyplynulo, že centrální koherence nekoreluje s fungováním v sociálně-emoční oblasti.

Narušení v této oblasti vede k tomu, že *„lidé s PAS mají problémy ve zpracování informací, které nejsou konkrétní, dále pak takových, které mají silný sociální kontext a které se týkají myšlení a prožívání druhých osob. Je pro ně problematické oddělit podstatné od*

nepodstatného, generalizovat, dávat jednotlivá fakta do souvislosti.“ (Sotáková a kol., s. 74, 2016)

2.1.2.1.2 Teorie exekutivních funkcí

Exekutivní funkce jsou určité kognitivní mechanismy, které usměrňují naši pozornost, zároveň ale slouží jako jisté bariéry, které nám pomáhají usměrňovat a selektovat naše chování tak, aby bylo společensky přijatelné. Důležité jsou také pro plánování, organizování a členění našeho myšlení, či pro kontrolu našeho chování a případnou inhibici chování nevhodného. Chybění těchto výkonných funkcí může být zapříčiněno deficitem v jedné z nejdůležitějších integračních center v mozku – v čelních lalocích. Exekutivní funkce nám kromě regulace a selekce našeho chování pomáhají také ve tvorbě vnitřních modelů, které nám pomáhají v plánování a tvorbě cílů. Svou nezpochybnitelnou funkci mají také v integraci předchozích zkušeností, na základě kterých, předvídáme budoucnost, můžeme díky nim odhadnout důsledky našeho chování. Stejně tak se exekutivní funkce uplatňují v organizaci našeho času. Dle Ozonoffové jsou právě deficitem v oblasti exekutivních funkcí primárním zdrojem problémů u lidí s PAS. Toto narušení ovlivňuje regulaci sociálního chování, emocionální reakce a sociální komunikaci. Důsledkem narušení je snížená flexibilita pozornosti, rigidita myšlení, ulpívání na určitých tématech či činnostech, ale také potíže s tvorbou vnitřních reprezentací objektů, které nám pomáhají v systematickém plánování jednotlivých kroků vedoucích k cíli. (Ozonoff in Thorová, 2016)

2.1.2.2 Sociální chování a sociální interakce

Mnoho obtíží v sociálních oblastech souvisí s narušenou komunikační schopností. Obě oblasti spolu souvisí a ovlivňují se (Bazalová, 2012). Již jsem zmínila problémové oblasti raného vývoje (narušený oční kontakt, nezáměr o ukazování, problémy se sdílenou pozorností). Děti s PAS rády tráví čas o samotě, nemají zájem o společnou hru se svými vrstevníky, mnohdy nerozumí pravidlům dětských her. Mají obtíže v navazování konverzací, pokud už se do rozhovorů dostanou, nerozumí sociálním pravidlům – mohou narušovat osobní prostor svou blízkostí či naopak blokovat komunikaci svou odtažitostí. Neschopnost vybrat správná slova vedou často k hrubosti až nechtěnému urážení komunikačního partnera, potíže mají i s porozuměním druhému člověku. Sociální interakce, vztahy a blízkost s druhým člověkem je potřebou každého člověka. To stejné platí pro jedince s PAS, bylo by chybou tvrdit, že o sociální kontakty nestojí (Sheila & Cresenta, 2015; Jelínková, 2000a). Nedostatek sociálních

vztahů ovlivňuje každodenní život jedinců s autismem, může vést k potížím ve škole, následně ale i v zaměstnání, a negativně působí na sebevědomí a sebehodnocení jedince (Badiah, 2018).

Problémy v sociální oblasti najdeme i u jedinců s vyšší inteligencí či s lehčími formami autismu (Bazalová, 2012). Vosmik a Bělohávková (2010) zmiňují, že nezájem o vrstevníky může být dán touhou jedinců s autismem po rutině. Jiní lidé, kteří vstupují do sociálních interakcí, pak mohou tuto rutinu a řád narušovat, a proto se jedinci s PAS mohou chtít interakcím vyhnout či je vyžadují podle pevně daných pravidel. Thorová uvádí, že problém s chápáním nuancí v sociálních interakcích je dán „*doslovným a přesným chápáním instrukcí a situací, rigiditou myšlení, egocentrismem s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci a neschopnost zobecňovat*“ (Thorová, 2016, s.80).

Jak jsem již zmínila, sociální a jazyková (komunikační) oblast spolu úzce souvisí. Tuto souvislost se pokusily ve své studii najít i Sotáková a Kucharská. Ve své studii podrobily testování 20 autistických žáků 4. ročníků základních škol. Hlavním cílem bylo zjistit, zda čtení a porozumění čtenému textu souvisí s úrovní sociálních dovedností u dětí s PAS. Z uvedeného výzkumu autorkám vyšlo několik zajímavých závěrů. Zatímco v samotném čtení (dekódování) jsou děti s PAS velmi silné, mnohem větší problém jim dělá porozumění čtenému textu. Dalšími výsledky se autorkám podařilo rozdělit děti na základě jejich výsledků do tří skupin. První skupinu tvořily děti, které dosáhly ve všech testech vyšších výsledků než intaktní děti. Šlo především o jedince s PAS, kteří měli mírnější formu postižení, především o děti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem. Do druhé skupiny patřily děti, které měly nekonzistentní výsledky. V určitých úlohách skórovaly výše než intaktní populace, v jiných úlohách měly nižší výsledky. Vysoké skóre v některých testech dětí s PAS si autorky vysvětlují tím, že určité testy vyžadují velmi dobré porozumění gramatickým pravidlům, což dětem s PAS nedělá větší obtíže. V této skupině byly především děti s Aspergerovým syndromem a atypickým autismem. Třetí skupinu tvořily děti, které měly obecně horší výsledky než intaktní jedinci. Děti ve třetí skupině vykazovaly mnohem vážnější obtíže v komunikačních, adaptačních i sociálních dovednostech. Ve skupině byly děti s Aspergerovým syndromem, atypickým autismem i dětským autismem. Vzhledem k velké variabilitě výsledků navrhuji, že nelze definovat jeden určitý profil autistického spektra. Posledním, třetím zjištěním, a zároveň odpovědí na hlavní cíl této studie je, že existuje silná korelace mezi testy porozumění čtenému a testem Strange Stories, jež je testem zaměřeným nejen na porozumění textu, ale také na porozumění sociálním situacím. Výzkum tedy potvrdil,

že úroveň sociálních dovedností ovlivňuje čtenářskou gramotnost, a že tato gramotnost ovlivňuje nejen školní dovednosti dítěte, ale také jeho každodenní život (Sotáková & Kucharská, 2017).

2.1.2.3 Imaginace a stereotypní okruhy zájmů

Problémy v oblasti imaginace se projevují repetitivním chováním, rituály, ale i omezenou oblastí zájmů. Děti s PAS vyžadují rutinu, lpí na dodržování svého pravidelného režimu. Nesnesou změny, vyžadují stálost a neměnnost (v oblečení, jídle, hračkách atd.) (Jelínková, 2000b). Děti s PAS se v okruhu zájmů od svých vrstevníků nemusí vždy odlišovat, liší se ale v míře zaujetí, stereotypie a repetitivnosti (Thorová, 2016).

Velmi časté jsou u dětí s PAS motorické stereotypy, jedná se především o otáčení, kroužení a třepotání rukama, pohupování, anebo chození po špičkách. Rituály a stereotypie nalezneme také ve verbální oblasti, především ve formě opakujících se slov, vět, zvuků, ale i stále se opakujících otázek (Jelínková, 2000b).

Některé děti s PAS mají velmi vyhraněné zájmy. Udává se například obliba jízdních ráďů a dopravních prostředků, telefonních seznamů, čísel, dinosaurů či vesmíru (Bazalová, 2012; Cashin & Barker, 2009).

Jak uvádí Thorová (2016) narušení v oblasti imaginace může mít negativní dopad na mnoho oblastí dítěte. Narušena je především hra, který vyžaduje určitou míru fantazie a představivosti. Děti s PAS mají rády rutinu a předvídatelnost, které jim mohou poskytnout činnosti, které již znají. Vracejí se tedy ke stále stejným hrám, u nichž vědí, co mohou očekávat. Postupně se tedy distancují od stejně starých dětí a tíhnou k těm mladším. Jelínková (2000b) zároveň upozorňuje na fakt, že deficity v oblasti imaginace neznamenaají absenci kreativního a tvořivého myšlení.

Stejně jako u předchozích oblastí narušení u PAS, variabilita v okruzích zájmů, ale i v míře narušení imaginace je obrovská a může se s věkem měnit (Thorová, 2016).

2.1.3 Dnešní klasifikace poruch autistického spektra

Klasifikační kritéria se vyvíjela a inovovala stejně rychle jako obsah pojmu autismus. Mezi hlavní diagnostické příručky dnešní doby patří Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) užívaný

především ve Spojených státech a Mezinárodní klasifikace nemocí – MKN (International Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD), která je používána i v České republice. Oba manuály jsou pravidelně revidovány. (Thorová, 2016)

Nejnovější a nejaktuálnější verzí DSM je jeho 5. revize, kterou vydala v roce 2013 Americká psychiatrická asociace. Oproti starší verzi (DSM IV), ve které najdeme diagnózy rozdělené (Autistická porucha, Aspergerova porucha, Rettův syndrom aj.), DSM V již takto jednotlivé poruchy nerozděluje, ale sloučila je do jediné kategorie – porucha autistického spektra (Thorová, 2016). Diagnostická kritéria DSM V pro poruchu autistického spektra obsahují například deficity v sociálně emoční reciprocitě, deficity v neverbální komunikaci, deficity v navazování, udržování a porozumění sociálním vztahům, stereotypní motorické pohyby a důraz na rutinu (APA, 2013).

Světová zdravotnická organizace vydala nejnovější verzi MKN (MKN 11) v roce 2018. Následuje trend DSM V, v MKN 11 již nenajdeme rozdělené jednotlivé diagnózy jako tomu bylo v MKN 10 (Dětský autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, Atypický autismus aj.). Místo toho jsou v MKN 11 rozdělena kritéria následovně: Porucha autistického spektra bez poruchy intelektuálního vývoje a s mírnou anebo žádnou poruchou funkčního jazyka, porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje s mírnou anebo žádnou poruchou funkčního jazyka, porucha autistického spektra bez poruchy intelektuálního vývoje a s poruchou funkčního jazyka, porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s poruchou funkčního jazyka, porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a s absencí funkčního jazyka, jiné specifické poruchy autistického spektra, poruchy autistického spektra, nespecifické. Rozdíl je i v samotném názvu těchto poruch, zatímco ve starší verzi najdeme „pervazivní vývojové poruchy“, MKN 11 uvádí „poruchy autistického spektra“ (WHO, 1992, 2018).

MKN 11 zatím nebyla přeložena do českého jazyka, v rámci své práce jsem tedy použila svůj vlastní překlad. Ve své práci se odkazuji na starší verzi MKN, jelikož moji respondenti byli diagnostikováni v době, kdy se u nás používala MKN 10. Diagnózy v mé práci jsou tedy dělené podle MKN 10 (Aspergerův syndrom, Atypický autismus aj.)

2.1.4 Vybrané diagnózy dle MKN 10

V MKN 10 najdeme pod kódem F84 (Pervazivní vývojové poruchy) celkem 8 dalších podkategorií. Jedná se o dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jinou dětskou

dezintegrační poruchu, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojovou poruchu NS (WHO, 1992). V rámci své práce se budu podrobněji věnovat pouze diagnózám, které se následně objevují v části praktické.

2.1.4.1 Aspergerův syndrom

Podle MKN 10 se jedinci s Aspergerovým syndromem potýkají s potížemi především v sociální oblasti a v oblasti stereotypních zájmů a aktivit. Hlavním rozdílem a odlišovacím kritériem jsou zachovalé jazykové a kognitivní schopnosti. MKN 10 poukazuje také na velkou pohybovou neobratnost těchto jedinců (WHO, 1992).

Ačkoli Aspergerův syndrom najdeme v diagnostických manuálech, mnohé studie pochybují o možnosti diagnostiky Aspergerova syndromu, o jeho rozlišení od ostatních diagnóz a mnohé také ztotožňují Aspergerův syndrom a vysoce funkční autismus (Frith, 1996; Sansosti & Powell-Smith, 2006; Xie, 2020).

Pokud bychom měli porovnávat závažnost jednotlivých poruch autistického spektra, Aspergerův syndrom by patřil mezi ty méně závažné poruchy. Objevují se v něm stejné potíže jako v „klasickém“ autismu, nicméně jsou zachovalé jazykové i kognitivní dovednosti, IQ je často v normě, někdy i nad průměrem (Sansosti & Powell-Smith, 2006).

Navzdory průměrné, někdy i vyšší inteligenci, lidé s Aspergerovým syndromem mají potíže v sociálních interakcích. Děti s Aspergerovým syndromem mají problémy se začleněním se do společnosti, s kontaktem s vrstevníky, se společnou hrou. Trvají na své rutině, na tom, co znají. Ostatní děti mohou tuto pravidelnost narušovat, děti s AS mohou často trávit čas o samotě právě proto, aby se těmto narušením vyhnuly. Lidé s AS mají potíže v rozpoznávání sociálních stimulů a sociálních narážek, obtížně se v sociálních interakcích orientují, mají problémy s navazováním konverzací a jejich udržováním, potíže se také objevují v obtížnosti porozumění stavům druhého člověka (Sansosti & Powell-Smith, 2006). Jedinci s AS často nevhodně vstupují do konverzací, narušují komunikační rituály různými nemístnými poznámkami, v konverzacích neudržují oční kontakt, velmi málo projevují emoce. Zároveň je ale nutné podotknout, že lidé s AS mají zájem o sociální interakce, o kontakt s druhými, snaží se o porozumění. Okolní svět je pro ně ale mnohdy tak složitý a nepochopitelný, že často v sociálních interakcích selhávají (Attwood, 2005).

Co se týče jazykových a komunikačních dovedností, lidé s AS mají zachované jazykové dovednosti. Opožděný vývoj řeči se může a nemusí objevit. Do 5 let se však vývoj dostane do normy (Thorová, 2016). Syntax a gramatické struktury zůstávají neporušené. Problémem tedy není obsah či forma jazyka. Potíže najdeme však v jeho používání – největší obtíže najdeme v pragmatické stránce jazyka. Jedinci s AS mají problém se zaujetím perspektivy druhého člověka, s porozuměním jeho přáním, záměrům, myšlenkám a pocitům (Sansosti & Powell-Smith, 2006). Často zahajují konverzace nevhodně, jejich promluvy neodpovídají kontextu, narušují kulturní i společenské normy. Potíže najdeme však také v oblasti významové či prozodické. Objevuje se doslovné chápání řečeného. Promluvy jedinců s AS jsou často monotónní, postrádají melodii, rytmus, či důraz na některá slova. Velmi častým jevem, zejména v dospívání, je pedantské vyjadřování. Jedinci s AS kladou silný důraz na akurátnost ve svých projevech, ale i v promluvách ostatních lidí. Jejich promluvy jsou velmi formální, mnohdy bychom je označili za „dospělé“ (Attwood, 2005; Thorová, 2016). Potíže nalezneme i v neverbální komunikaci, a to jak ve složce expresivní, tak i v receptivní (Sansosti & Powell-Smith, 2006).

Lidé s AS kladou důraz na rutinu, stejnost, předvídatelnost. Mají rádi pravidelný režim, jeho porušení může vést k úzkostem, mnohdy až agresi. Pro lidi s AS je typický hluboký zájem o určitou oblast. O tomto „svém“ tématu dokážou mluvit hodiny, velmi lační po dalších informacích, neustále se k tématu vrací a vyptávají se. Mezi oblíbené oblasti patří dopravní prostředky, elektronika, věda či dinosauři (Attwood, 2005).

Potíže u jedinců s AS najdeme i v oblasti motoriky. Děti s AS začínají chodit později než běžné děti. Během školní docházky přetrvávají obtíže s chůzí, během, míčovými hry, ale s jemnějšími motorickými úkony (například zavazování tkaniček) (Attwood, 2005).

Aspergerův syndrom je považován za mírnější poruchu autistického spektra. Lidé s AS se mezi sebou velmi liší, od těch, kteří zvládnou školní docházku, přátelské i romantické vztahy i pracovní oblasti bez jakýchkoli obtíží, až po ty, kteří kvůli problémovému chování potřebují pomoc (Thorová, 2016).

2.1.4.2 Atypický autismus

Atypický autismus je další kategorií pervazivních vývojových poruch. Pro stanovení této diagnózy je nutné, aby se projevy abnormálního vývoje manifestovaly až po 3. roce života dítěte. Atypický autismus nesplňuje všechny tři oblasti triády. Ačkoli se abnormální projevy

mohou vyskytnout ve všech třech oblastech (sociální, komunikační oblast a opakující se omezené stereotypní chování), nelze jednu z nich označit jako primární, značně narušenou. Frekvence a hloubka potíží v oblastech triády nenaplnuje všechna diagnostická kritéria pro dětský autismus (WHO, 1992; Thorová, 2016).

Podle Thorové (2016) se jedná o velmi heterogenní kategorii. Uvádí, že některé potíže, především v behaviorální, emoční a sociální rovině, se mohou shodovat s dětským autismem, nicméně zároveň jsou kritéria naplněná jen částečně. Při diagnostice záleží na zkušenostech a odbornosti diagnostika, neexistují žádná speciální měřítka či škály, podle kterých by se atypický autismus dal s jistotou diagnostikovat. Dovednosti dětí s atypickým autismem se vyvíjí nerovnoměrně. Některé oblasti jsou zasaženy jen mírně, v jiných sledujeme hluboké obtíže. U některých dětí mohou chybět stereotypní okruhy zájmů, u druhých se vyskytují pouze lehké obtíže v sociální nebo komunikační oblasti. Zároveň je ale atypický autismus často spojován s mentálním postižením.

2.1.4.3 Dětský autismus – vysoce funkční

Vzhledem k zastoupení respondentů ve výzkumu se v této části práce věnuji především vysoce funkční formě. Dělení dle funkčnosti na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční typ není oficiálně uváděno v žádných klasifikacích. Je založené na posuzování hodnoty IQ, na míře opoždění řeči a míře potřeby podpory v každodenním životě. Stále se vedou diskuse o tom, zda vůbec a popřípadě v čem, je vysoce funkční autismus odlišný oproti Aspergerově syndromu (Bazalová, 2012). Někteří autoři obě diagnózy nerozdělují a charakteristické projevy uvádí pro AS i vysoce funkční autismus stejné (Sansosti & Powell-Smith, 2006). Jiní souhlasí s tím, že AS i vysoce funkční autismus jsou nemírnějšími formami autismu a shodně vidí i možnosti jejich intervence, rozdílně pak hodnotu IQ (u AS je kvocient vyšší), jazykový vývoj (zatímco u jedinců s AS je jazyk intaktní, u vysoce funkčního autismu tomu tak být nemusí) a receptivní i expresivní složku jazyka (jedinci s AS spadají do normálního vývoje, vysoce funkční autisté se opožďují v receptivních i expresivních jazykových schopnostech (Xie, 2020). Podobný názor zastává i Bazalová (2012), která také vidí Aspergerův syndrom jako nejpozitivnější diagnózu PAS a shodně uvádí u tohoto syndromu vyšší hodnotu IQ a absenci opoždění řeči.

Pokud vymezíme rozdíly mezi vysoce funkčním autismem a středně, případně nízko, funkčním autismem, najdeme mírnější problémy téměř ve všech oblastech. Poruchy v sociální oblasti nejsou tak závažné (jak uvádí Thorová (2016), s.194: „*sociální naivita, nikoli slepota*“),

lepší míra spolupráce, přiměřená emoční reaktivita, absence anebo nižší míra výskytu problémového chování, průměrné až nadprůměrné intelektové schopnosti, možnost opuštění vlastních aktivit a zakoušení něčeho nového a zachovaná sociálně emoční vzájemnost, jsou projevy chování, které ukazují vyšší míru adaptability u jedinců s vysoce funkčním autismem (Thorová, 2016).

Vzhledem k mírnějším projevům obtíží u Aspergerova syndromu i u vysoce funkčního autismu, se někteří autoři zamýšlí nad tím, zda je vůbec možné tyto projevy nazývat jako „poruchy“. Místo toho prosazují názor, že autistické myšlení a chování není „poruchou“, ale pouze „jinakostí“ (Baron-Cohen, 2000).

2.2 Teorie mysli

2.2.1 Definice teorie mysli

„Jedinec ovládá teorie mysli (theory of mind) tehdy, když dokáže přisuzovat mentální stavy sobě i ostatním. Mentální stavy můžeme rozumět například záměr, úmysl, přesvědčení, pochybnosti, hádání nebo předstírání.“ (Premack & Woodruff, 1978, s. 515). Tímto tvrzením uvádí svou průkopnickou studii, ve které poprvé zmiňují fenomén teorie mysli, Premack a Woodruff. Upozorňují také na fakt, že teorie mysli je nezbytnou komponentou při předvídání záměrů a intencí druhých lidí (Premack & Woodruff, 1978).

V české literatuře se anglický výraz „theory of mind“ překládá většinou jako „teorie mysli“ (Thorová 2015, 2016; Hrdlička 2004), někteří autoři však tento termín překládají doslovně jako „teorii duševních stavů“ (Koukolík, 2016). Teorii mysli můžeme také označit synonymy jako „folkovou, naivní, lidovou psychologii“ či „mentalizaci“ (Koukolík, 2014). Zahraniční autoři mentalizací rozumí jev, který vede k procesu pochopení mentálních stavů druhých lidí (Frith & Frith, 2006).

Teorii mysli (=mentalizaci) můžeme chápat jako uvědomění si, že druzí lidé jsou nositeli vlastního pohledu na svět, že mají svá přání, tužby, záměry a názory, přičemž tyto jevy nám nejsou viditelné. Porozumění teorii mysli nás vede k lepší orientaci v sociálním světě, k předvídání činů a kroků ostatních jedinců, ale také k vysvětlení jednání druhých lidí. Mentalizace je typicky lidská schopnost, která nám umožňuje fungovat ve společnosti (Koukolík, 2014).

Osvojení teorie mysli je jedním z nejdůležitějších vývojových milníků. Závisí na ní jedincova sociální úspěšnost, sociální porozumění, odhadování, předvídání i schopnost empatie. Umožňuje nám jednak porozumět myšlenkám druhých lidí (kognitivní složka), jednak i citům, které ostatní prožívají (afektivní složka). Absence či narušení v oblasti teorie mysli znamená ztíženou orientaci jedince ve společnosti, vede k deficitům v oblasti fantazie a k neschopnosti uvědomit si duševní stavy druhých lidí. Pokud jedinec nerozumí duševním stavům ostatních, může často reagovat nepřiměřeně, může porušovat sociální normy netaktním nebo nevhodným chováním, neumí odhadnout záměry jiných lidí, nerozumí jejich pocitům a přáním, neodhadne jejich potřeby a nebere v potaz to, co jiní lidé vědí (Thorová, 2015, 2016).

2.2.1.1 Teoretické přístupy k teorii mysli

V literatuře najdeme několik teorií, které svým vlastním způsobem vysvětlují koncepci teorie mysli. Mezi těmito přístupy najdeme přístup nazývaný jako teorie – teorie (Theory – Theory), modulovou teorii (Modularity Theory) anebo simulační teorii (Simulation Theory). Všechny tři si v krátkosti představíme.

1) Teorie – teorie

Zastánci této teorie – teorie (například Wellman, Flavell, Gopniková, Perner), věří, že dítě si v každodenním životě tvoří jakési teorie, které mu pomáhají uchopit okolní svět. Dítě s teoriemi neustále pracuje, aktualizuje a upravuje je podle nároků okolního světa. Dítě můžeme tedy vidět jako jakéhosi vědce, který si tvoří své vlastní, naivní teorie o světě. Své hypotézy testuje a na základě výsledků těchto testování tyto teorie modifikuje. Tyto teorie můžeme chápat jako jakési organizované reprezentace různých oblastí, například teorie mysli (Miller, 2011; Harbers, et al., 2012; Flavell et al., 2002; Koukolík, 2014). Flavell a kol. (2002) uvádějí, že teorie – teorie stojí na 3 tezí. Zaprvé, teorie – teorie uvádějí několik domén, které najdeme pouze v mysli a nikde jinde. Mezi tyto domény (procesy) můžeme zařadit přesvědčení, touhy, myšlení atd. Zadruhé, tyto domény ovlivňují mysl a mysl zase naopak ovlivňuje je. Najdeme mezi nimi ale kauzalitu, to znamená, že směr ovlivňování je pevně daný („ona něco chtěla, a proto se to snažila získat“). A zatřetí, mysl je jakási organizovaná sada mentálních stavů, do nichž vstupuje sociální realita a výstupem jsou formy chování. Teorie – teorie byla velmi oblíbenou teorií v 80. letech 20. století, na počátku výzkumů teorie mysli. Dnes se o její platnosti vedou diskuse (Koukolík, 2014).

2) Modulová teorie

Modulové teorie předpokládají, že mysl se skládá z mnoha specializovaných, vnitřních struktur, které jsou vrozené a mají své specifické funkce. Každý z modulů pracuje samostatně, je oddělen od ostatních a plní svou funkci, najdeme zde například jazykový modul či modul teorie mysli (Flavell et al., 2002; Miller, 2011). Jelikož modulové teorie stojí na evolučních základech a tvrdí, že primární je to vrozené, v některých zdrojích najdeme pojmenování této teorie jako „*modulové nativistické teorie*“ (Miller, 2011). Ačkoli je v této teorii důraz kladen na vrozené struktury, k plnému propuknutí všech domén je zapotřebí vnějších podnětů (Flavell et al., 2002). Mezi zastánce této teorie patří například Baron – Cohen či Leslie. Leslie ve své studii (2004) uvádí, že teorie mysli není teorií, nýbrž vrozeným mechanismem (*Theory of Mind Mechanism – ToMM*). V mozku nalezneme určitý modul, jehož primární funkcí jsou mentální stavy. Narušení v oblasti tohoto modulu vede k narušenému sociálnímu učení, což je typické pro lidi s poruchou autistického spektra.

3) Simulační teorie

Dle simulační teorie dítě využívá povědomí o svých vlastních mentálních stavech k porozumění a předvídání mentálních stavů druhých osob. Základními učící mechanismy teorie mysli dle tohoto modelu je napodobování a hraní rolí. Díky napodobivé hře dítě rozvíjí své porozumění o mentálních stavech druhých lidí (Flavell et al., 2002; Koukolík, 2014; Miller 2011). Dle Flavella a kol. (2002) děti používají taktiku přebírání rolí i v testech teorií mysli. Díky napodobivé hře děti rozvíjejí svou představivost a porozumění mentálním stavům ostatních lidí. Děti přikládají svým hračkám pocity a přání („*panenka chce spinkat, je unavená, má hlad*“). Toto přikládání mentálních stavů neživým věcem následně pomáhá dítěti v porozumění mentálních stavů jiných lidí. Dítě si umí představit, že člověk má různá přání a touhy, že se snaží těchto přání dosáhnout, a díky tomu může předpovídat chování druhých lidí. Zároveň může porozumět, že je člověk šťastný, pokud se mu povede dosáhnout svého cíle, a nešťastný, pokud ne. Toto základní poznání vede následně k budování dalších, složitějších a komplexnějších struktur teorie mysli (Flavell et al., 2002; Harris 1992). Kritici této teorie poukazují na nedostatek důkazů pro tezi, že dítě rozumí mentálním stavům jiných lidí díky porozumění svým vlastním mentálním obsahům (Miller, 2000).

Každý z přístupů je podpořen sadou důkazů, zároveň je ale každý z přístupů podroben kritice. Ideálním přístupem k pochopení osvojení teorie mysli se tak zdá využití a kombinování tezí z jednotlivých přístupů (Flavell et al., 2002).

2.2.2 Vývoj teorie mysli

Teorie mysli prochází určitými vývojovými fázemi. Baron-Cohen rozdělil tento vývoj do čtyř stádií, mechanismů, které pracují odděleně a jsou základem pro teorii mysli. Vzhledem k postupnému vývojovému charakteru teorie mysli je zřejmé, že deficity v oblasti teorie mysli mohou nastat v jakékoli vývojové úrovni. Deficity mohou variovat od lehkých potíží, až k úplné „slepotě mysli“.

První ze stádií se nazývá detektor záměru (*intentionality detector, ID*). ID je jakési percepční zařízení, které interpretuje pohybovou aktivitu v rámci primitivních volných mentálních stavů – dosahování cílů a splnění přání a tužeb. Základními pohybovými vzory všech lidí, ale i zvířat je přiblížení se nebo vyhýbání se určitému objektu. Baron – Cohen uvádí, že jakékoli zvíře, ale i člověk, variuje právě mezi těmito dvěma pohybovými vzory, a právě díky těmto vzorům můžeme tyto pohyby interpretovat („*vidím myš, její pohyb mohu interpretovat tak, že tato myš běží, protože chce sýr*“). ID pracuje, na rozdíl od následující stádia, různými smysly (zrakem, sluchem, ale i dotykem). Z evolučního hlediska je vždy výhodnější zaznamenávat pohyby (a následně tedy i cíle a přání) všech jedinců, kteří se nachází v našem okolí.

Druhé stadium, detektor směru pohledu (*eye-direction detection, EED*), pracuje pouze skrze zrakové vnímání. EED má tři základní funkce: dokáže detekovat přítomnost pohledu, pozná, zda se jedinec dívá na mě, či na něco jiného a slouží k uvědomění si, že pokud se jedinec dívá na něco (nebo někoho) jiného, tak tento jev (či osobu) vidí. Tato poslední funkce je velice důležitá, protože nám umožňuje zaujetí pohledu někoho jiného (*maminka se na mě dívá, takže mě vidí*“). Thorová (2016) uvádí, že u dětí s PAS je většinou tento mechanismus intaktní, dokážou dobře zaujmout vizuální perspektivu druhého.

Mechanismus sdílené pozornosti (*shared-attention mechanism, SAM*) je třetím stadiem vývoje mysli. Základní funkcí tohoto mechanismu jsou triadické reprezentace, tedy já, další osoba a objekt. Důležité je, že jedinec („já“) a druhá osoba, se dívají na stejný objekt, zároveň o sobě navzájem vědí, že ten druhý zaměřuje svou pozornost na tento objekt. Dítě sdílí svou

pozornost s další osobou. U PAS se setkáme s narušením v oblasti sdílené pozornosti téměř vždy a ve všech smyslových modalitách (sledování směru pohledu, ukazování na zajímavé předměty, slovní pokyny atd.)

Čtvrtým a posledním stádiem je mechanismus teorie mysli (*theory of mind mechanism* – *TOMM*), které má duální funkci. Zajišťuje reprezentaci mentálních stavů (například předstírání, myšlení, vědění, snění, představování, hádání) a zároveň organizuje tyto stavy do smysluplné, koherentní teorie – teorie mysli. (Baron – Cohen, 1995; Thorová 2016)

Vývojem schopností, které jsou nezbytné pro plné nabytí teorie mysli, se své studii věnuje i John Flavell. Poukazuje na několik vrozených fenoménů a tendencí, se kterými se děti rodí, a které jim pomáhají s porozuměním sociálního světa a s učením sociálních dovedností. Děti preferují sociální kontakt, reagují na lidské obličejce, hlasy, ale i pohyby. Objevuje se sdílená pozornost, sociální referování, sledování pohledu druhé osoby. Schopnosti v pozdějším věku Flavell rozděluje do několika kategorií, podle jednotlivých mentálních stavů. V raném předškolním věku jsou děti schopny zaujmout vizuální perspektivu druhého člověka, vědí, že člověk může vidět určitý objekt pouze tehdy, když se na něj podívá (zaměří svůj zrak) a jen pokud není mezi ním a předmětem překážka. Ve 3. roce života děti umí verbalizovat svá přání, zároveň ale rozumí vztahům mezi přáním, činem a následkem. Rozumí tedy tomu, že pokud se nepodaří něco, co člověk chtěl, může se cítit smutný, a naopak, pokud se člověku přání splní, bude veselý. V předškolním věku se také manifestuje prvotní porozumění složitějším emocionálním stavům člověka. Děti rozumí, že emoce lidí mohou být ovlivněny mnoha vlivy a že jsou proměnlivé. Problematická však zůstává porozumění nabývání vědomostí. Flavell uvádí, že i děti staršího předškolního věku mívají potíže s porozuměním výrazu „vědět“. Nerozumí tomu, co to znamená, když někdo něco ví a nerozumí ani aktu nabývání vědomostí. Samotnou teorii mysli rozdělil do 3 stadií: 1. předstadium teorie mysli, ve kterém děti rozpoznávají emoce, 2. základní porozumění teorii mysli, ve které děti zvládají testy prvního řádu a 3. vyzrálé chápání teorie mysli, které je charakteristické zvládnutím teorií mysli prvního, ale i druhého řádu. Teorii mysli si děti osvojují kolem 4. roku života (Flavell, 2002, 2004; Thorová, 2015, 2016).

2.2.3 Testy teorie mysli

Teorie mysli se jeví jako velmi důležitý fenomén ve vývoji dítěte a jeho sociálního zrání. Není tedy divu, že se postupem času začaly vymýšlet metody, jak tento jev metodologicky

uchopit a zkoumat. Za počátky tohoto zkoumání můžeme považovat již testování vizuálního prostorového egocentrismu Jeana Piageta v 50. letech 20. století. Ačkoli se ještě explicitně nemluvilo o teorii mysli, Piagetovy testy egocentrismu, které se zaměřovaly na zaujetí pohledu druhé osoby, můžeme považovat za předchůdce testů teorie mysli. Dle výsledků výzkumů Piaget konstatoval, že děti v předoperačním období (tedy ve věku 2–7 let) nejsou schopné zaujímat perspektivu druhého člověka, nechápou, že druzí lidé mají odlišné myšlenky než ony samy. Tato schopnost zaujímání perspektivy je dle Piageta ukotvena až v 7–8 letech (Piaget, Inhelder in Thorová, 2015).

Průlomem, nejen v pojmenování teorie mysli, ale také v jejím testování, byla již zmíněná studie Premacka a Woodruffa z roku 1978. Jejich respondenty byli šimpanzi, kterým autoři pouštěli videonahrávky. Na videonahrávkách byla zachycena osoba, která se snažila dosáhnout nějakého cíle či vyřešit určitý problém (například podat si banány, které byly na obtížně dosažitelném místě). Poté byla šimpanzům předložena sada fotografií, ze kterých měli vybrat tu, na které osoba mířila k dosažení svého cíle. Ukázalo se, že šimpanzi jsou v tomto úkolu úspěšní, tedy že dokážou vybrat správnou fotografii. Z těchto zjištění autoři usoudili, že šimpanzi jsou schopni, na základě nahrávky, vyvodit záměr natáčené osoby a na základě tohoto záměru zvolit adekvátní řešení situace (Premack & Woodruff, 1978).

Tento průlomový objev nastartoval velký zájem o zkoumání teorie mysli. V roce 1988 vychází kniha nazvaná *Developing Theories of Mind*, jež je sborníkem textů významných autorů zkoumajících teorii mysli. Z nich jmenujme například Astingtonovou, Harrise, Olsona, Gopnikovou, Forguosona či Wellmana. V tomto sborníku autoři představují a shrnují teorie a poznatky o vývoji teorii mysli (Astington, 1988).

Kromě teoretických poznatků o teorii mysli se také vyvíjely metody zkoumající tento fenomén. S prvními testy teorie mysli spojujeme jména Wimmera a Perner. Ti své testy postavili na principu *false belief* (mylné přesvědčení). Testy mylného přesvědčení zkoumají, zda je dítě schopné si uvědomit, že jeho reprezentace reality jsou odlišné od druhých osob. Protagonisté testových příběhů mají určitá falešná přesvědčení, a je na dětech, aby odhadly, jak se aktéři, na základě těchto mylných přesvědčení, budou chovat. Wimmer a Perner jsou také autory rozdělení tzv. domněnek prvního (*first order belief*) a druhého řádu (*second order belief*). Domněnky prvního řádu obsahují popis duševního stavu druhého člověka (Anička si myslí, že...). Podle autorů domněnky prvního řádu hrají klíčovou roli v popisu fyzických stavů objektů a druhých lidí. Pro komplexní pojetí sociálních interakcí však tyto prvotní domněnky

nestačí. Pro celistvé uchopení sociálního světa je nutné ovládat i domněnky druhého řádu, popřípadě i „vyššího řádu“ (*higher order belief*). Domněnky druhého řádu zahrnují myšlení o myšlení druhých lidí. Domněnky vyššího řádu zahrnují myšlenky lidí o tom, co si druzí myslí o jejich myšlenkách (Wimmer & Perner, 1983, 1985). Wimmer a Perner inspirovali řadu dalších autorů a postupem času vzniklo několik druhů testů testujících falešné přesvědčení. Dle obsahu jednotlivých testů můžeme testy falešného přesvědčení (testy teorie mysli) rozdělit do tří skupin. *Change-of-locations task* jsou testy založené na přemístění předmětu v nepřítomnosti určité osoby, *unexpected-content task* se týká nečekaných obsahů a *appearance-reality task* sleduje schopnost diferenciacce zdání a reality (Thorová, 2016). V následujících kapitolách si představíme testy teorie mysli všech tří kategorií.

2.2.3.1 Change-of-location task – Maxi a čokoláda

V roce 1983 Wimmer a Perner publikovali studii, ve které zkoumají porozumění falešnému přesvědčení u 36 dětí ve věku od 4 do 9 let. S pomocí loutky byl dětem přehrán následující příběh: *„Děti vidí místnost, kuchyň, ve které jsou na stěně přidělány 3 skříňky – modrá, zelená a červená. Do kuchyně vejde maminka, která se zrovna vrátila z nákupu. Maxi pomáhá mamince nákup vybalit. Maminka koupila čokoládu, protože plánuje upéct dort. Maxi se ptá maminky: „Kam mám uklidit čokoládu?“. „Do modré skříňky“, odpoví maminka. „Vydrž, já tě nahoru vysadím, jsi moc malý,“ řekne maminka a vysadí Maxiho na linku. Maxi uklidí čokoládu do modré skříňky. Maxi si velmi dobře zapamatuje, kam čokoládu dává, protože až se vrátí, bude si chtít kousek vzít. Maxi totiž čokoládu miluje. Následně Maxi odchází na hřiště. Maminka začne připravovat dort. Vezme čokoládu z modré skříňky. Nastrouhá kousek čokolády do těsta, ale čokoládu nevloží zpět do modré skříňky, ale dá ji do zelené skříňky. Maminka si uvědomí, že zapoměla koupit vajíčka a odchází k sousedce, aby se zeptala, zda sousedka nějaká vajíčka nemá. Maxi se hladový vrací ze hřiště a chce si vzít kousek čokolády. Pořád si pamatuje, kam čokoládu uklidil.“* (Wimmer & Perner, 1983, s.109). Následuje otázka zjišťující porozumění falešnému přesvědčení: *„Kde bude Maxi čokoládu hledat?“* Po zodpovězení otázky jsou dítěti položeny další otázky, otázka na realitu (*„Kde je doopravdy čokoláda?“*) a otázka na paměť (*„Pamatuješ si, kam Maxi dal čokoládu na začátku příběhu?“*). Autoři předpokládají, že pokud se dítě dokáže oprostít od svého pohledu a vědomostí a uvědomí si, že to, co vidělo je odlišné od toho, co viděl Maxi, a na základě tohoto uvědomění dokáže správně odhalit Maxiho následné chování, můžeme u tohoto dítěte předpokládat konzistentní, trvalé a správné reprezentace o falešném přesvědčení druhých lidí (Wimmer & Perner, 1983).

Většina 4–5letých dětí ukázala po položené zjišťovací otázce na skříňku zelenou, kde se čokoláda aktuálně nacházela. Naopak, většina dětí ve věku 6–9 let byla schopna tento úkol správně vyřešit. O vyloučení role paměti se autoři pokusily paměťovou otázkou. Z výsledků vyplývá, že špatné odpovědi nemohly být způsobeny selháním paměti, jelikož děti, které odpověděly na zjišťovací otázku špatně, v 80 % případů zodpověděly paměťovou otázku správně (Wimmer & Perner, 1983).

2.2.3.2 Appearance-reality task – Kámen nebo houba?

Testování schopnosti rozlišit mezi zdáním a realitou, provedli, u dětí ve věku od 3 do 5 let, Flavell a kol. V jejich studii předkládali dětem různé předměty, které se na první pohled zdály jiné, než doopravdy byly. Jedním z těchto předmětů byl předmět vypadající jako kámen, nicméně po bližším prohlédnutí vyšlo najevo, že se jedná o měkkou houbu. Dětem byl nejdříve předmět ukázán spolu s otázkou, co si myslí, že to je, jako co to vypadá. V naprosté většině případů děti odpověděly správně, tedy tak, že věc je kámen. Následně experimentátor dětem předvedl, že předmět může zmáčknout, děti tedy poznaly, že o kámen nejde, že předmět je doopravdy měkká houba. Experimentátor se tedy dětí zeptal, co tedy předmět doopravdy je (houba) a následně, jako co předmět vypadá (kámen). Ze studie vyšlo najevo, že s rostoucím věkem se děti zlepšují v rozlišení zdání a skutečnosti, a také, že starší děti rozumí tomu, že jedna věc může být reprezentována z více úhlů. Většina 3letých dětí nedokázala pojmout dvojitou reprezentaci – buď tvrdily, že věc je houba a vypadá jako houba, anebo že věc je kámen, a i tak vypadá (nicméně i některé 3leté děti manifestují začínající schopnost rozlišování zdání a skutečnosti) (Flavell et al., 1983).

Na tuto studii navázaly o několik let později Gopniková a Astingtonová. Své experimenty rozšířily o několik otázek. V testu *Kámen nebo Houba?* se kromě původních otázek na zdání (*Appearance question – Jako co tento předmět vypadá?*) a realitu (*Reality question – Co je tento předmět doopravdy?*) autorky dětí ještě ptaly na porozumění vlastní změně reprezentace předmětu (*Representational change – Co sis původně myslel, že je tento předmět, ještě předtím, než ses ho dotkl?*) a na falešné přesvědčení jiné osoby (*False belief – Pokud by někdo přišel a nemohl si na předmět sáhnout, pouze by ho viděl, myslel by si, že je to houba anebo kámen?*). Výsledky potvrdily tvrzení, že porozumění reprezentačním změnám se u dětí vyvíjí mezi 3–5 lety. Zároveň autorky došly ke zjištění, že 3leté děti považují svou aktuální reprezentaci předmětu za stálou a trvalou (neuvědomují si, že v minulosti byla jejich představa odlišná). Překvapivým zjištěním této studie je fakt, že děti zodpovídají správně

otázku na mylné přesvědčení druhé osoby dříve než otázku týkající se změny jejich vlastních reprezentací. Zdá se tedy, že je pro děti jednodušší porozumět mentálním stavům druhé osoby dříve než sobě samým (Gopnik & Astington, 1988).

2.2.3.3 Unexpected-content task – Lentilkový test

Lentilkový test (*Smarties test*) publikovali ve své studii Perner, Leekam a Wimmer. Dětem je ukázána krabička od lentilek. Experimentátor se dětí zeptá, co si myslí, že je uvnitř. Děti odpoví, že lentilky. Experimentátor otevře krabičku a dítě s překvapením zjistí, že uvnitř jsou tužky. Experimentátor krabičku opět zavře a zeptá se na kontrolní otázku, tedy co je doopravdy v krabičce. Následně se zeptá na otázku mířící na samotné dítě (*self question*), tedy co si původně dítě myslelo, že je v krabičce. Následuje otázka na druhou osobu (*other question*), tedy co si bude myslet kamarád, že je uvnitř v krabičce (Perner et al., 1987).

Autoři předložili tento test 32 dětem ve věku od 3,1 do 3,9 let. Od tohoto testu si slibovali lepší porozumění falešnému přesvědčení jiné osoby, díky prožité vlastní zkušenosti mylného přesvědčení. Výsledky 3 dětí museli autoři vyřadit kvůli nesprávné odpovědi na kontrolní otázku. Ze zbývajících 29 dětí jich 12 zodpovědělo obě otázky (*self + other*) správně, 9 dětí zvládlo otázku na vlastní osobu, 1 dítě otázku na druhou osobu a 7 dětí nezodpovědělo ani jednu otázku správně. Autoři z těchto výsledků usuzují, že porozumění falešnému přesvědčení nabývají děti mezi 3. a 4. rokem života, a poukazují, že i když existuje určitá skupina 3letých dětí, které vykazují porozumění falešnému přesvědčení, většina dětí tohoto věku má s tímto porozuměním potíže, i když se autoři pokusili odstranit veškeré „rušivé“ elementy tak, aby se test zaměřil pouze na koncept falešného přesvědčení (Perner et al., 1987).

2.2.4 Autismus a teorie mysli

Testy teorie mysli nebyly však využívány pouze pro intaktní populaci. V roce 1985 se Baron-Cohen a kol. pokusili o vysvětlení sociálních deficitů u jedinců s PAS pomocí teorie mysli, respektive jejím chyběním. Nutným předpokladem pro osvojení teorie mysli jsou tzv. reprezentace druhého řádu (*second order representation*), tedy uvědomění si, že druhé osoby jednají v rámci svých přání a záměrů. Tyto reprezentace podmiňují nejen osvojení teorie mysli, ale například také předstíranou, imitativní hru. Vzhledem k absenci předstíraných her u dětí s PAS a jejich deficitech v sociálních oblastech, autoři stanovili hypotézu, že lidem s autismem chybí teorie mysli. Tuto hypotézu autoři ověřovali v experimentu, ve kterém dětem s autismem,

intaktním dětem a dětem s Downovým syndromem, předložili jeden z *change-of-location* testů (*Sally and Anne*). Zatímco úspěšnost intaktních dětí (85 %) a dětí s Downovým syndromem (86 %) byla vysoká, 80 % dětí s PAS v tomto testu selhalo. Jelikož děti s autismem vykazovaly vyšší mentální věk, neverbální i verbální než děti s DS, není možné vysvětlit selhání dětí s PAS nižší inteligencí. Autoři proto nabízejí vysvětlení ve formě určité specifické kognitivní struktury, která je nezávislá na obecné hodnotě IQ, a jejíž poškození způsobuje deficity jednak v předstírané hře, jednak také v sociální oblasti a v osvojování teorie mysli (Baron-Cohen et al., 1985).

Z předchozího výzkumu však vyplývá, že existuje určité procento autistických dětí (v tomto experimentu konkrétně 20 %), které testy teorie mysli zvládají. Zároveň můžeme poukázat na velký limit tohoto a podobných experimentů, a tím je jejich omezení „laboratorního“ zkoumání, které vždy nemusí být zcela převeditelné do normálního života. S těmito tezemi pracovali i Frithová, Happéová a Siddons (1994), kteří zkoumali právě tu menšinu autistických jedinců, kteří zvládli projít testy teorie mysli. Kromě testování teorie mysli se však také zaměřili na běžný, každodenní život těchto autistických jedinců a na jejich zvládnutí a využívání sociálních kompetencí. Kromě testů teorií mysli využili také VABS (*The Vineland Adaptive Behavior Scales*), což je nástroj hodnotící sociální chování, který navíc rozlišuje sociální chování vyžadující osvojení teorie mysli (*Interactive*) a sociální chování, které se lze naučit (*Active*). Tuto škálu zadali lidem nejbližším testovaným dětem (rodičům, učitelům, pečovatelům aj.). Kromě škály se autoři také ptali na dva druhy maladaptivního chování – zvláštní chování typické pro PAS (např. zvláštní promluvy, sebepoškozování, tzv. *Bizarre behaviour*) a antisociální chování, které vyžaduje přemýšlení o určitých mentálních stavech (klamání, lhaní, šikanování, tzv. *Antisocial behaviour*).

Autistické děti autoři porovnávali s dětmi intaktními a mentálně postiženými. Z jejich zjištění vyplývá, že bez ohledu na výsledek testů teorie mysli, děti intaktní a děti s mentálním postižením velmi dobře implementují schopnosti teorie mysli (předvídání chování druhých lidí, orientace v sociálních interakcích) v běžném životě. Naopak u dětí autistických velmi záleží na výsledku testu teorie mysli. Autistické děti, které v testech teorie mysli selhávají, vykazují velmi malou míru, anebo vůbec žádnou, sociálního porozumění mentálním stavům v každodenních situacích. Většina však umí pracovat s *Active behaviour*, tedy sociálním chováním, kterému se lze naučit. Děti s PAS, které zvládnout testy teorie mysli, ovládají, v určité míře, *Interactive* a *Antisocial behaviour*, navíc mají také lepší verbální dovednosti. Zároveň ale

platí, že i u těchto jedinců najdeme jisté deficity v sociální sféře a že děti s PAS, které by využívaly teorii mysli v každodenním životě celistvě, je velmi málo.

Na základě těchto zjištění můžeme jedince s PAS rozdělit do 3 subkategorií. První skupinu, tu nejpočetnější, tvoří jedinci, kteří selhávají nejen v testech teorie mysli, ale také v porozumění mentálním stavům druhých lidí, a to jak v laboratorním prostředí, tak i v běžném životě. Do druhé skupiny patří jedinci, kteří se dokázali naučit schopnosti potřebné ke zvládnutí různých mentálních testů, avšak ve složitém sociálním světě schopnost mentalizace postrádají. Třetí, minoritní, skupinu tvoří jedinci, kteří jsou v určité míře schopni reprezentace mentálních stavů, a to jak v experimentálním, tak v každodenním prostředí (*Talented Minority*). Nicméně, jak již bylo řečeno, i u této menšiny nalezneme určité sociální deficity a nižší míru sociální adaptace (Frith et al., 1994).

K vysvětlení faktu, že existují jedinci s PAS, kteří jsou schopni projít testy mylného přesvědčení a vykazují tedy určitou míru schopnosti teorie mysli, mentalizace a implementování myšlenek druhým lidem, slouží dvě strategie – strategie prodlení (*delay strategy*) a strategie kompenzační (*compensatory strategy*). *Delay strategy* uvádí, že jedinci s PAS jsou pouze výrazně opožděni v nabývání schopnosti teorie mysli, a tak je její osvojení pouze otázkou času. Ve prospěch této teorie svědčí fakt, že úspěch v testech teorií mysli koreluje s vyšším věkem a lepšími verbálními dovednostmi. Zároveň je ale nutné podotknout, že někteří jedinci srovnatelného věku a srovnatelné úrovně verbálních dovedností, v testech teorií mysli selhávají. Kompenzační strategie vysvětluje úspěch v testech mylného přesvědčení osvojením jiných, kompenzačních, strategií, které teorie mysli nevyužívají. Jde tedy o jakési „hacknutí“² řešení testů falešného přesvědčení (Happé & Frith, 1995; Baron-Cohen 1989). Kompenzační strategie zahrnují i tzv. kamufláže (*camouflaging*). Těmito kamuflážemi lidé s PAS modifikují své chování tak, aby se jevílo jako více společensky přijatelné, a aby jedinci s PAS „zapadli“ (vyhýbání se náročným společenským událostem, potlačování repetitivních vzorců chování, oblékání se podle toho, co nosí ostatní atd.). Jedinci s PAS, kteří vykazují vyšší míru výskytu těchto kompenzačních mechanismů (*High Compensators*) se vyznačují vyšší hodnotou verbálního IQ, kvalitnějším fungováním exekutivních funkcí, ale také vyšší mírou úzkosti (Livingston et al., 2019).

² Hacknutí = strategie, která využívá k vyřešení testů teorie mysli jiné schopnosti než samotnou teorii mysli (zkušenosť, naučení atd.) (Happé & Frith, 1995)

Jak je tedy patrné, testy teorií mysli nemusí vždy odhalit a identifikovat potíže, se kterými se jedinci s PAS potýkají. I proto Francesca Happéová vytvořila Strange Stories Test, který se snaží o vymanění se z umělého, laboratorního prostředí, do každodenního, běžného života skrze několik příběhů. Test bude podrobněji popsán v následující kapitole.

2.3 Strange Stories Test

Test Strange Stories vytvořila Francesca Happéová s cílem lépe porozumět potížím v uchopení teorie mysli autistických jedinců. Happéová se ve své studii soustředí především na minoritní skupinu autistů, kteří jsou schopni projít testy mylného přesvědčení prvního i druhého řádu. Zamýšlí se, nad již zmíněnými dvěma strategiemi možného nabývání teorie mysli. V rámci ověřování těchto strategií vytvořila test sestávající z 24 krátkých příběhů. Příběhy jsou realistické, vyskytují se v nich běžné, každodenní situace, do kterých se lidé dostávají, a ve kterých říkají věci, které nemusí myslet zcela vážně. Na rozdíl od testů teorie mysli, SST se snaží využívat reálné situace z běžného života.

Ve své studii Happéová pracovala se skupinou 24 autistických jedinců, které navíc ještě rozdělila do několika podskupin. Jedinci, kteří selhali v testech teorie mysli prvního i druhého řádu (*no-ToM*), ti, kteří uspěli pouze v testech prvního řádu (*1st-order*), a nakonec skupina autistických jedinců, kteří dokázali uspět v testech prvního i druhého řádu (*2nd-order*). Kontrolní skupinu tvořilo 11 mentálně postižených jedinců, 26 intaktních dětí a 11 intaktních dospělých. Stejně jako autističtí jedinci, všichni z kontrolní skupiny prošli testy teorie mysli. Všichni, až na dva jedince ze skupiny mentálně postižených, těmito testy teorie mysli prošli bez větších obtíží. Nejnižší hodnotu kvocientu verbální inteligence měli jedinci *no-ToM*, nejvyšší *2nd-order*. Nicméně výsledky skupiny *no-ToM* v testech verbální inteligence jsou srovnatelné s kontrolní skupinou mentálně postižených. Tímto srovnáním se vyloučila možnost, že možné selhání ve SST lze zakládat pouze na verbálních dovednostech.

V příbězích se objevuje 12 typů sociálních jevů (lež, milosrdná lež, nedorozumění, sarkasmus, přemlouvání/přesvědčování, protichůdné emoce, předstírání, vtip, řečnický obrat/idiom, dvojité blafování, vzhled/realita, zapomenutí). Každý jev je zastoupen ve 2 příbězích. Zároveň Happé do testové baterie vložila i 6 kontrolních příběhů, které neobsahují mentální stavy, ale které jsou založeny na fyzikálních, mechanických kauzalitách. Po přečtení každého příběhu následovaly 2 otázky. První, která zjišťuje porozumění příběhu (*Je pravda, co X řekl?*), jež byla opakována do té doby, dokud na ni respondent neodpověděl správně.

Následovala druhá otázka (*Proč to X řekl?*), která již cílí na mentální porozumění aktérům příběhu.

Co se týče kontrolních příběhů, žádná skupina s nimi neměla větší problémy. Z výsledků mentálních příběhů vyplývá, že ačkoli hodnota verbálního IQ jedinců skupiny *1st-order* a *2nd-order* byla vyšší než spárované kontrolní skupiny, jejich výsledky ve SST byly nižší. Ze skupiny autistických dětí nejnižších výsledků dosáhla skupina *no-ToM*, nejlépe dopadla skupina *2nd-order*. Jak uvádí Happé, nejzajímavějším porovnáním jsou výsledky skupiny *2nd-order*. Jedním z cílů tohoto testu je možnost komplexnější identifikace potíží jedinců s PAS, které nejsou odhalitelné pomocí testů teorie mysli. Z výsledků vychází, že jedinci, kteří podle testů mylného přesvědčení ovládají teorii mysli, dosáhli horších výsledků než kontrolní skupiny, zároveň jedinci *2nd-order* uváděli signifikantně více mylných mentálních stavů než skupiny kontrolní (Happé, 1994a).

SST se tedy jeví jako jakýsi vylepšený test teorie mysli, který může, díky své přirozenější formě, lépe pochopit potíže, se kterými se jedinci s autismem potýkají, a díky kterému můžeme těmto potížím více porozumět.

K podobným výsledkům jako Happé dospěli ve svých studiích i Jolliffeová, Baron-Cohen (1999) a Kaland et al. (2005). Jolliffeová a kol. (1999) pracovali se skupinou vysoce funkčních autistů a skupinou jedinců s Aspergerovým syndromem. Ve svém replikačním výzkumu potvrdili výsledky Francescy Happé, tedy že jedinci s autismem dosahují nižších výsledků než kontrolní jedinci, a že mají obtíže se správným rozpoznáváním a přisuzováním mentálních stavů. Kaland a kol. (2005) do své studie zařadil adolescenty s Aspergerovým syndromem s inteligencí v pásmu normy. I v jeho studii měli jedinci s PAS potíže s přisuzováním mentálních stavů v příběhových kontextech.

3 Empirická část

3.1 Úvod

Jak již bylo nastíněno v teoretické části, teorie mysli je považována za jeden ze základních stavebních kamenů sociálních interakcí a sociálního fungování člověka v běžném životě. Není tedy divu, že někteří autoři (např. Baron-Cohen et al., 1985, Frith et al., 1994, Happé & Frith, 1995) přikládají příčinu potíží jedinců s poruchami autistického spektra právě

k obtížím v teorii mysli, respektive jejímu absentování. I právě proto jsem se v této práci rozhodla zaměřit na detailnější prozkoumání výkonů dětí s PAS v testu teorie mysli vyššího řádu, tedy v testu Strange Stories.

Dílčí studii pro ověření Strange Stories testu v České republice realizovala v roce 2017 Tereza Tetourová v rámci své bakalářské práce. Tetourová pracovala s intaktními žáky 4.ročníků a porovnávala je s výkony britských žáků 4.ročníků. Její závěry neukázaly ve výsledcích SST žádné statisticky významné rozdíly, čímž ověřila použitelnost tohoto testu v českém prostředí (Tetourová, 2017). O rok později realizovala svůj výzkum s intaktními žáky 2. ročníků také Jessica Idlbekové, která opět ověřovala platnost SST v českém prostředí, nicméně ve svém výzkumu se zaměřila i na souvislost úrovně jazykových schopností právě se Strange Stories testem. V jejím výzkumu se tato korelace potvrdila (Idlbeková, 2018).

V mé práci cílím přímo na žáky 4. ročníků s diagnostikovanou poruchou autistického spektra. V mém výzkumu byly použity dva testy, jednak test Strange Stories, jednak Test jazykového uvědomování. Na základě rozdílných výsledků žáků v těchto testech, jsem se rozhodla ještě administrovat dotazník Dětského autistického chování, který jsem následně zaslala rodičům dětí, spolu s několika doplňujícími otázkami. Toto doplnění posloužilo k hlubší kvalitativní analýze výsledků dětí v testech, jelikož přineslo detailnější informace o diagnóze a klinickém obrazu obtíží jednotlivých respondentů.

3.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Prvním výzkumným cílem bylo tedy zjistit, zda je vůbec možné zjistit odlišnosti ve skórování a odpovědích žáků 4.ročníků s poruchou autistického spektra od jejich intaktních vrstevníků, a to jak v bodových skórech, tak i v samotných formulacích odpovědí.

Dále se zaměřuji na faktory, které mohou mít vliv na výkon žáka s PAS ve Strange Stories testu. Cílem je tedy zmapovat a popsat možné faktory, které mohou tento výkon ovlivnit.

Dalším cílem je zjistit, zda úroveň jazykových dovedností může souviset s úrovní dovedností sociálních. Tedy, zda výkon v testu sociálních dovedností, Strange Stories, může souviset s výkonem v testu jazykových dovedností, tedy Testu jazykového uvědomování. Na základě těchto cílů jsem si stanovila 4 výzkumné otázky:

1. Odlišují se žáci 4.ročníků s poruchou autistického spektra ve výkonu ve Strange Stories testu od běžné, intaktní populace žáků 4.ročníků?
2. Jaké jsou kvalitativní rozdíly v odpovědích žáků s PAS v porovnání s běžnou populací?

3. Jaké faktory ovlivňují žákův výkon v testu Strange Stories?
4. Je možné najít souvislost mezi výkonem v testu Strange Stories a v Testu jazykového uvědomování?

3.3 Použité metody

3.3.1 Strange Stories Test

Stěžejním testem v mém výzkumu je modifikovaná verze Strange Stories Testu, kterou publikovali v roce 2009 O'Hare, Bremner, Nash, Happé a Pettigrew ve svém článku *A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Year Olds*.

Oproti původní verzi testu F. Happé, ve které najdeme celkem 24 příběhů, je v této modifikaci použita pouze polovina z nich, tedy 12 příběhů. Každý z příběhů reprezentuje jednu sociální situaci. Příběhy byly prezentovány v následujícím pořadí: lež, milosrdná lež, nedorozumění, sarkasmus, přemlouvání/přesvědčování, protichůdné emoce, předstírání, vtip, řečnický obrat/idiom, dvojité blafování, vzhled/realita, zapomenutí (O'Hare et al., 2009).

Všechna testování probíhala v tiché místnosti, bez přítomnosti třetí osoby. Test Strange Stories byl uveden slovy: „*Mám tu nějaké příběhy, které ti přečtu. Tvým úkolem bude pozorně poslouchat, protože ti vždy na konci příběhu položím několik otázek, na které budeš odpovídat.*“

Po úvodní instrukci se již přešlo ke čtení příběhu. Po přečtení příběhu následovaly dvě otázky. Jako první byla položena otázka „*Byla pravda, co X řekl?*“, která cílí na porozumění příběhu. Nicméně tato otázka není bodově ohodnocená, jelikož nemusí mít výpovědní hodnotu (například u řečnického obratu). Pokud dítě na první otázku nevědělo odpověď, byl příběh přečten znovu. Stejně tak, pokud dítě požádalo o opětovné přečtení příběhu. Ať už byla odpověď „ano“ nebo „ne“ na první otázku správná, anebo nesprávná, následně se přešlo ke druhé otázce: „*Proč to X řekl?*“, která se již zaměřuje na porozumění mentálnímu stavu protagonisty příběhu. Pokud odpověď na druhou otázku obsahovala komplexní, správný popis mentálního stavu protagonisty, tedy jeho myšlenky, pocity a přání, byla hodnocena plným počtem bodů, tedy 2 body. Pokud byl tento popis částečný, respondent získal 1 bod. Za 0 bodů byla hodnocena odpověď „nevím“, anebo odpověď, která zahrnovala pouze fyzický stav (fyzický popis objektu, události, vzhledu). Celkem mohl tedy respondent získat 24 bodů (O'Hare et al., 2009).

Během testování byly děti povzbuzovány a chváleny za spolupráci, nebyla jim však dáвана žádná korektivní zpětná vazba, ani žádné připomínky. Celé testování bylo doprovázeno zvukovým záznamem, kvůli pozdějšímu přesnému zaznamenání odpovědí.

3.3.2 Test jazykového uvědomování

Druhou testovací metodou, jež byla použita v mém výzkumu, je Test jazykového uvědomování (TJU). TJU vznikl jako nová metoda v rámci empirického výzkumu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika, který se zabýval jazykovým uvědomováním u dětí mladšího školního věku, nicméně nebyl ještě standardizován, ačkoli již byly publikovány výsledky experimentální studie, ze které vycházím. Autorkami TJU jsou Kucharská a Šmejkalová (Kucharská & Šmejkalová, 2017).

Test jazykového uvědomování se zaměřuje na 3 jazykové oblasti – morfologii, slovtvorbu a porozumění větám. V každé z těchto 3 oblastí najdeme 4 různé úkoly. V morfologii se jedná o cvičení zaměřené na gramatické číslo, pád, slovesný rod a vid. V oblasti slovtvorby se cvičení věnují tvoření substantiv, tvoření adjektiv, stupňování adjektiv a tvoření adverbii. Poslední část testu, porozumění větám, obsahuje položky zaměřené na slovosled, aktuální členění výpovědi, téma a réma, strukturu věty – valenci slovesa a komunikační funkci výpovědi. Poslední zmíněná část testu (komunikační funkce výpovědi), je doplněna obrázky.

Celkem test tedy obsahuje 12 bloků zaměřených na různé jazykové dovednosti. Každý blok sestává ze 4 testovacích vět. Každá věta je hodnocena maximálně jedním bodem, maximálně je tedy možné z testu získat 48 bodů.

Test je uveden slovy: „*Nyní si zahrajeme několik her se slovíčky. Já ti vždycky nejdřív vysvětlím, jak se hrají, společně si je vyzkoušíme a pak si je zkusíme zahrát.*“ Následuje již samotné testování. Každý blok (kromě bloku B1 – Tvoření substantiv) obsahuje cvičné úlohy, které nejsou bodově ohodnoceny a slouží k seznámení dítěte s úlohou. Cílem cvičných otázek není dítě testu učit, je tedy nutné vyhýbat se korektivním zpětným vazbám.

Odpovědi dětí byly zapisovány do záznamových archů, zároveň ale bylo testování podpořeno zvukovým záznamem z důvodu exaktního zaznamenání odpovědí a následného přesného hodnocení. Podrobněji je administrace a hodnocení tohoto testu popsána v publikaci Špačkové a kol. (2016) Porozumění čtenému IV.

3.3.3 Dětské autistické chování

Dotazník DACH je českou screeningovou metodou, která se využívá především k depistáži dětí s poruchami autistického spektra. DACH obsahuje 74 tvrzení, která vychází z diagnostických kritérií MKN 10 a DSM IV. Tvrzení se týkají několika oblastí – smyslového vnímání, verbální a neverbální komunikace, sociálního chování, motoriky a emotivity, her a trávení volného času, problémového chování a schopnosti adaptace. Dotazník vyplňují rodiče, kteří vybírají u každého tvrzení z několika možností. Možnost „souhlasím“ u takových výroků, které vystihují chování dítěte a se kterými rodič souhlasí, na opačném pólu stojí možnost „nesouhlasím“. Třetí možnou odpovědí je „nemohu posoudit“, kterou mohou rodiče využít, pokud si s odpovědí nejsou jisti, odpověď neznají či ji ještě nemohou u dítěte posoudit (Thorová, 2016).

Následně se odpovědi sčítají a porovnávají s výsledky McCallovy plošné standardizace. Pro účel mého výzkumu však toto porovnání není primární, jelikož všechny děti zúčastněné v mém testování již jsou diagnostikovány. DACH jsem v mé práci využila především k možnosti doplnění kazuistik dětí a k lepšímu pochopení jejich individuální diagnózy a jejím projevům. Dotazníky byly po proběhlém testování zaslány e-mailem matkám dětí, spolu s několika dalšími doplňujícími otázkami (viz příloha).

3.4 Výzkumný vzorek

3.4.1 Příprava výzkumu

První krok mého výzkumu směřoval k oslovení rodičů dětí s nabídkou účasti v mém testování. Toto oslovení probíhalo především přes speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a různé organizace, které se zaměřují na jedince s PAS (Nautis, Apla, Naděje pro autismus aj.), které mě buď spojily již se samotnými rodiči, či mě odkázaly na základní školy, kde probíhá inkluzivní vzdělávání žáků s PAS. Ve vyhledávání možných respondentů mi velmi pomohly také různé skupiny na sociálních sítích, především na Facebooku a Instagramu, kde jsem se mohla spojit přímo s rodiči dětí a domluvit se na následném setkání. Po vysvětlení mého výzkumu a nastínění průběhů samotného testování, jsem rodičům, kteří souhlasili s účastí svého dítěte, zaslala informovaný souhlas, který byl nutnou podmínkou pro vstup do výzkumu. Po podepsání souhlasu se již přešlo k domluvě termínů testování a následně k testování samotnému. V souladu s etikou výzkumu bylo také každému z respondentů na začátku testování vysvětleno, co ho čeká a byl poučen o tom, že účast ve výzkumu je dobrovolná a testování může být kdykoli přerušeno, může z něj odstoupit.

Byl získán také ústní souhlas samotných dětí. Vzhledem k anonymizaci respondentů byla při prezentaci dat zvolena i náhodná křestní jména.

3.4.2 Respondent 1 – Daniel (10 let, Aspergerův syndrom)

3.4.2.1 Kazuistika

Dan se narodil předčasně ve 29. týdnu těhotenství s několika vážnými vrozenými vadami tenkého střeva. Několik hodin po porodu prodělal první z operací v celkové anestezii. V nemocnici následně strávil dalších 5 měsíců, během nichž podstoupil několik dalších operací. Následovala rehabilitace a cvičení Vojtovy metody.

Daniel špatně spal, byl velmi uplakaný, až ukřičený, vyžadoval neustálé nošení, chování a pohupování v náruči. Zprvu neměl žádný zájem o nabízené hračky, odmítal cokoli dělat sám, vyskytly se i obtíže s jídlem. Asi od jednoho roku začal Daniel projevovat velký zájem o knížky s písmenky, vyžadoval čtení těchto knih a ukazování obrázků stále dokola. Daniel byl schopen si obsahy knih perfektně zapamatovat a později často odříkával celé dlouhé odstavce, zvláště pokud šlo o téma, které ho aktuálně zajímalo (například dinosauři anebo auta).

Daniel navštěvoval soukromou mateřskou školu s prvky Montessori pedagogiky, poslední půl rok před nástupem do základní školy přešel do běžné, státní mateřské školy. Ve školce Daniel nejevil žádný zájem o jiné děti, neprojevoval zájem o společnou hru, ani jiné aktivity. Vyskytovala se u něj velmi výrazná pohybová neobratnost. Neustále vyžadoval pozornost rodičů, především matky.

Maminka uvádí, že zvláštního chování si všimli velice brzy, nicméně přikládali ho Danielově zdravotnímu stavu a obtížím, kterými si prošel jako novorozenec. Ve 3 letech byl odeslán na oddělení ergoterapie, kde lékařka ihned navrhla podstoupit diagnostiku na Aspergerův syndrom, který se potvrdil v necelých 4 letech.

Daniel nyní navštěvuje běžnou základní školu. Od první třídy má asistenta. Nikdy moc neprojevoval zájem o činnosti mimo školu. Navštěvoval několik kroužků, nyní už třetím rokem dochází do turistického oddílu. Nejráději je však Daniel doma, kde si kreslí, čte anebo hraje počítačové hry. Sám od sebe aktivity se svými spolužáky nevyhledává, pokud ho však sami kamarádi kontaktují a pozvou, rád s nimi tráví čas.

Dan disponuje výbornou pamětí a podle maminky i nadprůměrnou inteligencí. Vykazuje však velkou míru unavitelnosti, časté jsou u Dana také výbuchy vzteku a výrazné negace v běžných, každodenních situacích. Má také problémy s vyjadřováním a porozuměním emocím. Maminka uvádí, že emoce jako je soucit či porozumění projevuje spíše naučenou formou. Kromě Aspergerova syndromu bylo Danovi diagnostikováno také ADHD.

Dan má mladší sestru, jejíž narození nesl velmi těžce. Na sestru velmi žárlil, což přetrvává, nicméně nyní sestru toleruje a jejich vztah se pomalu zlepšuje.

3.4.2.2 Průběh testování

Chlapec byl velmi zdvořilý a slušný. Po dovysvětlení si několika záležitostí s jeho maminkou jsme ve studovně zůstali sami. Ještě, než maminka odešla, apelovala na chlapce, aby se soustředil a vše zvládl v klidu. Zpočátku byl chlapec nervózní, na vše mi odpovídal „jasně“ a mluvil velmi rychle.

Po mém vysvětlení, jak bude probíhat TJU, chlapec přikyvoval a vše odsouhlasil („tak jo“). Následně jsme začali s testem. V prvním oddíle, v bloku A1, jsem druhou zácvikovou otázku musela číst dvakrát, protože Dan nechápal, jak má odpovídat. Po zácviku stále vypadal, že trochu tápe, nicméně mě pobídl, ať pokračuji, že to zkusíme. Následně měl Dan tendenci po mně věty jen opakovat, dokázal se ale vždy opravit a cvičení zvládl.

Když jsem Danovi vysvětlovala další cvičení, měl potřebu po každé mé větě něco říct, odsouhlasit mi ji. Neustále do mého vysvětlování vkládal výrazy jako: „jasně“, „tak jo“, „dobře“ a „ehm“. Bylo ale vidět, že se na test velmi soustředí a na zadání dává velký pozor. Postupně se do testu dostával a jeho odpovědi byly čím dál tím více sebejistější. Při odpovídání mi přišlo, že si Daniel dává velký pozor na to, co říká, a jak odpovídá. Jeho odpovědi působily trochu strojeně a mechanicky.

V bloku B1 (Tvoření substantiv – Jak se jmenuje?) se Dan smál vymyšlenému slovu „žoužel“. V bloku B3 (Stupňování adjektiv) se chlapci stalo, že nejdříve místo druhého stupně přídavného jména, řekl ten třetí. Sám si ale pro sebe řekl, že takhle ne, a ihned se opravil. Pokud nevěděl druhý stupeň, řekl si nejdříve pro sebe ten třetí, a tím si dopomohl k tomu druhému. Následně tedy dokázal oba stupně říct správně.

Ve cvičení Slovosled (C1) Dan váhal u druhé zácvikové otázky, a nakonec zvolil špatnou možnost. Po mém opravení se trochu zamračil a chtěl ihned vědět, v čem se spletl a jaké je tedy vysvětlení. V následující větě dlouho váhal s odpovědí a pak zkusil alespoň hádat. V celém tomto bloku bylo vidět, že si svými odpověďmi není moc jistý, každou svou odpověď začínal slovy „asi“ anebo „možná“. Naopak v následující části (C2) byl Dan velice pohotový, nejen, že měl všechny odpovědi správně, navíc byly ale jeho vymyšlené odpovědi velmi rychlé. V bloku C3 (Struktura věty – valence slovesa) u druhé cvičné otázky Dan odpověděl, že by věta mohla být dobře, což jsem mu potvrdila, nicméně začal se mnou diskutovat o tom, že by věta mohla být ještě komplexnější, že by tam například mohlo být, o čem ta kniha je. Nakonec jsme se ale dokázali shodnout, že takto je věta také v pořádku. V bloku C4 si Dan svými odpověďmi také nebyl vždy jistý, opět používal často slova „asi“ anebo „to možná taky“, „mohlo by být“. U druhé a třetí situace označil hned několik odpovědí, které podle něj byly správné.

Strange Stories Test Dan dokázal splnit velice rychle. Pozorně naslouchal každému příběhu, u žádného se nezasekl, jeho odpovědi byly velmi rychlé a většinou správné.

Po dokončení testu byl chlapec velmi překvapen, že už je konec, že to prý čekal delší. Po testu jsme ještě několik minut společně čekali na maminku. Chlapec byl velmi komunikativní, vyprávěl mi o škole, o jeho projektech, oblíbených předmětech i zálibách.

3.4.2.3 Analýza výsledků respondenta

Daniel ve Strange Stories testu dosáhl velmi vysokého výsledku, získal celkem 21 bodů. V porovnání s výsledky intaktních žáků 4. tříd se přiblížil maximálnímu dosaženému skóru, a stejně tak v porovnání s dětmi 4. třídy s PAS skóroval nadprůměrně (viz níže v kapitole 3.4.7 Porovnání výsledků s dalšími výzkumy). Vysokého bodového výsledku dosáhl i v druhém testu, testu jazykových dovedností (TJU). Celkem získal 37 z 48 možných bodů.

Jedno z možných vysvětlení tak vysokých skóre v uvedených testech můžeme hledat v samotné Danově diagnóze. Aspergerův syndrom je považován za jednu z nejmírnějších diagnóz z poruch autistického spektra (Bazalová, 2012; Thorová 2016). Jazykové dovednosti bývají u Aspergerova syndromu v pásmu normy, lidé s AS nemají potíže s gramatickou či syntaktickou stránkou jazyka. Co se týče kognitivních dovedností a hodnoty IQ, lidé s Aspergerovým syndromem mají průměrnou, mnohdy i nadprůměrnou inteligenci (Sansosti & Powell-Smith, 2006). Velmi dobré chápání gramatických a syntaktických pravidel manifestoval Daniel v TJU. Úlohám dobře rozuměl, jeho odpovědi byly rychlé a většinou správné. V celém

testu udělal jen několik chyb, přičemž v bloku C4 (Komunikační funkce výpovědi) nešlo explicitně o chyby, spíše o to, že Daniel vybíral několik správných odpovědí, ačkoli správná byla vždy pouze odpověď jedna. Chyby byly rozloženy do celého TJU, výjimku tvořil blok A3 (Slovesný rod), ve kterém Daniel nezískal ani jeden bod. Dle autorek testu je slovesný rod jednou z obtížnějších mluvnických kategorií a předpokládá vyšší úroveň syntakticko-morfologického uvědomění dítěte (Votrubová, 2015).

Dle Danovy maminky, chlapec disponuje nadprůměrnou inteligencí. Hodnotu IQ respondentů jsem ve svém výzkumu nezjišťovala, vycházela jsem z toho, že při zařazování žáka s PAS do běžné základní školy jsou intelektové schopnosti evaluovány a pásmo úrovně je sděleno rodičům. Velmi dobré jazykové schopnosti a průměrná, či dokonce vyšší hodnota IQ, mohou být jednou z příčin Danielova vysokého skóru. Dobrá úroveň jazykových dovedností může být dána také Danielovou velkou zálibou ve čtení, kterou má již od raného věku. Pozitivní vliv četby na jazykové, ale i sociální dovednosti a na vývoj schopnosti teorie mysli, potvrzují někteří autoři (Comer & Castano, 2013; de Rosnay & Hughes, 2006).

I když je Aspergerův syndrom považován za jednu z mírnějších obtíží poruch autistického spektra, autoři se shodují na tom, že největší obtíže jedinců s AS najdeme v sociální oblasti. Uvádějí potíže s navazováním kontaktu, s udržováním konverzace či s pochopením sociálních vodítek a narážek (Sansosti & Powell-Smith, 2006; Thorová, 2016; Attwood, 2005). V bodovém ohodnocení SST se tyto potíže však u Daniela zdánlivě neukazovaly. Daniel byl velmi úspěšný v poznávání, přisuzování a pojmenování mentálních stavů protagonistů příběhů, což se ukázalo i v bodovém skóru. Z odpovědí však není zcela jasné, zda Daniel těmto fenoménům doopravdy rozumí a chápe je v celém spektru, či zda jde o pouhé naučení. Daniel po celou dobu testování mluvil velmi strojeně, mechanicky a formálně. Jeho řeč by se dala přirovnat k řeči dospělého člověka (mechanickou a velmi strojenou řeč podobnou řeči dospělých, zmiňovala maminka jak v následném rozhovoru, tak i v DACHu). V některých příbězích (například Koťátka – přemlouvání/přesvědčování či Ping-pongová pálka – dvojité blafování), byly Danielovy odpovědi velmi nejisté, často uvedené slůvkem „asi, možná“ a zároveň při vysvětlení Daniel užíval delších popisů, nepojmenovával jevy přímo (odpověď na příběh Koťátka: „*Asi ano, chce jí vlastně nabádat k tomu, aby si jedno koťátko koupila*“). Naopak v příbězích, ve kterých se vyskytovaly fenomény jako vtip, ironie, sarkasmus či řečnický obrat, Daniel odpovídal velmi rychle, sebejistě a krátce – vždy si vystačil s pouhým strohým pojmenováním sociálního jevu. Intonace a formulace Danielových odpovědí

(„vlastně to řekl jako takový vtip“, „je to vlastně takový jako přísloví“, „protože to vlastně myslí ironicky“) na mě spíše působily dojmem, že Daniel spíše vzpomíná na různé sociální fenomény a jejich pojmenování (příслови, ironie, vtip aj.), než že by jim přímo z příběhu porozuměl. Daniel se ani jednou nezasmál, nepousmál, či nijak příběhy nekomentoval.

Mohlo by jít tedy o jakési naučení, podobné „hacknutí“, jedné z forem kompenzačních strategií, kterou autoři zmiňují jako jednu z možných vysvětlení úspěchů určitého procenta autistických jedinců v testech teorie mysli (Happé & Frith, 1995; Baron-Cohen, 1989). Potíže v rozpoznávání a pojmenování emocí a různých mentálních stavů zmiňovala i v následném rozhovoru Danielova maminka, stejně tak deklarovala, že Daniel emoce projevuje spíše naučenou formou.

I přes určité formalizované odpovědi lze z výsledků testů vidět, že Daniel vykazuje dobrou úroveň jazykových i sociálních dovedností. Navštěvuje běžnou základní školu, stýká se s vrstevníky, chodí do turistického kroužku. Všechny tyto aktivity zcela jistě pomáhají Danielovi v lepším sociálním porozumění a sociální adaptaci.

3.4.3 Respondent 2 – Lukáš (10 let, Dětský autismus – vysoce funkční)

3.4.3.1 Kazuistika

Lukáš byl odmalička velmi nekontaktní dítě. Nenavazoval oční kontakt, často plakal, měl problémy s usínáním i s příjmem potravy. Mluvit začal až po třetím roce. Prvních příznaků si rodiče všimli mezi druhým a třetím rokem. Následně byl Lukášovi diagnostikován vysoce funkční autismus.

Lukáš navštěvoval běžnou mateřskou školu, z ní nastoupil do běžné základní školy, kde má asistenta. Maminka uvádí, že je ale nadprůměrně inteligentní, asistent je potřeba zejména kvůli špatnému soustředění a roztěkanosti.

Lukáš dochází do Sokola a do skautu. Chodí tam velmi rád. Typický je pro něj zájem o různá témata, která zkoumá do hloubky a vědomostmi v těchto oblastech předčí celou třídu. Nejraději má techniku, především vlaky a tramvaje, rád také vytváří prezentace na počítači.

Lukáš má mladšího bratra, na kterého je velmi fixovaný, má ho velmi rád, maminka po narození mladšího sourozence vidí velký posun v Lukášově chování. Nikdy na sourozence

nežárnil, naopak, Lukáš se v některých oblastech od mladšího sourozence učí (například mazlení).

3.4.3.2 Průběh testování

Chlapec zpočátku působil trochu vyděšeně. Ptala jsem se ho, zda ví, co budeme dnes spolu dělat. Na to mi odpověděl, že vlastně ne. Představila jsem se mu a vysvětlila, jak bude testování probíhat a proč potřebuji jeho pomoc. Na to mi souhlasně přikývl, že mi rád pomůže.

V prvním bloku (A1) chlapec po mně cvičné položky jen opakoval. Následně však dokázal věty doplnit správně, ačkoli se mu párkrát stalo, že větu zapomněl, a tak jsem mu ji musela zopakovat, aby větu mohl dokončit správně. Zapomínání se u chlapce vyskytlo i v části A3, ve které si u druhé věty nemohl vzpomenout na Zlatovlásku. Opět jsem mu větu musela opakovat. V bloku A4 chlapec doplnil první větu velice rychle, následně se však zasekl, druhou větu po mně jen zopakoval, na třetí větu neodpověděl vůbec, a čtvrtou větu po mně opět jen zopakoval.

K prvnímu cvičení v bloku B (Jak se jmenuje?) si chlapec sám ke třem možnostem doplnil písmena A, B nebo C (ačkoli ty v testu vůbec nejsou) a následně odpovídal jen těmito písmeny.

Písmena si chlapec doplnil i k bloku C1 (Slovosled). Obě cvičné otázky Lukáš odpověděl špatně, stejně tak následující první větu. I když ji chlapec zodpověděl nesprávně, dodal za ni své vysvětlení, proč je podle něj věta špatně („to béčko by bylo to, špatně, protože by to bylo, že se jmenuje s puntíkatým šátkem“). U následující věty tohoto bloku se chlapec na dlouhou dobu odmlčel. Nabídla jsem mu tedy, že mu větu přečtu znovu, což mi odsouhlasil a poté dokázal zvolit správnou možnost. V následujících dvojicích vět ho nesmyslné věty velmi pobavily, Lukáš se nahlas zasmál a po ukončení tohoto oddílu mi potvrdil, že věty byly velmi legrační. V bloku C2 Lukáš dokázal první dvě věty doplnit velmi rychle, u třetí věty se však na dlouhou dobu zarazil. Po chvíli jsem se ho zeptala, zda chce větu přečíst ještě jednou, anebo zda ještě přemýšlí. Řekl, že by chtěl větu přečíst znovu. Po opětovném přečtení se však Lukáš zasekl znovu, na ještě delší dobu. Po nějaké době jsem mu navrhla, že můžeme tedy přejít k další větě.

Asi v polovině TJU se ale chlapec přestal trochu soustředit, neustále se otáčel k otevřenému oknu a bloudil očima po místnosti, nervózně poposedával. Nenavazoval se mnou oční kontakt.

U prvního příběhu SST (Zubař) mi chlapec řekl, že hlavní hrdina příběhu je jako on, protože chlapec se také zubaře velmi bojí a následně mi ještě detailně vyprávěl, jak jeho návštěvy u zubaře probíhají, co všechno mu zubař dělá, a jak chlapec nemá rád umrtvující injekce, protože po nich vůbec nemůže ovládat pusou. Na první otázky následujících příběhů odpovídal Lukáš jen přikývnutím anebo zavrtěním hlavou. U čtvrtého příběhu (Piknik – sarkasmus) se Lukáš na dlouhou dobu zasekl, příběh jsem mu tedy četla znovu. I po opětovném přečtení však chlapec neodpověděl na první otázku, zeptala jsem se tedy na tu druhou („Proč to říká?“), načež si chlapec trochu váhal, nevěděl, jak má zformulovat svou odpověď. Následně si vypomohl tím, jak by to řekla chlapcova maminka. Během pátého příběhu (Koťátka – přemlouvání/přesvědčování) do kabinetu vešla jedna z učitelek, a tak jsem příběh také četla znovu.

Před posledním příběhem Lukáš začal sahat na můj notebook a pokoušel se proklikat přes úvodní obrazovku. Na moji poznámku, že stejně neví mé heslo odpověděl, že si chce jenom takhle jezdit myší. Na Lukášovi už byla vidět únava.

Lukáš se ve SST velmi snažil, každou svou odpověď několikrát doplňoval, snažil se pro své odpovědi najít v přečteném textu argumenty, proč by to tak mohlo být. Nicméně i v Testu Strange Stories se několikrát stalo, že Lukáš zapomněl, o koho v příběhu šlo, pletl si jména hlavních aktérů a na některé jevy vyskytující se v příbězích zapomínal.

Po dokončení testu mi chlapec řekl, že to bylo „takový dobrý, ani ne těžký ani ne lehký“, a že se nenudil.

Celkově na mě chlapec působil zpočátku trochu nervózně, následně se však přestal tolik ostýchat a snažil se se mnou komunikovat. Bylo vidět, že SST ho baví mnohem více než TJU, příběhy mu připadaly zábavné, u některých se pousmíval. Nicméně během odpovídání na testové otázky se mi nedíval do očí, a když, tak mi přišlo, že kouká skrze mě, mnohdy to vypadalo, že mě ani nevnímá, neposlouchá, co říkám. Stále koukal kolem sebe, bloudil rukama po stole, po mém notebooku, hýbal svým penálem i papíry. Následně však byl schopen, ve většině případů, odpovědět správně.

3.4.3.3 Analýza výsledků respondenta

Ve srovnání s výsledky intaktní populace Tetourové a populace žáků 4.ročníků s PAS Kucharské a Sotákové (viz níže), Lukáš skóroval ve SST průměrně až lehce nadprůměrně. Tento pozitivní výsledek a přiblížení se výkonově k intaktním dětem, můžeme přikládat Lukášově diagnóze – vysoce funkčnímu autismu. Vysoce funkční autismus, lze stejně jako Aspergerův syndrom, považovat za jednu z nejpozitivnějších a příznakově nejmírnějších diagnóz. Někteří autoři AS a VFA neoddělují (Sansosti & Powell-Smith, 2006), zatímco jiní akcentují AS jako diagnózu vyznačující se vyšším IQ, lepšími verbálními schopnostmi a absencí opoždění řeči (Bazalová, 2012; Xie, 2020). Srovnatelné výsledky s intaktní populací můžeme tedy přikládat velmi dobré adaptaci a mírnějším projevům Lukášovy diagnózy, což se potvrdilo i v DACHu, který vyplňovala Lukášova maminka, a ve kterém Lukáš dosáhl pouze hraničního výsledku. Pokud však porovnáme Lukášovy výsledky s výsledky respondenta číslo jedna (Aspergerův syndrom), můžeme vidět, že Lukášovy výsledky jsou horší jak ve SST, tak v TJU. Lukášova maminka deklarovala, že Lukáš začal mluvit později (až po třetím roce), čímž můžeme vysvětlit horší skór v testech, zároveň tím ale můžeme potvrdit názory autorů, kteří tvrdí, že AS se vyznačuje lepšími jazykovými dovednostmi (Xie, 2020).

Co se týká TJU, získal Lukáš celkem 35 z 48 možných bodů, přičemž největší problém se vyskytl u bloku A3 (slovesný rod), kde Lukáš získal pouze 2 body, a u bloku A4 (slovesný vid), kde získal pouze 1 bod. O náročnosti úlohy zaměřené na slovesný rod jsem se již zmiňovala (viz analýza u respondenta 1). V bloku A4 se testuje vytváření slovesného rodu, respektive transformace slovesa nedokonavého na sloveso dokonavé. Chyby v tomto cvičení mohly být způsobeny celkovým nepochopením úlohy či problémy v pochopení této samotné mluvnické kategorie. Zbylé chyby byly u Lukáše rozprostřeny v celém testu, některé je možné přikládat jeho nepozornosti a nesoustředěnosti, kterou jsem sama během testování zaznamenala, kterou ale také uváděla maminka Lukáše jako jednu z jeho největších obtíží a důvodů, proč Lukáš potřebuje ve škole asistenta. Dalším důsledkem tohoto nesoustředění může být i již zmíněné zapomínání, které se objevovalo během celého testování. Lukáš několikrát zapomněl, na co jsem se ho ptala, či neuměl dokončit větu, protože zapomněl, o koho nebo o co se jednalo (například v TJU v bloku A3 místo Zlatovlásky stále opakoval pouze zájmeno „*vysvobodil tu*“).

Lukášův výsledek v testu Strange Stories odpovídá průměrnému výsledku intaktní populace čtvrtáků (viz níže). I když Lukáš skóroval „běžně“ v jeho odpovědích se vyskytlo

několik zajímavých fenoménů. Zajímavá je odpověď na příběh číslo 8 (Kadeřník – vtip). Zatímco Tetourová (2017) a Idbeková (2018), které předkládaly SST intaktním žákům 4. a 2. ročníků uváděly, že děti se tomuto příběhu smály (čímž můžeme částečně vyloučit, že by překladem došlo k úplnému vynechání vtipné pointy), Lukáš děj v příběhu nepovažoval za vtipný, nýbrž promluvu v příběhu označil chybně jako přirovnání („*Ne, protože vlastně to bylo přirovnání nebo jak se tomu říká. Týkalo se jejich vlasů.*“). Humor a pochopení vtipů zkoumali ve své studii (2003) Emerich a kol. Respondenty jejich studie byli adolescenti s AS a VFA, kterým předkládali vtipné kreslené příběhy a vtipy samotné. Z jejich zjištění vyplývá, že u jedinců s PAS je porozumění vtipům výrazně horší v porovnání s intaktními vrstevníky. Možné vysvětlení hledají v nižší kognitivní flexibilitě. Vyjádřením „*nebo jak se tomu říká*“ Lukáš navodil dojem, že příběhu neporozuměl, ale přesto se snažil o nějaké vysvětlení.

I u Lukáše (stejně jako u prvního respondenta) můžeme spekulovat o pouhém naučení se určitých jazykových a sociálních obrátů, které pak mohou jedinci s PAS využívat k vysvětlení různých sociálních situací. Podobný jev se vyskytl i v Lukášově odpovědi na příběh Piknik (sarkasmus), kde jeho odpověď na otázku „*Proč to říká?*“ zněla takto: „*Ona to tak nemyslela, ale protože prostě byla našťvaná, tak to prostě řekla. Moje mamka tomu říká, že to myslí v ironii.*“ Bodově tuto odpověď můžeme hodnotit maximálním počtem, nicméně Lukášovo vyjádření, které se odkazuje na maminku a její pochopení situace ukazuje, že Lukáš si nemusí s takovými situacemi úplně vědět rady, a tak využívá druhé osoby a volí takové odpovědi, o kterých se myslí, že by je tyto osoby použily.

I když můžeme spekulovat u naučenosti některých Lukášových odpovědí, i přesto lze z výsledků vyčíst, že Lukášova míra adaptace je celkem vysoká, což se projevilo i v obou použitých testech. Toto dobré sociální fungování můžeme vysvětlovat Lukášovým zájmem o mimoškolní aktivity, do kterých dochází od raného dětství (skaut a Sokol). Lukáš se tedy i mimo školu setkává se svými vrstevníky a tráví s nimi čas, což mu zcela jistě pomáhá v jeho sociálních dovednostech. Pozitivní spojení teorie mysli a kontaktu s vrstevníky potvrzují ve své studii Ronchi a kol. (2019). Neméně pozitivní dopad na Lukášovu sociální adaptaci může mít i Lukášův mladší sourozenec, kterého má Lukáš velmi rád a dle maminky se od něj, ačkoli je sourozenec mladší, Lukáš naučil spoustu věcí. Pozitivní vliv sourozenců na schopnost teorie mysli, ale také na úroveň jazykových schopností, potvrdily ve své studii Jenkinsonová a Astingtonová (1996). Autorky také upozorňují na fakt, že nezáleží na tom, zda se jedná o sourozence mladšího či staršího, ani na věkovém rozdílu sourozenců. Vysvětlení tohoto

pozitivního působení sourozenců na jedincovy jazykové a sociální dovednosti autorky vidí ve větším množství sociálních interakcích, do kterých se děti, díky sourozencům, dostávají. Sourozenci se navzájem snaží napálit, oklamat, obalamutit či si mohou navzájem lhát. A právě tyto situace vedou k lepšímu porozumění těmto sociálním jevům a snadnější interiorizaci, což vede k následnému snadnějšímu využívání a pochopení těchto jevů.

3.4.4 Respondent 3 – Marek (11 let, Atypický autismus)

3.4.4.1 Kazuistika

Marek v kojeneckém věku prodělal několik operací, několikrát podstoupil odstranění nosních mandlí a zmenšování krčních mandlí. Z dalších operací to byla například plastika patra anebo imputace ventilačních trubiček do uší, kvůli nedozrálým sluchovým drahám.

Jako kojeneček byl ale až abnormálně hodný, téměř neplakal, byl nezvykle klidný a tichý dítě. Prvních příznaků si rodiče všimli kolem 18. měsíce. Následně byl Markovi diagnostikován atypický autismus.

Dva roky navštěvoval speciální mateřskou školu pro žáky s poruchou autistického spektra, další dva roky běžnou mateřskou školu. Marek nevykazoval zájem o společnost druhých lidí. Neměl zájem o společné aktivity, nezajímal se o druhé děti, nechtěl se zapojovat do jejich her, rád trávil čas o samotě, a vyhýbal se očnímu kontaktu. Dlouho nemluvil, nereagoval na verbální pokyny, bylo nutné vše vizualizovat.

Nyní Marek navštěvuje běžnou základní školu, má asistenta pedagoga. Ve volném čase rád hraje fotbal, ve svém týmu si našel už i několik kamarádů. Miluje hraní na telefonu a tabletu, hrát by vydržel celé dny, rodiče musí Marka v hraní časově limitovat. Rád také jezdí na kole a v zimě lyžuje.

Marek má staršího bratra, který je mu v mnohém vzorem. Marek staršího bratra často napodobuje, starší bratr Marka táhne dopředu a rozvíjí ho.

3.4.4.2 Průběh testování

Testování s Markem probíhalo online formou, a to jednak z důvodu bezpečnosti kvůli aktuální epidemiologické situaci, jednak ale také kvůli velké vzdálenosti Markova bydliště. Na

začátku jsem Markovi vysvětlila, kdo jsem, jak se jmenuji a co spolu následně budeme dělat. Marek byl zpočátku trochu roztržitý, bylo ale vidět, že se snaží dávat pozor na to, co říkám.

V prvním bloku (A1) chlapec několikrát žádal o zopakování určité věty. Ve druhém bloku (A2) se po druhé větě zasekl a následující větu ihned odbyl slovy, že netuší. V bloku A4 Marek neříkal celé věty, snažil se svou odpověď zkrátit, jak to bylo možné, například vykřikl jen: „vybrala drobný“, „vyrobila přání“.

Po vysvětlení úkolu v bloku B1 chlapec nutně potřeboval vědět, přesně z kolika možností bude vybírat. Při první ukázkové větě v části B2 Marek po mé otázce, jak říkáme díře, ve které bydlí myš, rychle vykřikl, že je to nora. Po mém opravení řekl: „aha, jasně“, na druhou cvičnou otázku však také nevěděl odpověď. V následujících větách tohoto cvičení pouze opakoval podstatná jména ze čtené věty (bábovka, ovce), anebo se opět snažil o vymyšlení jiného podstatného jména (Miminko, které patří mamince, je... batole). Ve cvičení, kde se stupňují přídavná jména (blok B2) se chlapec několikrát spletl u druhého stupně přídavného jména, ale díky tomu, že si správně vzpomněl na třetí stupeň, dokázal se správně opravit.

V oddíle C2 chlapec po přečtení první věty řekl, že vůbec netuší, ale vzápětí mě hned upozorňoval, že poslouchal, ale že neví. Při poslední úloze TJU (Blok C4 – Komunikační funkce výpovědi) chlapec ožil, ihned se věnoval obrázkům, prohlížel si je a říkal mi, co na nich vidí. První cvičnou situaci tohoto bloku komentoval tím, že správná odpověď je ta třetí („Přeje synovi, aby zvítězil“), protože když si zlomíme vaz, tak umřeme. Následně každou situaci komentoval, doplňoval, anebo říkal svůj názor, několikrát mě i upozorňoval proč určitá situace nemůže být správně, že se například jedná o nesmysl.

Chlapec se zdál velmi roztěkaný, na každou úlohu pospíchal, snažil se odpovídat velmi rychle. Neustále pokukoval po místnosti a vypadalo to, že mi moc pozornosti nevěnuje, vyhýbal se pohledu do očí. Pokud však větě nerozuměl anebo neslyšel, zdvořile si řekl o zopakování. Nicméně mě pořád ujišťoval, že poslouchal, ale že bohužel přeslechl.

Roztěkanost a horlivost se také projevila ve SST, kde bylo vidět, že příběhy baví chlapce mnohem více než TJU. Chlapec se snažil odpovídat velice obsáhle a odpověď na druhou otázku se mi snažil zodpovědět dříve, než byla druhá otázka vůbec položena. Málokdy se stalo, že by chlapec odpověděl jen „ano“ nebo „ne“ vždy se ihned snažil pokračovat a překotně něco dodat. Pokud však nevěděl odpověď, nepokoušel se hádat ani dlouze přemýšlet, rovnou řekl, že neví.

Pokud však odpověď věděl, či mu byl příběh nějak blízký (například Piknik – sarkasmus), rychle se snažil odpovědět a říct toho v odpovědi co nejvíce za co nejkratší čas.

Po skončení testování chlapec řekl, že to bylo „dobrý a dost lehký“.

Celkově mi chlapec přišel až hyperaktivní, chvíli neposeděl v klidu. Stále poposedával, hýbal rukama i hlavou. Odpovídal velmi překotně, rychle a nahlas. Působil na mě dojmem, že chce mít test co nejrychleji za sebou.

3.4.4.3 Analýza výsledků respondenta

Markovy výsledky potvrzují výsledky studií Happéové (1994a), Jolliffeové & Baron – Cohena (1999) a Kalanda at.el (2005), kteří došli ve svých výzkumech k závěrům, že jedinci s PAS vykazují větší obtíže s přisuzováním správných mentálních stavů druhým lidem, a tím tedy ve SST dosahují nižších bodových zisků než intaktní jedinci. Marek v testu Strange Stories získal 11 ze 24 možných bodů.

Marek se při svém vysvětlení chování druhých lidí často opíral pouze o fyzické jevy. V příběhu 8 (Kadeřník – vtip) na druhou otázku odpověděl: „*Ne, protože si to myslel, nebo že tak vypadá*“. Příběh tedy vůbec nepovažoval za vtipný, ve svém vysvětlení bral v potaz pouze fyzický vzhled. Stejně tak v příběhu 5 (Koťátka – přemlouvání/přesvědčování), Marek nereflektoval ve své odpovědi žádný mentální stav, vlastně pouze zopakoval to, co je ve vlastním příběhu zmíněno („*protože nechtěla kocoury, ale kočky*). V příběhu 7 (Banán – předstírání) Marek sice získal 2 body, ale to především proto, že tento příběh jako jediný může být hodnocen maximálním počtem bodů i tehdy, když dítě ve svém vysvětlení využije fyzické vysvětlení (tedy bez využití popisu mentálních jevů). Z Markovy odpovědi („*Ne, je to jen obyčejný banán na jídlo. Protože si asi hrály, že banán je telefon*“) není zcela jasné, zda hru s banánem pochopil, či zda pouze hádal. Využívání fyzických vysvětlení zmiňuje ve své studii i Happé (1994a). Zatímco u jedinců bez poruchy autistického spektra se fyzická vysvětlení objevovala méně s rostoucím mentálním věkem (téměř vůbec fyzická vysvětlení nevyužívali dospělí, jejichž mentální věk byl vyšší než mentální věk intaktních dětí a mentálně postižených jedinců, u kterých bylo vyšší procento fyzických vysvětlení) u jedinců s PAS se tato vysvětlení objevovala ve většině případů bez ohledu na mentální věk jedinců. Tedy i ti autističtí jedinci, kteří měli srovnatelný mentální věk s intaktními dospělými, se na rozdíl od nich, velmi často uchýlovali k fyzickým vysvětlením.

V několika příbězích Marek uvedl velmi alternativní vysvětlení. V příběhu 4 (Piknik – sarkasmus) pochopil, že Sára (aktérka příběhu) svou promluvu nemyslí vážně. Nicméně ve vysvětlení „*Ne, protože je našťvaná z toho počasí, nebo si myslela, že bude nádherný den jako slunečný, ale potom se v televizních novinách asi nějak zmýlili a prší*“ zcela vynechal druhého aktéra příběhu a místo toho se Marek zaměřil na televizní noviny. Je tedy možné, že zahrnutí další osoby do interakce bylo pro Marka až příliš složité, u vysvětlení si tedy dopomohl televizními novinami a špatnou předpovědí. Zajímavé je také použití obratu „*nádherný den jako slunečný*“, protože téměř identicky se toto spojení vyskytuje v příběhu. V příběhu 9 (Čerti – řečnický obrat/idiom) Marek chování hlavní postavy příběhu vysvětlil takto: „*protože je našťvaná, nebo se jí nějak nechtělo*“. Tato nesprávná odpověď může pramenit ze skutečnosti, že se Marek s obratem „*šijou s tebou všichni čerti*“ ještě neseťkal, nezná ho, a tak nemohl podat ani správné vysvětlení. Neméně zajímavou odpověď podal Marek u příběhu číslo 10 (Ping-pongová páka – dvojité blafování). Na první dvě otázky Marek dokázal zodpovědět správně (i když u druhé si nevzpomněl na slovo „*kredenc*“, a tak ho opsal jako „*v tý druhý věci*“), nicméně na otázku „*Proč?*“ zcela vynechal aktéry příběhu a jejich promluvy: „*protože pod postelí přece nemůže být, je tam prach*“. Marek tedy sice dokázal dvě první otázky zodpovědět správně, nicméně svou odpověď podpořil zcela alternativním vysvětlením. Důvodem může být opět náročnost příběhu, kdy se kvůli nepochopení a nepochopení Marek opět obrátil na něco, co může znát ze své bezprostřední zkušenosti. Příběh číslo 10 také patří rozsahem k jednomu z delších příběhů testu, Markovo nepochopení může být také dáno tím, že příběh byl příliš dlouhý.

Markova maminka v DACHu akcentovala, že Marek má tendence odpovídat „*nevím*“ i na otázky, na které zná odpověď. Zde tedy můžeme hledat vysvětlení pro Markovo odpověď: „*to moc nevím, no*“ v příběhu číslo 3 (Rukavice – nedorozumění). Tato odpověď ale mohla být dána také obtížností či délkou příběhu, anebo také nepozorností, která se projevovala během celého Markova testování (poposedávání na židli, jakési poskakování, hýbání rukama atd.). Tuto živost, neposednost a neustálou aktivitu opět potvrdila Markova maminka v DACHu.

Důvodů Markova nižšího skóru může být několik. Jako první můžeme zmínit Markovu diagnózu – atypický autismus. Jde o velmi heterogenní kategorii, která se může projevit různou mírou narušení ve všech oblastech (sociální, komunikační i oblast stereotypního chování) (Thorová, 2016). Je tedy možné, že Markova diagnóza prostupuje do jeho sociálního a komunikačního chápání tak, že není zcela schopen rozpoznat dílčí sociální a komunikační

fenomény. Marek od raného věku nevyhledával společnost ostatních dětí, neúčastnil se společných her, soutěžení mu nic neříkalo. O trávení společného času s jinými dětmi neprojevoval zájem. I toto trávení času o samotě a nezájem o ostatní děti může být příčinou Markova nižšího skóru.

Další významnou příčinou může být opožděný vývoj řeči, který reflektovala Markova maminka. Marek dlouho nemluvil, ani nereagoval na verbální pokyny a řeč druhého člověka. Vše bylo nutné verbalizovat. Jako malý prodělal několik operací, mimo jiné i operaci nedozrálých sluchových drah (maminka však nezmiňovala žádnou poruchu sluchu). Souvislost jazykových schopností a schopností teorie mysli potvrdily ve svém výzkumu například Astingtonová a Jenkinsová (1999), jejichž výsledky podporují tvrzení, že jazyk je jedním ze základních pilířů teorie mysli. Potvrzení spojitosti jazyka a sociálních dovedností najdeme i ve studii Sotákové a Kucharské, které zkoumaly vztah mezi testem *Strangem Stories* a testy porozumění. Vysoká míra korelace se potvrdila mezi testem *Strange Stories* a TJU, stejně jako s jinými testy porozumění (Špačková a kol., 2016). V testu jazykového uvědomování Marek získal 21 z 48 možných bodů, tedy méně než polovinu. Marek chyboval v rámci celého testu, problémy se projevíly ale především v oblasti morfologie, ze které získal pouze 6 bodů ze 16 možných. Markovi dělalo problém gramatické číslo („*poletovaly hmyz*“, „*šly mládeži*“, „*padala listí*“), přičemž v tomto bloku (A1) nezískal ani jeden bod. V bloku A2 (Doplňování vět) se opět vyskytlo Markovo odpovídání pouze „nevím“ (analýza uvedena výše). I v TJU se vyskytly položky, které se Markovy mohly zdát příliš náročné, a tak vymyslel zcela jinou odpověď (například v bloku A2, ve druhé větě, kde měl Marek skloňovat jméno „Tomáš“ → „*Půjč učebnici (Tomášovi)*“, Markova odpověď zněla: „*do knihovny*“). Tato odpověď může být také kromě složitosti vysvětlena nepochopením úlohy, nicméně větu číslo 4 dokázal Marek zodpovědět správně. Zcela nepochopenou se pro Marka stal blok B2 (Tvoření adjektiv), v němž pouze opakoval slova ze zadaných vět („*Bábovka, která se už upekla je bábovka.*“ *Správně: upečená.* „*Vlna z ovce je ovce*“ *Správně: ovčí. Atd.*) V této úloze tedy Marek nezískal ani jeden bod. Jak již bylo ale řečeno, Marek měl problémy se všemi položkami TJU, v žádné nezískal plný počet bodů, chyby prostupovaly celým testem a vyskytly se v každé úloze.

Jedním z faktorů ovlivňujících vývoj teorie mysli, jsou také rané sociální vztahy a zkušenosti dítěte, jejich kvalita a schopnost integrace (Brink et al., 2015). Vzhledem k velmi častým a početným operacím, které Marek v kojeneckém a batolecím období prodělal, můžeme

i tato zjištění považovat za jedno z možných vysvětlení Markových obtíží v deklarování mentálních stavů ve SST.

V neposlední řadě jedním z důvodů může být také Markova roztržitost, horlivost a nepozornost, kterou jsem nejen já zaznamenala během našeho sezení, kterou ale také zmiňovala maminka v DACHu. Zcela jistě testování a jeho výsledky mohla také ovlivnit online forma našeho setkání. Některé odpovědi mohly být zkreslené kvůli možnému vypadnutí signálu, horšímu rozumění přes online hovor, či jinými síťovými a online nedostatky. Nicméně, všechny tyto jevy jsem se pokusila eliminovat zkouškami zvuku a hlasitosti a jejich nastavením tak, abychom já i Marek co nejlépe rozuměli. Zároveň jsem se během setkání několikrát ujistovala, zda Marek dobře slyší a rozumí a zároveň ho upozornila, že pokud by se vyskytl jakýkoli problém se zvukem, může mě na něj upozornit či poprosit o zopakování. To se však ani jednou během testování nestalo.

3.4.5 Respondent 4 – Filip (11 let, Aspergerův syndrom)

3.4.5.1 Kazuistika

Filip jako kojeneček vykazoval tiché a klidné chování, zároveň se ale u něj vyskytovaly občasné záchvaty pláče bez zjevné příčiny. Dlouho nemluvil, následně začal mluvit v celých, rozvinutých větách. Měl velmi malé váhové přírůstky.

Navštěvoval běžnou mateřskou školu, bez asistenta. Filipovi v tomto období ještě nebyla stanovena diagnóza, jevil se jako nadané dítě s poruchou pozornosti. Příznaků si však rodiče začali všimnout kolem třetího roku. Filip nevykazoval zájem o běžná dětská témata, pohádky a podobně. Spíše ho zajímali encyklopedie, dinosauři či vesmír. Následně mu byl diagnostikován Aspergerův syndrom.

Filip navštěvuje běžnou základní školu, má asistenta pedagoga. Nevyhledává společnost ostatních dětí, rád tráví čas o samotě. Nenechává se ani žádné kroužky, nevěnuje se v současnosti ani žádnému sportu. Dříve navštěvoval hasičský kroužek, ten ale opustil kvůli nedostatku soutěživosti, a kroužek paleontologie, ten ale opustil z toho důvodu, že se tam nedozvídal žádné nové informace.

Podle maminky se Filipova diagnóza projevuje především ve vlastní práci s chybou. Filip své chyby nezvládá, reaguje na ně tak, že odmítá dále pracovat. Má na sebe, ale i na

ostatní, velmi vysoké nároky. Mezi třetím a pátým rokem měl problémy se změnami v plánech, postupně na tom ale s rodiči pracovali a nyní již změny dokáže akceptovat bez větších problémů. Filip si skvěle pamatuje věci a témata, která ho zajímají, dokáže o nich mluvit velmi dlouho. Rozumí ironii, vtipům ale už tolik ne. S maminkou se snaží pracovat na citové stránce, sama maminka říká, že se Filip v emocích a citových stavech zlepšuje, nyní už Filip dokáže rozpoznat, když je maminka smutná, něco ji trápí, nebo jí není dobře, dříve se o tyto okolnosti vůbec nezajímal. Svou diagnózu si nepřipouští, mírně ji popírá. Rodiče se snaží Filipa vychovávat otevřeně, hodně diskutovat a dělat kompromisy. Občas má chlapec problémy s dodržáním dohody.

Vlastní sourozence Filip nemá. Jeho nevlastní bratr žije dlouhodobě v zahraničí, nicméně vztah mají kladný. S bratrancem a sestřenicí se vídá, chvílku trvalo, než si k nim našel vztah, nyní si už ale spolu rozumí a jejich vztah by se dal hodnotit jako velmi dobrý.

3.4.5.2 Průběh testování

Filip od začátku vypadal velmi sebejistě. Velmi rázně vešel do kabinetu, hlasitě zvolal „dobrý den“ a hned si šel sednout na místo. Od začátku mluvil hodně hlasitě. Po mém představení mého jména rychle zvolal to své. Ihned po příchodu jsem si všimla, že chlapec má tik – stále cukání hlavou. Po pozdravení a usednutí se mi ihned za tik omlouval a vysvětloval, že neví, jak se tik objevil a že ho má teprve krátce. Kromě tiků však chlapec neustále poposedával a bloudil rukama po stole.

V bloku A1 Filip pouze opakoval přesně to, co jsem říkala já. U poslední věty již ani neopakoval celou větu, pouze se zastavil u slova „borůvčí“ a konstatoval, že slovo borůvčí mu připomíná letní nálezy hub. Následně mi vyprávěl, jaké houby je nejlepší sbírat, které houby jsou anebo nejsou červivé. V bloku A2 se Filip opět pozastavil u několika slov a vyprávěl mi příběhy s těmi slovy spojené. V bloku B4 Filip na cvičné otázky odpovídal mým zadáním, když jsem tedy řekla, že hra se jmenuje „Co už Petra udělala?“, Filip na cvičné věty (Petra si podepisovala sešity) odpovídal stále jen, že už to udělala. Následné věty po zácvičku však už zodpověděl správně.

Po třetí větě bloku B1 mě chlapec přerušil s tím, že se potřebuje jen na něco zeptat. Chtěl vědět, co je to žoužel. Po mém vysvětlení, že je to slovo vymyšlené, řekl, že pokud to nikdo neví, tak by to někdo mohl vymyslet. Zároveň začal spekulovat o tom, co by žoužel mohla být.

V bloku B2 se téměř ve všech případech pokoušel vymýšlet zcela jiná slova, ačkoli druhou cvičnou otázku zodpověděl správně.

V bloku C1 chlapec chvíli přemýšlel o první cvičné dvojici vět, po chvílce jsem mu však řekla správnou odpověď. Bylo vidět, že nad větami přemýšlí a následně mě poprosil, zda bych mu větu přečetla ještě jednou. Po přečtení věty se začal nahlas smát. U každé další dvojice Filip řešil, co je a co není správně, několikrát se ještě hlasitě rozesmál, věty komentoval svými poznámkami. Vždy, když řekl něco, co ho pobavilo, ujišťoval se, zda jsem vtip také pochopila („*Chápete, ne?*“). V části C3 chlapec opět vyprávěl několik příběhů, u první věty předváděl, jak se vrtí pejsek. V poslední části testu (C4), při kterém jsem Filipovi promítala obrázky, Filip ožil, komentoval moje počínání, neustále na počítač sahal, a popisoval vše, co na obrázcích viděl.

Chlapec mi stále vyprávěl různé příběhy (měl tendenci odbíhat ke svým tématům), které mu evokovaly přečtené věci. Přišlo mi, že se až tolik nesoustředí na test, spíše na to, aby mi ke každé větě dokázal vyprávět nějaký příběh ze svého života či alespoň aby každou větu doplnil nějakou poznámkou. Po dokončení TJU si chlapec vzal vyplněný arch a začal počítat, kolik papírů už stihl vyplnit. Poté si lehl na penál a začal mi vysvětlovat, že má takový zvyk, že si lehá na penál.

Téměř každý příběh ve SST chlapec opět doplnil nějakým svým příběhem či doplňující informací. U několika příběhů (například Koťátka) se Filip na dlouhou chvíli zarazil, u jiných zase odpovídal ještě dříve, než jsem příběh stihla dočíst do konce. U osmého příběhu (Kadeřník) se Filip opět hlasitě rozesmál a řekl, že poprat se sekačkou na trávu musí fakt bolet, protože sekačka má velkou čepel. Zároveň bylo ale na Filipovi vidět, že je dost unavený. Začal se protahovat a hlasitě vzdychat. Na poslední dva příběhy chlapec odpověděl, že netuší. Šlo na něm vidět, že se mu už nechce moc přemýšlet.

Po dokončení se chlapec velmi divil, že už je to vše a komentoval to slovy, že „to nebylo špatný“ a že to „bylo dobrý“, a pyšnil se tím, že zvládl 7 papírů. Poté mi chtěl ještě vyprávět nějaké příběhy, nicméně následně byl odvolán na hodinu.

Chlapec neustále projevoval nějakou aktivitu, hýbal rukama i hlavou, poposedával, bloudil očima po místnosti, smál se, lehal si na penál, zkoumal můj počítač, anebo něco

vyprávěl. Během testování jsem si toho nevšimla, nicméně když jsem poslouchala nahrávku, několikrát jsem zaslechla jakési neverbální zvuky, které Filip vydával během testování.

3.4.5.3 Analýza výsledků respondenta

Filip ve SST dosáhl 11 bodů z 24 možných. Ve srovnání s výsledky výzkumů lze vyčíst, že Filipův výsledek je horší nejen v porovnání s intaktní populací, ale také v porovnání se stejně starými autistickými žáky (viz níže). Navzdory předchozím tvrzením o Aspergerově syndromu jakožto nejpozitivnější diagnóze autistického spektra, Filipův horší výsledek potvrzuje, že i v rámci této diagnózy nalezneme určité potíže v sociální, ale i jazykové oblasti.

Nižší bodový skóre ve SST byl dán především Filipovým častým odpovídáním „nevím“. Filip tímto slovem odpověděl na 4 z 12 příběhů (Koťátka – přemlouvání/přesvědčování, Banán – předstírání, Santa Claus – vzhled/realita a Panenka – zapomenutí). Tyto zkratkovité odpovědi mohly být dány únavou (tyto odpovědi se vyskytovaly především na samotném konci testování), ale také náročností příběhů a jejich nepochopením, případně nesoustředěním či sníženou motivací zodpovědět otázku správně. Během testování byl Filip velmi roztržitý, neklidný až hyperaktivní, neustále odbíhal od tématu, ptal se na různé otázky, většinu položek v testech komentoval a doplňoval různými příběhy. Je tedy možné, že Filip se všemožnými poznámkami a otázkami tak rozptyluje, že následně není schopen otázky zodpovědět. Tuto roztržitost, nesoustředěnost, živost, hyperaktivitu, neschopnost se soustředit a výrazný negativismus, potvrdila následně Filipova maminka v DACHu. Stejně jako u předchozích respondentů, Filip si několikrát při odpovědích na druhou otázku vypomohl pouhým popsáním fyzických skutečností, mentální stavy zcela vynechal (Koťátka – přesvědčování/přemlouvání: „*Ne, nevím, aby v tom moc nehledala problém, že to jsou všechno kocourci, moc nevím*“, Houpačky – protichůdné emoce: „*Ne, kvůli tomu psovi*“, Kadeřník – vtip: „*Ne, protože to tak vypadalo. Popsat se sekačkou na trávu musí bolet, protože sekačka má ty nože.*“).

Filip ve SST bezpečně poznal ironii (Piknik – sarkasmus), zatímco v příběhu zaměřeném na vtip (Kadeřník – vtip), selhal. Tento výsledek tedy zcela přesně potvrzuje tvrzení maminky, která uváděla, že Filip rozumí ironii, vtipy ale nechápe. O potížích autistických jedinců v porozumění vtipům jsem psala výše. Možné úspěchy v pochopení ironie mohou být dány tím, že maminka se s Filipem o emocích a různých sociálních a jazykových jevech baví, poukazuje na ně a vysvětluje je, je tedy možné, že se Filip dokázal naučit rozpoznat ironické promluvy.

V TJU získal Filip celkem 31 ze 48 možných bodů. Je tedy zajímavé, že ačkoli měli Filip a předchozí respondent Marek, stejný počet bodů ve SST, v TJU se lišili celkem o 10 bodů (Filip získal 31 bodů, zatímco Marek pouze 21 bodů). O vysvětlení možných příčin Markova nižšího bodového skóru jsem pojednávala výše. Filipovo vyšší bodový skór může být dán Filipovým dobrým výsledkem v části morfologie a slovtvorby, kterými se téměř vyrovnal prvnímu respondentovi Danielovi, který měl velmi vysoké výsledky v obou uvedených testech. Problémy však u Filipa nastaly v části tvoření vět, ve které se bodově přiblížil Markovi (respondent 3). Lze tedy vidět, že Filip má, navzdory své „pozitivní“ diagnóze, problémy s porozuměním větám jako celku. Vysvětlení tohoto jevu můžeme hledat v teorii centrální koherence, která uvádí, že jedinci s PAS mají tendenci uvažovat spíše analyticky, zaměřují se na detaily a na jednotlivé části, spíše než na celek (Frith in Hrdlička, 2004). Potíže v porozumění větám potvrdili ve svém výzkumu, ve kterém pracovali se 45 autistickými chlapci, Kover a kol. (2014). Pokud má tedy Filip potíže s porozuměním vět, je jasné, že i tento deficit mohl ovlivnit jeho skór v testu Strange Stories, jelikož v příbězích je nutná určitá schopnost porozumění větám. Tuto hypotézu nám může potvrdit i fakt, že Filip nezískal ve SST žádný bod v příběhu, kde se uznává jako správná odpověď i pouhé fyzické vysvětlení (Banán – předstírání), zatímco přechodí respondent, Marek, v tomto příběhu získal plný počet bodů. Narušená schopnost porozumění větám jako celku je tedy možná, nicméně je nutné upozornit na fakt, že tento závěr nelze vyvodit pouze z jednoho testu, bylo by nutné další testování s různými metodami, aby se tato domněnka mohla potvrdit či vyvrátit.

Další možná vysvětlení Filipova nižšího skóru můžeme však také hledat v opoždění nástupu řeči, která uváděla maminka v následném rozhovoru. Filip nevyhledává společnost spolužáků, nejeví zájem o trávení společného času s jinými dětmi, nenavštěvuje žádný kroužek, de facto se se svými vrstevníky mimo školu nestýká. Nezájem o ostatní děti a o společnou hru trvá již od raného dětství. Filip nemá žádného sourozence. To vše může ovlivnit vývoj sociálních dovedností, jak jsem již popisovala výše. Filipův výsledek ale mohla také ovlivnit již zmiňovaná velká roztržitost, roztěkanost a neschopnost se soustředit, kterou jsem zaznamenala během celého testování, kterou ale také potvrdila Filipova maminka. Stejně tak maminka upozorňovala na velké Filipovy potíže v akceptaci vlastních chyb a na složité navázání spolupráce. V testování jsem však výrazný negativismus ve Filipově práci nezaznamenala, nevztekal se, ani mě nijak neignoroval či neprojevoval výrazný odpor k práci. Přesto je však možné, že časté odpovědi „nevím“ na testové otázky mohly být dány právě tímto Filipovým negativismem a odmítáním.

3.4.6 Respondent 5 – Anička (11 let, diagnóza PAS nebyla přesněji specifikována)

3.4.6.1 Kazuistika

U Aničky bohužel nemám k dispozici kazuistiku ani výsledek testu DACH. Maminka dívky odmítla vyplnit DACH z obavy, že by její odpovědi mohly být zkreslené a neodpovídaly by realitě. O dívce maminka nechtěla poskytnout více informací. O dívce víme tedy pouze to, že navštěvuje běžnou základní školu a podle maminky má diagnózu PAS. I přesto jsem se však rozhodla Aničku do výzkumu zařadit, jelikož se jednalo o jedinou dívku, kterou se podařilo do výzkumu získat.

3.4.6.2 Průběh testování

Dívka byla od počátku velmi klidná, tichá a zdvořilá. Po pozdravení se s ní a její maminkou mi sama nabídla ruku k potřesení. Zpočátku testování se zdála velmi nervózní, neustále poposedávala a žmoulala si rukávy. Bylo ale vidět, že se snaží zadání poslouchat velmi pozorně, každou mou větu mi odkývala. V morfologické části TJU dívka většinou zodpověděla i druhou příkladovou větu. Zadání v tomto oddílu tedy většinou pochopila velmi rychle.

V bloku B2 TJU měla dívka potíže se čtvrtou položkou („Tužka, která patří Petře, je...“). Zdálo se, že jí dělá problém vyslovit slovo „Petřina“, několikrát se o to pokoušela, a tím samu sebe rozesmála. Nakonec ale slovo vyslovila správně. Následující položky však už Aničce nedělaly problém, opět většinou zvládla odpovídat i na ukázkové příklady.

V bloku C1 (Slovosled) bylo vidět, že dívka u vět mírně váhá, odpovědi nebyly tak jisté jako v předchozích oddílech. V následujícím cvičení (C2) dívka měla problémy s pochopením úkolu, na zácvikové otázky nijak nereagovala a hned u první věty si řekla o zopakování. Následně o větě dlouho přemýšlela, nakonec ale otázku zodpověděla. Poté se Anička na dlouhou dobu odmlčela i u otázky číslo tři. Po určité době váhání jsem se dívky zeptala, zda by tedy chtěla větu přečíst ještě jednou, což mi odkývala. Po zopakování však opět nastalo mlčení. Navrhla jsem tedy, že pokud neví odpověď, nevadí to a můžeme přejít k další položce, což mi Anička ihned odsouhlasila. Po přečtení čtvrté věty Anička opět mlčela. V tu chvíli mi však ze stolu spadl papír, pro který se Anička okamžitě natáhla a vracela mi ho. Položku jsem kvůli tomuto vyrušení tedy opakovala, Anička na ni následně odpověděla. Na otázky v bloku C4 (Komunikační funkce výpovědi) dívka již neodpovídala verbálně, pouze přikyvovala, anebo vrtěla hlavou.

Ve Strange Stories Testu dívka na první zjišťovací otázky odpovídala opět jen kýváním hlavou. Odpovědi na následující doplňující otázku většinou začínala slovem „aby“. Anička na otázky týkající se příběhů odpovídala většinou velmi rychle a krátce. Na delší dobu se zastavila jen u desátého příběhu (Ping-pongová pálka – dvojité blafování).

Dívka po celou dobu testování mluvila velmi potichu. Nevyslovovala správně všechny hlásky, problémy jí dělalo především R, L a S. Celkový mluvený projev byl nejistý, dívka si často šlapala na jazyk. Vyhýbala se očnímu kontaktu, očima spíše bloudila po věcech za mnou. Anička také neřekla nic sama od sebe, pouze reagovala, pokud jsem se jí na něco zeptala. Pokud nevěděla odpověď nezeptala se, pouze tiše seděla a čekala. Až když jsem se jí zeptala, zda chce příběh či zadání zopakovat, odpověděla. Chyběla tedy jakási spontánní konverzace, vyprávění či vstupování do mých promluv, což bylo velmi časté při testování chlapců. Od počátku byla na dívce vidět velká nervozita. Dívka o každé úloze přemýšlela a snažila se ji zodpovědět správně. Po dokončení testu, jsem se Aničky ptala, jaký test byl, zda byl alespoň trochu zábavný. Dívka mírně pokývala hlavou a následně jsme se rozloučily.

Vzhledem k tomu, že maminka dívky odmítla vyplnit DACH a nechtěla ani podat o dívce více informací v rámci rozhovoru, nevíme o dívce téměř nic. Neznáme její přesnou diagnózu, vývoj jejího dětství, jazykový ani sociální vývoj. Na místě tedy byla otázka, zda dívka doopravdy má poruchu autistického spektra. Maminka sice jasně deklarovala, že dívka tuto diagnózu má, sama se do mého výzkumu nabídla, nicméně následně odmítala podat o dívce další informace. Přesto jsem se rozhodla dívku v mém výzkumném vzorku ponechat. Důvodů ke hned několik. Dívka se během testování chovala zvláště – nenavazovala se mnou oční kontakt, mluvila velmi potichu a pouze tehdy, pokud jsem na ni promluvila já, sama od sebe nikdy nic neřekla. Během celého testování nevyjadřovala mimicky žádné emoce, ani u příběhů se vtípem, sarkasmem či jinými jazykovými jevy – její výraz byl pořád stejný. Neustále hýbala rukama, především si velmi nápadně žmoulala a popotahovala rukávy, a to opět po celou dobu našeho sezení. Několikrát se během testování „zasekla“ tak, že jsme několikrát musely opakovat celé zadání (dívka si o zopakování ale nikdy neřekla sama, i když jsem jí vždy dávala dostatek času na projev).

Pokud se podíváme na poměr diagnostikovaných jedinců vzhledem k pohlaví, zjistíme, že chlapci s diagnostikovanou PAS výrazně převyšují dívky (Head et al., 2014; Parish-Morris et al., 2017). Důvodem mohou být mírnější projevy autismu u dívek, ale také vyvinutější a propracovanější kompenzační strategie, kterými dívky disponují. Autistické dívky mají lepší

sociální dovednosti, vykazují větší motivace pro vstup do přátelských a jiných vztahů, a také jim lépe rozumí (Head et al., 2014; Thorová 2016). Autistické dívky více aspirují po uznání, ocenění a přijetí. Snaží se nevyčnívat, jsou méně nápadné než autističtí chlapci. Snaha po lepším přijetí společnosti se může projevit ve velmi dobrých kompenzačních strategiích a kamuflážích (Thorová, 2016). Kamuflážemi rozumíme vědomé i nevědomé mechanismy, kterými se jedinci s PAS snaží skrýt svou diagnózu. Mezi časté kamufláže dívek s PAS patří například napodobování mimiky člověka, se kterým jsme v interakci, potlačování potřeby mluvit o „svých“ tématech a zájmech, či soustředění se na udržování očního kontaktu (Hull et al., 2020). Je tedy možné, že si Anička byla schopna již vyvinout dostatečné kompenzační strategie, kterými dobře svou diagnózu maskuje, a které jsem během našeho krátkého sezení nebyla schopna postřehnout.

Vzhledem k výše řečenému jsem se tedy rozhodla dívku v mém výzkumu ponechat a pokusím se analyzovat její výsledky alespoň pomocí popisu pracovního chování a testu jazykového uvědomování.

3.4.6.3 Analýza výsledků respondenta

Anička získala ve SST celkem 14 bodů, tedy více než polovinu. V odpovědích na některé příběhy využívala Anička, stejně jako někteří předchozí respondenti pouze fyzických popisů událostí. Například v příběhu Zubař – lež vysvětlila svou odpověď pouhým „*aby nejel k zubaři*“, ve své odpovědi tedy nevyužila žádného mentálního popisu. Stejně tak v příběhu Čerti – řečnický obrat/idiom, zněla Aniččina odpověď: „*Ne, protože sebou moc hemží*“. Tento fyzický popis však může být také dán tím, že Anička tento idiom nezná, ještě se s ním nesetkala, a tak pouze odhadovala, co by dané rčení mohlo znamenat. O využívání fyzických vysvětlení na úkor těch mentálních jsem již psala výše.

Zajímavá je Aniččina odpověď na příběh Ping-pongová pálka – dvojité blafování. Za příběh nebyla ohodnocena žádným bodem, protože odpověděla zcela nesprávně: „*Byla pravda, co Šimon řekl Jirkovi? – Ano.*“ „*Kde bude hledat Jirka svou ping-pongovou pálku? Pod postelí*“ „*A proč? Protože mu to řek Šimon.*“ Anička tedy vůbec nebrala v potaz konstatování o tom, že Šimon lže. Nesprávná odpověď mohla být samozřejmě dána vyšší náročností příběhu či jeho délkou, které mohla způsobit zapomenutí či nepozornost, nicméně je zajímavé, že Anička chybovala v obou příbězích, kde se vyskytovala lež (Zubař i Ping-pongová pálka), zároveň ale byla úspěšná v příběhu zaměřeném na tzv. bílou, milosrdnou lež (Klobouk). Je tedy možné, že se Anička se lží příliš nesetkává, ačkoli podle některých autorů je lež jedním ze

základních jevů, který si děti osvojují již od raného dětství (Evans & Lee, 2013), či je pro ni uchopení lži příliš složité. Příběh s dvojitým blafem se však řadí k těm těžším příběhům, což potvrdili ve své studii i Velloso a kol. (2013), kteří ověřovali SST na portugalské populaci jedinců s PAS. Příběh s dvojitým blafem se v jejich studii ukázal jako druhý nejtěžší (ihned po přesvědčování). Aničky špatná odpověď tedy nemusí být tolik překvapující.

Z testu jazykového uvědomování získala Anička celkem 36 ze 48 možných bodů. Její výsledek v porovnání s ostatními dětmi v mém výzkumu je druhý nejvyšší, ihned po Danielovi, který měl pouze o bod více, ale ve SST skóroval nadprůměrně. Aniččin výkon je tedy v TJU srovnatelný s Danielem, ve SST je však její výkon o 6 bodů nižší. Je tedy možné, že příběhy byly pro Aničku náročnější, ať už rozsahem či nároky na pozornost. Vysvětlení také můžeme hledat v neznalosti, a tedy neschopnosti pojmenování mentálních stavů. Potíže ve SST mohou být dány veškerými skutečnostmi, které jsem zmiňovala a analyzovala výše u předchozích respondentů (počet sourozenců, vztahy s vrstevníky, raná vazba matky s dítětem aj.). Vzhledem ke skutečnosti, že nemáme o Aničce více informací, však můžeme příčiny ovlivňující její skóre ve SST jen hádat.

3.4.7 Porovnání výsledků s dalšími výzkumy

Pro srovnání s intaktními žáky 4.tříd využiji data zjištěná Terezou Tetourovou. Ta, v rámci svého výzkumu ke své bakalářské práci, využívala stejnou testovou baterii Strange Stories. Tetourová pracovala celkem se 35 žáky. Průměrný výsledek v testu Strange Stories v jejím výzkumu dosáhl hodnoty 15,63 bodů z 24 možných. Ve jejím výzkumu žádný respondent nedosáhl maxima (24 bodů). Nejvyšší dosažený výsledek, kterého dosáhl pouze jeden respondent, byl 22 bodů. Se stejnou věkovou kohortou a se stejným testem pracovala ve své studii z roku 2009 i Anne O'Hare. Dle Tetourové (2017) neexistuje mezi výsledky britského a českého vzorku statisticky významný rozdíl, stejně tak neexistuje statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými položkami testu Strange Stories.

Pro srovnání výsledků žáků 4. tříd s PAS využiji výsledky studie Sotákové a Kucharské z roku 2017, které se celkem zúčastnilo 20 dětí s PAS. Studie vyšla v rámci výzkumu Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika a mimo jiné se zabývá otázkou, zda jazykové schopnosti a porozumění čtenému textu může ovlivnit úroveň sociálních dovedností. Do této studie autorky tedy, mimo jiných, zařadily i test Strange Stories. Jelikož byl ale SST pouze jednou z testovacích metod, autorky redukovaly počet příběhů na polovinu, celkem tedy žákům předložily 6 příběhů zaměřených na 6 různých sociálních fenoménů (Zubař – lež,

Rukavice – nedorozumění, Piknik – sarkasmus, Koťátka – přemlouvání/přesvědčování, Banán – předstírání, Kadeřník – vtip). Skórování probíhalo dle studie O'Hare, za každý příběh mohl tedy respondent získat maximálně 2 body. Maximální počet bodů byl tedy 12 bodů, přičemž tohoto maxima nedosáhl ani jeden respondent. Skóre variovalo na škále od 0 do 11 bodů, přičemž průměrný výsledek byl 8,5 bodu. Pro účely srovnání s touto studií jsem tedy vypočítala průměrné skóre pouze z 6 stejných příběhů.

Daniel v porovnání s intaktní populací i se stejně starými jedinci s PAS skóroval nadprůměrně. V testu Strange Stories dosáhl 21 bodů. V porovnání se žáky s PAS v 6 vybraných příbězích získal bodů 10. V obou případech se tak tedy přiblížil maximálnímu skóru obou výzkumů. Lehce nad průměrem se pohybuje i druhý respondent, Lukáš. Ve SST dosáhl 16 bodů, jeho výsledek je tedy srovnatelný s intaktní populací žáků 4.ročníků, dokonce je o něco vyšší. V porovnání se žáky s PAS Lukáš skóroval celkem 9 body, opět jde o srovnatelný, až mírně vyšší výsledek. Třetí respondent, Marek, dosáhl svým výsledkem podprůměrných hodnot. Dosáhl 11 bodů, jeho výsledek se tedy liší o více než 4 body v porovnání s intaktní populací. I v porovnání se žáky s PAS se Marek pohybuje pod průměrem, konkrétně na hodnotě 5 bodů. Shodně 11 bodů dosáhl i další respondent, Filip. V porovnání s výsledky Sotákové a Kucharské (2017) získal celkem bodů 6. Filip se tedy, stejně jako Marek, pohybuje pod průměrnými výsledky obou výzkumů. Jediná dívka v mém výzkumu, Anička, získala ze Strange Stories testu 14 bodů. Její výsledek je tedy o něco nižší než výsledek intaktní populace žáků 4. tříd. V porovnání se žáky 4. ročníků s PAS však Anička získala bodů 9, zde je tedy její výsledek o 0,5 bodu vyšší.

Z tohoto porovnání lze vidět, že respondenti účastníci se mého výzkumu, se ve výkonech velmi lišili. Jejich bodové výsledky variovaly od podprůměrných, přes výsledky srovnatelné s intaktní populací i s populací žáků 4.ročníků s PAS, až po velmi vysoké bodové skóry, tedy výsledky vysoce nadprůměrné. Potvrdila se tedy obrovská variabilita schopností jednotlivých dětí a jejich úspěšnosti ve SST. Analýzu možných příčin těchto výsledků jsem uváděla výše.

3.4.8 Vzájemné srovnání respondentů

Tabulka 1 - Sumarizace výsledků

Jméno	SST (max.24 bodů)	TJU (max.48 bodů)	DACH (max.74 bodů)
Daniel	21	37	34
Lukáš	16	35	17
Marek	11	21	22
Filip	11	31	51
Anička	14	36	–

Uvedená sumarizační tabulka nám opět potvrzuje velkou variabilitu výsledků jednotlivých respondentů. Co se týče spojitosti mezi oběma testy, tedy SST a TJU, u některých respondentů se spojitost potvrdila, zatímco u jiných tato spojitost není tak výrazná. Je tedy jasné, že ačkoli jsou jazykové dovednosti důležité pro úspěch ve SST, nejsou jediným ukazatelem a podmínkou sociálních schopností dítěte. Do vývoje sociálních dovedností vstupuje mnoho dalších faktorů, které mohou zlepšit sociální schopnosti dítěte, a tedy jeho fungování v běžném životě (například počet sourozenců, vztahy s vrstevníky, anebo raný vývoj dítěte, další faktory uvádím níže v diskusi). Zajímavé jsou především výsledky Marka a Filipa, kteří shodně ze SST získali 11 bodů, v TJU se však jejich výsledek lišil o celých 10 bodů. Markovy výsledky potvrzují zjištění, že jazykové dovednosti úzce souvisí s těmi sociálními, v obou testech tedy skóroval nízko. Nízký bodový výkon může být u Marka dán opožděným vývojem řeči a tím, že velmi dlouho nereagoval na verbální pokyny. Zároveň Markova maminka deklarovala, že Marek odmalička neměl zájem o ostatní děti, neúčastnil se společných her a soutěží. Skutečnost, že se nedostával do raných interakcí s ostatními dětmi, neprojevoval zájem o společné hry a raději trávil čas o samotě, může být jedním z důvodů nízkého bodové skóru. Zajímavé jsou však výsledky Filipa, jehož skóre v TJU je relativně vysoké, vzhledem k bodovému zisku ze SST. V TJU si Filip vedl dobře v částech zaměřených na morfologii a slovtvorbu, zatímco v části věnované porozuměním větám získal nejnižší skóre. Je tedy možné, že právě horší porozumění větným celkům může být jednou z příčin horšího výsledku

ve SST. Spojitost mezi porozuměním větám a porozuměním sociálním situacím deklarují ve své studii i Sotáková a Kucharská (2017).

Co se týče jednotlivých příběhů, respondenti v mém vzorku nejméně chybovali v příbězích zaměřených na milosrdnou lež, sarkasmus a předstírání. Největší obtíže naopak měli s příběhy zaměřenými na vtip, idiom a dvojitý blaf. Analýzu příčin úspěchů či neúspěchů u jednotlivých příběhů uvádím v diskusi. Nicméně, bodové výsledky v jednotlivých příbězích jsou opět velmi různorodé, i v uvedených příbězích někteří respondenti naprosto selhávali, zatímco jiní ve stejném příběhu odpověděli zcela správně. Výjimkou je příběh zaměřený na milosrdnou lež, který zodpověděli správně všichni respondenti (analýzu uvádím níže v diskusi).

Velké individuální rozdíly se projevily i v pracovním chování jednotlivých dětí. Zatímco některé dokázaly udržet pozornost po celou dobu testu a snažily se správně zodpovědět každou testovou položku, na jiných byla už na konci testování vidět únava, která vedla k prostému odpovídání „nevím“ na každou testovou položku (například respondent Filip). Někteří respondenti vykazovali tendence příběhy komentovat, doplňovat svými zážitky a zkušenostmi (a to především v příběhu 1 – Zubař, u kterého se rozpovídali 2 z 5 respondentů), jiní se spíše velmi soustředili na samotný test a neměli potřebu cokoli vyprávět (respondenti Daniel či Anička). Uvedené výsledky se tedy nedají jakkoli generalizovat, v mém výzkumu se potvrdila již tolik zmiňovaná obrovská variabilita poruch autistického spektra, která se manifestovala jak v bodových výsledcích, tak v pracovním chování.

3.5 Diskuse

3.5.1 Odpovědi na výzkumné otázky

První otázkou, kterou jsem si kladla v počátcích mého výzkumu bylo, zda je vůbec možné nalézt odlišnosti mezi výsledky intaktní populace a výsledky žáků s poruchou autistického spektra v testu Strange Stories. Z porovnání s výzkumem Tetourové (2017) vyplynulo, že všichni respondenti skórovali ve stejném bodovém rozpětí jako intaktní populace Terezy Tetourové, přičemž se dokonce 2 respondenti dostali přes průměrný skór. Z výsledků mého výzkumu tedy nelze říci, že by se, co se týče bodového skóru, žáci s PAS odlišovali od stejně starých, intaktních, vrstevníků. Jediné, co bylo možné zaznamenat, byly kvalitativní rozdíly ve slovních odpovědích dětí (viz níže).

Uvedená zjištění se však shodují s výsledky Sotákové a Kucharské (2017), které testovaly 20 autistických žáků 4. tříd. Mimo jiných testových metod použily také Test jazykového

uvědomování a zkrácený Strange Stories test. Na základě výsledků navrhly 3 profily, 3 skupiny, do kterých lze zařadit jedince s PAS na základě jejich výsledků v těchto testech. První skupinu tvoří jedinci, kteří obecně skórují výše než běžná populace, druhou skupinu jedinci, kteří v některých testech skórují výše, ale v některých naopak níže než běžná populace a poslední, třetí skupinu, tvoří žáci, která mají obecně horší výsledky než intaktní populace. Autorky také poukazují na fakt, že variabilita poruch autistického spektra je tak obrovská, že zcela jistě nelze vytvořit určitý charakteristický profil jedince s PAS. Tato variabilita a rozdílné výsledky se objevily i v mém výzkumu. Dva jedinci s PAS skórovaly výše než průměrná běžná populace, jeden z nich dokonce velmi nadprůměrně. Zbytek respondentů se dostal pod průměrnou hodnotu, přičemž i v podprůměrných hodnotách nalezneme rozptyl (Anička – 14 bodů, Marek a Filip – 11 bodů). Variabilita ve výsledcích jednotlivých respondentů se tedy v mém výzkumu potvrdila, ať už v rámci celého autistického spektra, tak i v rámci jedné diagnózy (dva z mých respondentů mají diagnostikovaný Aspergerův syndrom, nicméně skórovali velmi odlišně, Daniel – 21 bodů, Filip – 11 bodů). V potaz také musíme brát tzv. „naučení“ odpovědí, je tedy možné, že ve 4. ročníku velká část dětí s lehčími formami PAS a dobrými jazykovými schopnostmi skóruje stejně jako běžná populace. Analýzu možných příčin vysokých, či naopak, nízkých bodových skóre, jsem uváděla výše.

I když se žáci s PAS příliš neodlišují v bodových skórech intaktní populace, ve formě jejich odpovědí nalezneme několik zajímavých fenoménů, vzorců, které je mohou od intaktní populace odlišit. V odpovědích mých respondentů se několikrát objevily náznaky naučení, či „hacknutí“, odpovědi na testové otázky (viz analýza výsledků respondenta 1 a respondenta 2), nepochopení pointy příběhů a pokusy o alternativní vysvětlení (respondent 2, respondent 3), hledání pomoci s vysvětlením u někoho blízkého (respondent 2), velmi časté využívání pouhých fyzických vysvětlení (respondent 3), velká unavitelnost a časté odpovědi „nevím“ (respondent 4) či ignorování jednání dalších postav v příbězích (respondent 5). V podrobné analýze odpovědí respondentů se tedy potvrdila nutnost nejen kvantitativního, bodového porovnání s běžnou populací, které nemusí odhalit jakékoli nedostatky v jazykových či sociálních schopnostech, ale také důležitost kvalitativních rozborů a analýz odpovědí jedinců s PAS. Důkazem mi byla především alternativní vysvětlení, která někteří jedinci uváděli (například Marek, který v příběhu Ping-pongová pálka dokázal správně zodpovědět první dvě otázky, následně však uvedl zcela alternativní vysvětlení, ve kterém naprosto absentoval děj předloženého příběhu). V odpovědích žáků 4. ročníků s PAS, kteří se zúčastnili mého

výzkumu, tedy lze najít několik zajímavých fenoménů, které se shodují se zjištěními jiných výzkumů, a které mohou jedince s PAS odlišit od intaktní populace.

V analýzách jednotlivých respondentů jsem popisovala několik jevů, které mohou mít vliv na žákův výkon v testu sociálních dovedností, tedy Strange Stories testu. Žákův výkon může být ovlivněn jeho diagnózou (příčemž Aspergerův syndrom a vysoce funkční autismus se řadí k diagnózám považovaným za „lehkou formu“). Nicméně v mém výzkumu se i přes toto tvrzení potvrdila teze, že jedinci a jejich obtíže v autistickém spektru, jsou velmi variabilní. Dva respondenti z mého výzkumu měli diagnózu Aspergerův syndrom, přičemž první z nich, Daniel, potvrdil tezi o nejpozitivnější diagnóze. Naopak Filip, se stejnou diagnózou, měl v testu nejhorší výsledek. Analýzu příčin Danielova úspěchu (či Filipova neúspěchu) jsem zmiňovala výše. Moje výsledky tedy podporují přístup DSM V, který uvádí, že není rozhodující diagnóza, ale spíše míra obtíží, jimiž je PAS demonstrována.

Co dále však může ovlivnit výkon v testu Strange Stories? Kromě samotné úrovně PAS, svůj vliv na výkon v testu mají také jazykové dovednosti a vývoj řeči, jak se ukázalo u několika respondentů v mém výzkumu (například respondenti Marek a Filip). Dále pak úroveň intelektových schopností a kognitivní dovednosti, které jsem však ve svém výzkumu netestovala (vztahem kognitivních dovedností a schopností teorie mysli se ve svých výzkumech zabývaly například Happéová (1994b) či Buitelaar a kol. (1999)). K dalším významným faktorům však patří také kvalita a kvantita vztahů s vrstevníky, počet sourozenců a vztahy s nimi, rané sociální vztahy s nejbližšími osobami a vzájemná komunikace, oblasti zájmů (jak jsme si ukázali u respondenta Daniela), ale také další různé projevy poruch – roztěkanost, horlivost, nesoustředěnost či určitá míra negativismu a nevole odpovídat. Právě otázka důležitosti sociálních vztahů a jejich rozvíjení není zatím v literatuře dostatečně zpracována. Akcentují se spíše obtíže a rozdíly v sociální oblasti u jedinců s PAS, dřívější intervenční přístupy také upozorňovaly na důležitost přizpůsobování se potřebám lidí s PAS. V současnosti se ale stále více ukazuje, že je nutné a nezbytné rozvíjet sociální dovednosti a sociální vztahy na maximální možnou úroveň, abychom předcházeli vzniku psychických problémů v dospívání a dospělosti (Šporclová, 2018).

Co se týče možné souvislosti mezi SST a TJU, obecně lze říct, že výkony v obou testech byly u většiny respondentů propojeny. Daniel, který získal nejvíce bodů ze SST, dosáhl nejvyššího bodového skóru i v TJU. Anička a Lukáš, kteří se ve SST testu pohybovali kolem průměrné hodnoty intaktní populace, získali téměř shodně bodů v TJU (Anička celkem 36

bodů, Lukáš 35 bodů). Nejméně bodů z obou testů tedy získali Marek a Filip. Tato zjištění jsou tedy ve shodě se zdroji, které podporují spojitost mezi jazykovými a sociálními dovednostmi (Sotáková & Kucharská, 2017; Astington & Jenkins, 1999). Zajímavé jsou však výsledky posledních dvou uvedených respondentů, Marka a Filipa. Přesto, že ve SST dosáhli stejného bodového skóru, jejich výsledek v TJU se lišil o celkových 10 bodů (Marek v TJU získal 21 bodů, Filip 31 bodů). Vysvětlení Filipova vyššího výkonu v Testu jazykového uvědomování můžeme hledat ve studii Sotákové a Kucharské (2017), která uvádějí, že jedinci s PAS mohou být úspěšní v testech, které se zaměřují na gramatické jevy, kvůli možnosti exaktního naučení se jasných pravidel českého jazyka, zatímco v testech zaměřených na porozumění mohou tyto jedinci selhávat.

3.5.2 Porovnání s literaturou

K porovnání výsledků mého výzkumu jsem vybrala několik tuzemských, ale i zahraničních zdrojů. Z tuzemských zdrojů uvedu výsledky dvou, již zmiňovaných, bakalářských prací, Tetourové (2017), která pracovala s intaktními žáky 4. ročníků a Idlbekové (2018), která se ve svém výzkumu zaměřila na intaktní populaci 2. ročníků. Ze zahraničních studií pro srovnání jednotlivých sociálních jevů využiji dílčích výsledků studií Happéové (1994a) a O'Hareové (2009). Následně ještě výsledky porovnam s novější studií Velloso a kol. (2013).

Z výsledků mého výzkumu vyplývá, že respondentům dělaly největší potíže příběhy zaměřené na vtip, idiom a dvojitý blaf. Naopak, nejlépe se jim vedlo v příbězích, ve kterých se vyskytovala milosrdná lež, předstírání a sarkasmus.

Intaktní žáci 4. ročníků ve výzkumu Tetourové (2017) nejvýše skórovaly v příbězích zaměřených na milosrdnou lež, lež, přesvědčování a předstírání (v uvedeném pořadí), naopak nejnižší skórovaly v příbězích vtip, dvojitý blaf a idiom. Z tohoto porovnání lze tedy vidět, že jak intaktním žákům, tak žákům s poruchou autistického spektra, v českém prostředí, dělají největší obtíže právě příběhy zaměřené na vtip, dvojitý blaf a idiom. Pochopením vtipů u jedinců s PAS jsem se zabývala již výše. Nicméně je však zajímavé, že příběh se vtipem dělal také větší potíže intaktní české populaci. Je tedy možné, jak uvádí i Tetourová, že příběh zaměřený na vtip, nemusí být vlivem překladu zcela uchopitelný, obrat „*asi se poprala se sekačkou na trávu*“ v souvislosti s účesem není v českém prostředí hojně využíván. Úplné chybění vtipné pointy však můžeme vyloučit, protože v mém výzkumu, ale i ve výzkumu Tetourové, se několik dětí příběhu zasmálo. Idiomu se ve své studii (1994a) věnuje i Happéová.

Na rozdíl od výsledků české populace, však Happé uvádí příběhy s idiomem a protichůdnými emocemi, jako ty dva, v nichž jsou výsledky jedinců s PAS (tedy těch autistů, kteří dokázali projít testy teorie mysli prvního řádu viz kapitola 2.4 Strange Stories Test) srovnatelné s intaktní populací. Zatímco relativní úspěch v protichůdných emocích nijak dál nerozvádí, u idiomu uvádí možný úspěch tím, že idiom může být naučen a k jeho pochopení tedy není vyžadována schopnost teorie mysli. V našem případě je tedy možné, že idiom „*s tebou dnes šijou všichni čerti*“ není v českém prostředí tolik užívaný a známý, děti tedy mohl mást, nemusely mu rozumět, či se s ním zkrátka ještě nikdy neseťkaly, a tak nebyly schopny tento jev blíže specifikovat. Neúspěch v příběhu zaměřeném na dvojitý blaf manifestuje nejen práce Tetourové (2017), ale i portugalská studie Vellosy a kol. (2013). Neúspěch v tomto příběhu může být dána jeho náročností, ale také jeho délkou.

Shodně s pracemi Tetourové (2017) a Idbekové (2018) byl v mém výzkumu vysoko hodnocen příběh zaměřený na milosrdnou lež. Důvodem tohoto úspěchu může být fakt, že děti se se lží, a tedy i milosrdnou lží, setkávají již ve velmi raném věku, a tak je pro ně jejich poznání jednodušší než u ostatních sociálních jevů. Úspěch autistických jedinců v mém výzkumu v tomto příběhu může být podmíněn faktem, že rodiče dětí v mém výzkumu často uváděli, že se s dětmi o sociálních fenoménech často baví, poukazují na ně a vysvětlují je. Je tedy možné, že v rámci jakési adaptace těchto dětí do většinové společnosti a poukazování na to, že pravda může někdy ublížit, rodiče děti naučili, proč a v jakých případech se milosrdná lež používá.

Veloso a kol. (2013) pracovali ve svém výzkumu s 28 dětmi s PAS ve věku od 6 do 12 let. Metodologie jejich výzkumu se přesně shoduje s tou naší, i oni využili modifikovanou verzi testu publikovanou v článku O'Hareová (2009). Jediným rozdílem je tedy jazyk. Z jejich výsledků vyplývá, že jedinci s PAS v jejich výzkumu vykazovali největší obtíže v příbězích zaměřených na přesvědčování, dvojitý blaf a sarkasmus. Nejlépe si vedli v příbězích zaměřených na lež, nedorozumění a idiom. O potížích ve dvojitém blafování jsem již pojednávala výše. Zajímavé je, že příběh s idiomem se v portugalském vzorku řadil k těm jednodušším, zatímco v mém vzorku měli s idiomem děti velké potíže. Je tedy možné, že zatímco v českém překladu, může jít o méně známý řečnický obrat, v portugalské jde o obrat známější, hojněji využívaný, a je tedy možné, že děti si ho byly schopny lépe osvojit. Neméně zajímavým příběhem k porovnání je také příběh se sarkasmem. Zatímco žáci v mém výzkumu dokázali většinou sarkasmus odhalit a pojmenovat (žádný z respondentů nezískal z tohoto příběhu 0 bodů a pouze dva jedinci bod jeden), v portugalském výzkumu se příběh se sarkasmem řadil k těm obtížnějším. Důvodem těchto rozdílných výsledků může být dán opět

překladem, nicméně je zajímavé, že intaktní populace Tetourové (2017) si v sarkasmu nevedla až tak dobře (i když lépe než intaktní britská populace). Jak je tedy možné, že příběh zaměřený na sarkasmus, který ve většině výzkumů působí dětem s PAS, ale i dětem intaktním, potíže, se v mém výzkumu řadil k těm úspěšnějším? Je opět možné, že v pochopení ironie a sarkasmu hrají velkou roli rodiče, kteří na tento častý sociální jev poukazují, a tak děti byly schopny se sarkasmu a ironii postupně naučit. Pro naučení svědčí také fakt, že sarkasmus je v naší kultuře hojně využíván, děti se s ním mohou tedy často setkat. Je také možné, že příběh Piknik, v kterém se sarkasmus objevuje, je tak jasný, krátký a srozumitelně napsaný, že u něj děti dokázaly udržet pozornost, dokázaly si ho zapamatovat a následně bezpečně poznat, že aktérka příběhu Sára opravdu pravdu neříká a svoje tvrzení myslí ironicky. Příběh je také řazen na začátek celého testu, děti tedy ani nemusely být ještě tolik unavené. Nicméně všechny výše uvedené argumenty mohou svědčit pro velmi dobrý výsledek i ve výzkumu Tetourové (2017), ve kterém si však intaktní děti, jak již bylo řečeno, nevedly až tak dobře. Svou roli tedy může hrát i jiné zadání příběhu, je možné, že jiná intonace čtení příběhu v mém výzkumu mohla dětem pomoci v odhalení sarkasmu. Rozdíl může také být v přísnějším či naopak benevolentnějším skórováním v obou výzkumech. Je tedy možné, že pokud by příběhy zadávala i vyhodnocovala jedna osoba, výsledky by se lišily.

3.5.3 Limity výzkumu

V závěru diskusní části bych ráda poukázala na limity mého výzkumu. Je nutné brát v potaz, že mého výzkumu se zúčastnil pouze velmi malý vzorek respondentů. Zcela jistě tedy není možné z takto malého výzkumného vzorku vyvozovat jakékoli obecně platné závěry. Pro ověření či vyvrácení mých vysvětlení a závěrů by bylo nutné pracovat s mnohem větším počtem respondentů, popřípadě podrobit jednotlivé závěry dalším analýzám.

Ve svých analýzách jsem také nevedla všechny možné proměnné, které mohou mít vliv na vývoj teorie mysli, a tedy i na výsledky testu Strange Stories. Nezkoumala jsem intelektové schopnosti respondentů, jejich sociální zázemí, vztahy s rodiči atp. Závěry, které jsem činila z pozorování pracovního chování, nemusí být zcela kompletní, jelikož jsem s každým dítětem pracovala přibližně 45 minut, a z takto krátkého času není možné poznat dítě v jeho celistvosti. Výsledky jednotlivých respondentů mohly být také ovlivněny momentálními faktory, jako byla nálada, stres z neznámé situace, nízká úroveň motivace test vyplnit či únava.

4 Závěr

Schopnost teorie mysli je jednou ze základních podmínek fungování v sociálním světě. Zvyšování zájmu o tento velmi důležitý fenomén, je tedy zcela jistě nesporně krok správným směrem. Neméně důležité je však také to, že se teorie mysli dostává do popředí výzkumných zájmů nejen u intaktní populace, tedy tam, kde schopnost teorie mysli funguje dobře, ale také tam, kde je narušena, například právě u jedinců s poruchami autistického spektra.

Jak jsem již podotýkala v úvodu této práce, variabilita profilů lidí s poruchou autistického spektra a míra jejich obtíží je obrovská, nenajdeme dva jedince s totožnými projevy. Nicméně, určité oblasti potíží jedinců s poruchami autistického spektra jsou shodné. Jedná se především o oblast sociální, doprovázenou poruchami v oblasti komunikační. Avšak komunikace a sociální interakce a fungování ve společnosti jsou základem společnosti samotné. Pochopení příčin těchto potíží, i právě skrze fenomén teorie mysli, je jedním z velmi důležitých a zcela jistě prospěšných cílů. K tomuto pochopení však nestačí pouhé teorie, potřebujeme i nástroje, díky kterým můžeme se schopností teorie mysli pracovat, sledovat, jak se vyvíjí a případně, kde ve vývoji mohou nastat obtíže. Jedním z těchto nástrojů je i Strange Stories Test, který jsem ve své výzkumné části použila i já.

Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, zda se žáci 4. ročníků s poruchou autistického spektra odlišují ve výkonu v testu Strange Stories. V odpovědi na tuto otázku se ukázala důležitost nejen sledování bodových výsledků autistických jedinců v tomto a podobných testech, ale také nutnost analýzy jejich odpovědí. Žáci s poruchou autistického spektra se v bodových výkonech příliš nelišili od výkonů intaktních žáků stejného ročníku, nicméně, jak jsem ukázala v analýzách a následné diskusi, počet bodů nemusí zcela jasně vyjádřit, s jakými obtížemi se tito žáci potýkají. Pokud bychom se zaměřili pouze na kvalitativní analýzu chybných verbálních odpovědí, můžeme nalézt specifika odkazující na odlišné pochopení situací u jedinců s PAS. Pro potvrzení uvedené domněnky by však bylo nezbytné provést takovou detailní analýzu u významně většího počtu žáků s PAS.

Hodnotným zjištěním mé práce je nicméně také velké množství faktorů, které mohou pozitivně, ale samozřejmě i negativně, ovlivnit vývoj schopnosti teorie mysli, a tím i tedy sociální fungování dětí ve společnosti a v každodenním, běžném životě. Ať už se jedná o děti intaktní, nebo děti s poruchami autistického spektra, u kterých je nutnost pozitivních vlivů na vývoj teorie mysli ještě větší. Z faktorů jsem zmiňovala například kvantitu a kvalitu

kamarádských nebo sourozeneckých vazeb, pozitivní vliv četby na vývoj schopnosti teorie mysli, raná vazba dítěte s rodiči a tak dále. Analýza těchto vlivů by mohla být východiskem pro další výzkumy.

Dalším z cílů bylo zjistit, zda existuje vztah mezi sociálními a jazykovými dovednostmi. Ukázalo se, že vztah mezi těmito dvěma oblastmi jistě je, že dobré jazykové dovednosti mohou kladně ovlivnit výsledek v testu sociálních dovedností. Nicméně, i přesto je nutné poukázat na fakt, že tak tomu nemusí být vždy (v mém výzkumu například u respondenta Filipa, blíže v diskusi). Zároveň je také nutné podotknout, že všechna zjištění jsou limitována velmi malým vzorkem respondentů, při interpretaci dat tedy musíme dbát na tento fakt.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

ASTINGTON, Janet W., Paul L. HARRIS a David. R. OLSON. *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press, 1988. ISBN 0 521 35411 0.

ASTINGTON, Janet Wilde a Jennifer M. JENKINS. A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. *Developmental Psychology*. 1999, 35(5), 1311 - 1320. Dostupné z: doi:0012-1649/99

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.

BADIAH, Lutfi Isni. The Importance of Social Skills for Autism. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2018, 272, 20 - 24.

BARON - COHEN, Simon, Alan LESLIE a Uta FRITH. Does the Autistic Child Have a Theory of Mind? *Cognition*. 1985, 21, 37 - 46. Dostupné z: doi:0010-0277/85

BARON - COHEN, Simon. The Autistic Child's Theory of Mind: a Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1989, 30(2), 285 - 297.

BARON - COHEN, Simon. *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of mind*. MIT Press, 1995. ISBN 9780585356075.

BARON-COHEN, Simon. Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability? *Development and Psychopathology*. 2000, 12, 489 - 500.

BAZALOVÁ, Barbora. Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.

BRINK, Kimberly A., Jonathan D. LANE a Henry M. WELLMAN. Developmental pathways for social understanding: linking social cognition to social contexts. *Frontiers in Psychology*. 2015, 6(719), 1 - 11. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2015.00719

BUITELAAR, Jan K., Marleen VAN DER WEES, Hanna SWAAB-BARNEVELD a Rutger Jan VAN DER GAAG. Verbal Memory and Performance IQ Predict Theory of Mind and Emotion Recognition Ability in Children with Autistic Spectrum Disorders and in Psychiatric Control Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1999, 40(6), 869 - 881.

BURNETTE, Courtney, Peter MUNDY, Amy Vaughan VAN HECKE a David CHARAK. Weak Central Coherence and Its Relation to Theory of Mind and Anxiety in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2005, 35(1), 63 - 73. Dostupné z: doi:10.1007/s10803-004-1035-5

CASHIN, Andrew a Philip BARKER. The Triad of Impairment in Autism Revisited. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. 2009, 22(4), 189 – 193. Dostupné z: doi:10.1111/j.1744-6171.2009.00198.x

COMER KIDD, David a Emanuele CASTANO. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*. 2013, 342, 377 - 380. ISSN 1095-9203. Dostupné z: doi:10.1126/science.1239918

DE ROSNAY, Marc a Claire HUGHES. Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*. 2006, 24, 7 -37. Dostupné z: doi:10.1348/026151005X82901

Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5tm. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, c2013. ISBN 978-0-89042-555-8.

EMERICH, David M., Nancy A. CREAGHEAD, Sandra M. GREETHER, Donna MURRAY a Carol GRASHA. The Comprehension of Humorous Materials by Adolescents with High-Functioning Autism and Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003, 33(3), 253 - 257. Dostupné z: doi:0162-3257/03/0600-0253/0

EVANS, Angela D. a Kang LEE. Emergence of Lying in Very Young Children. *Dev Psychol*. 2013, 49(10), 1958 - 1963. Dostupné z: doi:10.1037/a0031409

FLAVELL, John H. Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merill - Palmer Quarterly*. Detroit, 2004, 50(3), 274 - 290.

FLAVELL, John H., Eleanor R. FLAVELL a Frances L. GREEN. Development of the Appearance – Reality Distinction. *Cognitive Psychology*. 1983, 15, 95 - 120.

FLAVELL, John H., Patricia H. MILLER a Scott A. MILLER. *Cognitive development*. 4th ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, c2002. ISBN 0-13-791575-6.

FRITH, Chris D. a Uta FRITH. The Neural Basis of Mentalizing. *Neuron* 50. 2006, 531 - 534.
Dostupné z: doi:10.1016/j.neuron.2006.05.001

FRITH, Uta, Francesca HAPPÉ a Frances SIDDONS. Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*. Basil Blackwell, 1994, 3(2), 108 - 124.

FRITH, Uta. A new look at language and communication in autism. *British Journal of Disorders of Communication*. 1989, 24, 123 - 150.

FRITH, Uta. Social communication and its disorder in autism and Asperger syndrome. *Journal of Psychopharmacology*. 1996, 10(1), 48 - 53. Dostupné z: doi:10.1177/026988119601000108

FRITH, Uta. *Autism: Explaining the Enigma*. 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. ISBN 978-0631229018.

GOPNIK, Alison a Janet W. ASTINGTON. Children's Understanding of Representational Change and Its Relation to the Understanding of False Belief and the Appearance-Reality Distinction. *Child Development*. 1988, 59(1), 26 - 37.

GROVER, Vijay. Triad of Symptoms for Autism in respect of implications for Inclusive Setting: an Analysis. *Online International Interdisciplinary Research Journal*. 2015, 5, 158 – 166. ISSN 2249 - 9598.

HAPPÉ, Francesca a Angelica RONALD. The 'Fractionable Autism Triad': A Review of Evidence from Behavioural, Genetic, Cognitive and Neural Research. *Neuropsychol. Rev.* 2008. Dostupné z: doi:10.1007/s11065-008-9076-8

HAPPÉ, Francesca a Uta FRITH. The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder*. 2006, 36(1), 5 -25. Dostupné z: doi:0.1007/s10803-005-0039-0

HAPPÉ, Francesca a Uta FRITH. Theory of Mind in Autism. *Learning and Cognition in Autism*. Plenum Press, 1995, 177 - 196.

HAPPÉ, Francesca G. E. An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal

Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1994a, 24(2), 129 - 154. Dostupné z: doi:0162-3257/94/0400-0129\$07.00/0

HAPPÉ, Francesca. Wechsler IQ Profile and Theory of Mind in Autism: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994b, 35(8), 1461 - 1471. Dostupné z: doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01287.x.

HARBERS, Maaïke, Karel VAN DEN BOSCH a John-Jules MEYER. Modeling agents with a theory of mind: theory-theory versus simulation theory. *Intelligence and Agent Systems: An International Journal*. 2012, 1(1), 1 - 13. Dostupné z: doi:10.3233/WIA-2012-0250

HARRIS, Paul L. From Simulation to Folk Psychology: The Case for Development. *Mind & Language*. 1992, 7(1-2), 120 - 144. ISSN 0268 - 1064. Dostupné z: doi:10.1111/j.1468-0017.1992.tb00201.x

HEAD, Alexandra M. et al. Gender differences in emotionality and sociability in children with autism spectrum disorders. *Molecular Autism*. 2014, 5, 1 - 9.

HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

HULL, Laura, K. V. PETRIDES a William MANDY. The Female Autism Phenotype and Camouflaging: a Narrative Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2020, 7, 306 - 317. Dostupné z: doi:0.1007/s40489-020-00197-9

IDLBEKOVÁ, Jessica. *Test „Strange Stories“ u intaktní populace žáků 2. ročníku základní školy*. Praha, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Hana Sotáková.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II.: Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000a.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III.: Problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000b.

JENKINS, Jennifer M. a Janet Wilde ASTINGTON. Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children. *Developmental Psychology*. 1996, 32(1), 70 - 78. Dostupné z: doi:0012-1649/96

JOLLIFFE, Therese a Simon BARON-COHEN. The Strange Stories Test: A Replication with High- Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1999, 29(5), 395 - 406. Dostupné z: doi:0162-3257/99/1000-0395\$16.00/0

KALAND, Nils, Annette MØLLER-NIELSEN, Lars SMITH, Erik LYKKE MORTENSEN, Kirsten CALLESEN a Dorte GOTTLIEB. The Strange Stories test: A replication study of children and adolescents with Asperger syndrome. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2005, 14, 73 - 82. Dostupné z: doi:10.1007/s00787-005-0434-2

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*. 1943, 217 - 250.

KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2014. Makropulos. ISBN 978-80-7492-069-1.

KOUKOLÍK, František. *Sociální mozek: evoluce a neuronální podklady*. Druhé, přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-2462-850-9.

KOVER, Sara T., Eileen HAEBIG, Ashley OAKES, Andrea MCDUFFIE, Randi J. HAGERMAN a Leonard ABBEDUTO. Sentence Comprehension in Boys with Autism Spectrum Disorder. *Am J Speech Lang Pathol*. 2014, 23(3), 385 - 394. Dostupné z: doi:10.1044/2014_AJSLP-13-0073

KUCHARSKÁ, Anna a Martina ŠMEJKALOVÁ. Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST A VZDĚLÁVÁNÍ*. 2017, 1(1), 37 - 65.

LESLIE, Alan M., Ori FRIEDMAN a Tim P. GERMAN. Core mechanisms in 'theory of mind'. *TRENDS in Cognitive Sciences*. 2004, 8(12), 528 - 533. Dostupné z: doi:10.1016/j.tics.2004.10.001

LIVINGSTON, Lucy Anne, Emma COLVERT, Patrick BOLTON a Francesca HAPPÉ. Good social skills despite poor theory of mind: exploring compensation in autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2019, 60(1), 102 - 110. Dostupné z: doi:10.1111/jcpp.12886

MILLER, Patricia H. *Theories of Developmental Psychology*. Fifth edition. New York: Worth Publishers, 2011. ISBN 978-1-4292-1634-0.

MILLER, Scott A. Children's Understanding of Preexisting Differences in Knowledge and Belief. *Developmental Review*. 2000, 20, 227 - 282. Dostupné z: doi:10.1006/drev.1999.0501

NOENS, Ilse L.J. a Ina A. van BERCKELAER-ONNES. Captured by details: sense-making, language and communication in autism. *Journal of Communication Disorders*. 2005, 38, 123 - 141. Dostupné z: doi:10.1016/j.jcomdis.2004.06.002

O'HARE, Anne, Lynne BREMNER, Marysia NASH, Francesca HAPPÉ a Luisa PETTIGREW. A Clinical Assessment Tool for Advanced Theory of Mind Performance in 5 to 12 Year Olds. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. Springer Science & Business Media B.V., 2009, 916 - 928. Dostupné z: doi:10.1007

PARISH-MORRIS, Julia et al. Linguistic camouflage in girls with autism spectrum disorder. *Molecular Autism*. 2017, 1 - 12. Dostupné z: doi:10.1186/s13229-017-0164-6

PERNER, Josef, Heinz WIMMER a Susan R. LEEKAM. Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*. 1987, 5, 125 - 137.

PREMACK, David a Guy WOODRUFF. Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*. 1978, 4, 515 - 526. Dostupné z: doi:10.1017/S0140525X00076512

RONCHI, Luca, Robin BANERJEE a Serena LECCE. Theory of mind and peer relationships: The role of social anxiety. *Social Development*. 2019, 29, 478 - 493. Dostupné z: doi:10.1111/sode.12417

SANSOSTI, Frank J. a Kelly A. POWELL-SMITH. *High-Functional Autism and Asperger's syndrom.* , 949 - 964.

SHEILA, Christopher a Shakila CRESENTA. Social Skills in Children With Autism. *Indian Journal of Applied Research*. 2015, 5(1), 139 - 141. ISSN 2249-555X.

SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.

SOTÁKOVÁ, Hana a Anna KUCHARSKÁ. The level of social relations comprehension and its impact on text comprehension in individuals with autistic spectrum disorder. *Health psychology report*. 2017, 5(1), 1 - 11. Dostupné z: doi:10.5114/hpr.2017.62725

SOTÁKOVÁ, Hana, Anna KUCHARSKÁ, Klára ŠPAČKOVÁ, Pavla PRESSLEROVÁ, Eva RICHTEROVÁ a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Porozumění čtenému II.: Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží — východiska, témata, zdroje — kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-904-9.

ŠPAČKOVÁ, Klára a kol. *Porozumění čtenému IV.: Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských obtíží – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-863-9.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

TAGER-FLUSBERG, Helen. Brief Report: Current Theory and Research on Language and Communication in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1996, 26(2), 169 - 172. Dostupné z: doi:0162-3257/96/0400-0169509.50

TETOUROVÁ, Tereza. *Test „Strange Stories“ F. Happé u žáků čtvrtého ročníku základní školy*. Praha, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Hana Sotáková.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VELLOSO, Renata de Lima, Cintia Perez DUARTE a José Salomão SCHWARTZMAN. Evaluation of the theory of mind in autism spectrum disorders with the Strange Stories test. *Arg Neuropsiquiatr*. 2013, 71(11), 871 - 876. Dostupné z: doi:10.1590/0004-282X20130171

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1600-3.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

VOTRUBOVÁ, Alena. *Jazykové uvědomování u dětí na počátku školní docházky*. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

WIMMER, Heinz a Josef Perner. "John Thinks That Mary Thinks That..." Attribution of Second-Order Beliefs by 5- to 10-Year-Old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 1985, 39, 437 - 471.

WIMMER, Heinz a Josef Perner. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*. 1983, 13, 103 - 128.

WING, Lorna a Judith GOULD. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 1979, 9, 11 - 29.

XIE, Guo Hui. What is 'high-functioning' in high-functioning autism? *Asian Journal of Interdisciplinary Research*. 2020, 4(3), 14 - 21. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.34256/ajir2042>

Internetové zdroje

MKN-10 [online]. 1992 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: (Version : 09/2020) [online]. 2018 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f120443468>

6 Přílohy

Příloha č.1 – Doplnující otázky zaslané rodičům

1. Jaká je diagnóza Vašeho dítěte?
2. Jak vypadal vývoj v dětství? Vyskytly se nějaké odchylky?
3. Do jaké školy Vaše dítě dochází (běžná základní škola, speciální škola)? Má dítě nějaká podpůrná opatření, asistenta?
4. Jaké instituce dítě navštěvovalo před školním zařízením? Běžnou MŠ, speciální MŠ?
5. Navštěvuje Vaše dítě zájmové kroužky, sporty? Co rádo dělá ve svém volném čase?
6. Má dítě nějaké sourozence, popřípadě kolik? Jak spolu vycházejí?
7. Kdy jste si všimli prvních příznaků diagnózy?
8. Je ještě cokoli jiného, co byste mi rádi sdělili (jakékoli jiné postřehy o dítěti)?

Příloha č.2 – Příběhy Strange Stories v českém jazyce spolu s kompletními odpověďmi respondentů

1. Zubař (lež)

Honza nerad chodí k zubaři, protože pokaždé, když k němu jde, tak mu zubař vrtá zub a to ho moc bolí. Honza ví, že vždycky, když ho zub bolí, tak ho maminka vezme k zubaři. Teď ho hrozně bolí zub, ale když si maminka všimne, že mu něco je a zeptá se ho: „Bolí tě zub?“ Honza řekne: „Ne, mami.“

1. Je to, co řekl Honza své mamince, pravda?
2. Proč to Honza řekl?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – vlastně nechce, aby mu zubař vrtal zub, protože to bolí.

R2: Ne – protože se bojí – jako já + příběh.

R3: Ne – protože nechce jít k zubařovi.

R4: Ne – nechtěl k zubaři, a to já znám, já se zubařů bojím.

R5: Ne – aby nejel k zubaři.

2. Klobouk (milosrdná lež)

Teta Jana dnes přišla navštívit svého synovce Petra. Petr ji má moc rád, ale teta si dnes vzala nový klobouk, o kterém si Petr myslí, že je velice ošklivý a že v něm teta vypadá hloupě a že klobouk, který nosila dříve, jí slušel daleko víc. Když se ale teta Jana zeptá Petra: „Jak se ti líbí můj nový klobouk?“ Petr řekne: „Je moc pěkný.“

1. Byla pravda, co řekl Petr?
2. Proč to řekl?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – protože se nechce dotknout tety.

R2: Ne – protože nechtěl urážet.

R3: Ne – protože nechce naštvat tetu.

R4: Lež – nechtěl jí urazit.

R5: Ne – aby jí neublížil.

3. Rukavice (nedorozumění)

Zloděj, který zrovna vykradl obchod, prchá pryč. Po cestě domů potká policistu, který si všimne,

že zloději upadla rukavice. Policista neví, že muž je zloděj a chce zloději jen říct, že ztratil rukavici. Ale když na něj zavolá: „Hej vy, zastavte se!“, zloděj se otočí, spatří policistu a vzdá se. Zvedne ruce nad hlavu a přizná se mu, že vykradl obchod.

1. Co myslíš, byl policista překvapen tím, co zloděj udělal?
2. Proč to zloděj udělal, když mu policista jen chtěl vrátit rukavici?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Jo – protože vlastně nevěděl, že mu chce jen vrátit rukavici, ten policista.

R2: Jo – protože si myslel, že ho chce zatknout.

R3: Ne – to moc nevím, no.

R4: Ano – protože se vyděsil, že to ví.

R5: Ano – protože si myslel, že o tom ví.

4. Piknik (sarkasmus)

Sára a Tomáš jdou na piknik. Je to Tomášův nápad, říká, že bude krásný, slunečný den jako stvořený na piknik. Ale zrovna ve chvíli, kdy vybalují jídlo, začne pršet a brzy jsou oba promočeni na kost. Sára se zlobí a říká: „Skutečně krásný den jako stvořený na piknik, vážně!“

1. Je to, co Sára říká, pravda?

2. Proč to říká?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – protože to vlastně myslí ironicky.

R2: Ona to tak nemyslela, ale protože prostě byla naštvaná, tak to prostě řekla. Moje mamka tomu říká, že to myslí v ironii.

R3: Ne – protože je naštvaná z toho počasí, nebo si myslela, že bude nádherný den jako slunečný, ale potom se v televizních novinách asi nějak zmýlili a prší.

R4: Ne – myslí to ironicky.

R5: Ne – protože je na něj naštvaná.

5. Koťátka (přemlouvání/přesvědčování)

Jítka si chce koupit koťátko, jde tedy za paní Novákovou, která má spoustu koťátek, která nechce. Paní Nováková má svá koťátka moc ráda a neudělala by nic, co by jim ublížilo, přesto si je nemůže všechny nechat. Když Jítka přijde za paní Novákovou, není si jistá, jestli chce jedno

z jejích koťátek, protože to jsou všechno kocourci a ona by chtěla raději kočičku. Paní Nováková

ale říká: „Pokud si koťátka nikdo nekoupí, budu je muset prostě utopit!“

1. Byla pravda, co řekla paní Nováková?

2. Proč to Jítce řekla?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Asi ano – chce jí vlastně nabádat k tomu, aby si jedno koťátko koupila.

R2: Ne – protože jich měla doma až moc. 2) Ne – protože chtěla, aby si od ní nějaký koupila, protože nemohla mít všechny, ale řekla, že by jim neublížila.

R3: Ne – protože nechtěla kocoury, ale chtěla kočičky.

R4: Ne, nevím – aby v tom moc nehledala problém, že to jsou všechno kocourci (moc nevím).

R5: Ne – aby si nějakýho koupila.

6. Houpačky (protichůdné emoce)

Katka chce jít dnes na hřiště na houpačky. Ví ale, že aby se dostala na hřiště, musí projít kolem starého domu pana Svobody. Pan Svoboda má zlého a zuřivého psa a pokaždé, když Katka jde kolem domu, pes vyskakuje na bránu a štěká. To Katku hrozně děsí a velice nerada chodí kolem domu kvůli tomu zlému psovi. Zároveň si ale chce hrát na houpačkách. Když se maminka Katky ptá: „Chceš jít ven na hřiště?“, Katka řekne: „Ne.“

1. Je to, co Katka řekla, pravda?

2. Proč řekla, že neche jít na hřiště, když chtěla jít na houpačky, které tam jsou?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – protože se bojí toho psa.

R2: Ne, není – protože se bála chodit kolem toho zlého psa.

R3: Ne, protože já vim, proč nechtěla. Protože nechtěla jít s maminkou okolo domu, kde má soused zlého psa.

R4: Ne – kvůli tomu psovi.

R5: Ano – protože se bojí psa.

7. Banán (předstírání)

Klára a Emma si doma hrají. Emma vezme z misky s ovocem banán a dá si ho k uchu. Říká Kláře: „Podívej! Tenhle banán je telefon!“

1. Je pravda, co Emma říká?

2. Proč to Emma říká?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – protože chce udělat legraci.

R2: Ne – oni si s tím hráli. Protože si na to jen hrála.

R3: Ne, je to jen obyčejný banán na jídlo. Protože si asi hrály, že banán je telefon.

R4: Neni – to netuším.

R5: Ne – protože si z ní dělá legraci.

8. Kadeřník (vtip)

Daniel a Pepa vidí paní Hruškovou, jak jde od kadeřníka. Vypadá trochu směšně, protože ji kadeřník ostříhal příliš na krátko. Daniel říká Pepovi: „Asi se poprala se sekačkou na trávu!“

1. Je pravda, co Daniel říká?

2. Proč to říká?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – vlastně to řekl jako vtip.

R2: Ne – protože vlastně to bylo přirovnání nebo jak se tomu říká. Týkalo se jejich vlasů.

R3: Ne – protože si to myslel, nebo že tak vypadá.

R4: Ne – protože to tak vypadalo. Poprat se sekačkou na trávu musí bolet, protože sekačka má ty nože.

R5: Ne – protože si dělá legraci.

9. Čerti (řečnický obrat/idiom)

Eva sedí s maminkou a tatínkem u nedělního oběda. Během celého oběda se různě vrtí a je neklidná. Tatínek jí říká: „Teda Evo, s tebou dnes šijou všichni čerti!“

1. Je pravda, co tatínek řekl Evě?

2. Proč to řekl?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Ne – je to vlastně takový přísloví.

R2: Ne – protože vlastně ta Ema, nebo kdo to byl, vypadala. Nebo prostě se tak vrtěla, nebo prostě to, to řekl jako, nemyslel to tak jako úplně doopravdy, ale vzhledem k tomu, co dělá.

R3: Ne – protože je našťvaná nebo se jí nějak nechtělo.

R4: Ne – to se asi tak říká.

R5: Ne – protože sebou moc hemží.

10. Ping-pongová pálka (dvojitě blafování)

Šimon je velký lhář. Šimonův bratr Jirka to o něm ví; ví, že prostě NIKDY neříká pravdu! Včera Šimon Jirkovi ukradl pálku na ping-pong a Jirka ví, že ji Šimon někam schoval, ačkoliv ji nemůže najít. Je velice rozzlobený. Jde za Šimonem a říká mu: „Kde je moje pálka na pingpong?”

Musel jsi ji schovat buď do kredence nebo pod tvoji postel, protože všude jinde už jsem hledal. Tak kde je, v kredenci nebo pod tvoji postelí?“ Šimon odpoví, že je pod postelí.

1. Byla pravda, co Šimon řekl Jirkovi?
2. Kde bude Jirka hledat svou ping-pongovou pálku?
3. Proč ji tam bude hledat?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

R1: Asi ne – v kredenci – protože ví, že Šimon vždycky lže.

R2: Ne – v kredenci – protože ten Šimon vždycky lže.

R3: Ne – v té druhé věci – protože pod postelí přece nemůže být, je tam prach.

R4: Ne – v kredenci – protože už na začátku příběhu bylo, že je to strašný lhář, protože tomu nejde věřit

R5: Ano – pod postelí – protože mu to řekl Šimon.

11. Santa Claus (vzhled/realita)

Na Štědrý den vezme maminka Alici do velkého obchodáku ve městě. Jdou se podívat do hračkářství. Ve hračkářství je pan Tichý, soused Alice, který je převlečený za Santa Clause a rozdává dětem sladkosti. Alice si myslí, že poznala pana Tichého, a tak k němu příběhne a ptá

se ho: „Kdo jsi?“ Pan Tichý odpoví: „Santa Claus.“

1. Je pravda, co řekl pan Tichý?
2. Proč to řekl?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

- R1: Ne – aby vlastně to nepokazil těm ostatním dětem.
R2: Ne – protože nechce, aby ostatní děti byly smutný, že to není Santa Claus.
R3: Ne – protože se nechtěl přiznat, že Santa je skutečná osoba.
R4: Ne – netuším.
R5: Ne – protože chce dětem udělat radost.

12. Panenka (zapomenutí)

Iva si hraje na zahradě se svojí panenkou. Když jí maminka zavolá dovnitř na oběd, Iva panenku nechá na zahradě. Zatímco obědvají, začne pršet. Maminka se ptá Ivy: „Nechala jsi panenku na zahradě?“ Iva říká: „Ne, vzala jsem jí dovnitř, mami.“

1. Je pravda, co Iva říká?
2. Proč to říká?

Odpovědi jednotlivých respondentů:

- R1: Ne – protože se asi spletla.
R2: Ne – protože to nechtěla, aby to máma zjistila.
R3: Ne – kdyby to řekla, tak by se tam musela vrátit a mohla by zmoknout.
R4: Ne – to taky nevím.
R5: Ne – protože by se maminka na ní zlobila.